



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MATEUS SENA LOPES

**EVASÃO E FRACASSO ESCOLAR DE ALUNOS DE COMUNIDADES INDÍGENAS DO INSTITUTO
FEDERAL DE RORAIMA/CAMPUS AMAJARI: UM ESTUDO DE CASO**

Juiz de Fora - MG

2017

MATEUS SENA LOPES

**EVASÃO E FRACASSO ESCOLAR DE ALUNOS DE COMUNIDADES INDÍGENAS DO INSTITUTO
FEDERAL DE RORAIMA/CAMPUS AMAJARI: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Dileno Dustan Lucas de Souza

Co-orientadora: Prf^a. Dr^a. Maristela Bortolon de Matos

Juiz de Fora - MG

2017

À minha amorosa companheira Tuany Teixeira Rocha e querida enteada Esther Rocha Veloso pela compreensão incondicional e total apoio nesta árdua e gratificante caminhada.

À minha amada mãe Magda Sena Lopes e ao meu pai Firmiano Torres Lopes pelos ensinamentos e por sempre estarem presentes nos momentos difíceis de minha vida.

"A vontade de se preparar tem que ser maior do que a vontade de vencer. Vencer será consequência da boa preparação."

(Bernardo Rocha de Rezende)

AGRADECIMENTOS

Em especial, ao Professor Doutor Dileno Dustan Lucas de Souza que se colocou a disposição e foi suporte acadêmico fundamental para que essa árdua caminhada fosse superada com leveza.

À professora Doutora Maristela Bortolon de Matos pela amizade e apoio acadêmico.

À professora Doutora Cristhiane Cunha Flor pela simpatia e competência na condução das disciplinas ministradas e na gestão.

Ao professor Doutor Paulo Henrique Dias Menezes, profissional exemplar, que mostra que a simplicidade deve alicerçar o trabalho de qualquer professor, independente do título que possua.

Ao professor Doutor Jader Janer Moreira Lopes por não medir esforços para que este Programa de Mestrado se tornasse uma realidade.

Aos meus pais, por sempre estar na arquibancada do espetáculo da vida torcendo e me encorajando a superar todos os obstáculos.

Aos meus irmãos Tiago Sena Lopes e Lucas Sena Lopes, parceiros de confidências.

E a todos que direta ou indiretamente contribuíram para minha formação, o meu muito obrigado.

RESUMO

A pesquisa intitulada “Evasão e Fracasso escolar de alunos de comunidades indígenas do Instituto Federal de Roraima/Campus Amajari: um estudo de caso” parte do interesse em compreender o porquê dos altos índices de evasão e fracasso escolar de alunos de comunidades indígenas matriculados nos cursos técnicos ofertados pelo IFRR/CAM. Estudos sobre evasão e fracasso escolar como os de BRANDÃO, BAETA & ROCHA (1983), citando os estudos de GATTI (1981), ARNS (1978) e FERRARI (1975), culpam o próprio educando pelo seu fracasso. O IFRR/CAM é uma instituição educacional que oferta, dentre outros, educação profissional técnica articulada ao ensino médio no município de Amajari/RR. Este município é cercado por comunidades indígenas. Os alunos indígenas destas comunidades correspondem a 56,2% do total de alunos matriculados no IFRR/CAM e estão entre os mais afetados pela evasão e fracasso escolar. O objetivo geral da pesquisa é identificar o que leva os alunos de comunidades indígenas matriculados nos cursos técnicos articulados ao ensino médio do IFRR/CAM à evasão e fracasso escolar. Para o alcance do objetivo foi feito um estudo de caso de natureza qualitativa, de forma a permitir a contextualização do tema, a exposição teórico-metodológica utilizada e a apresentação dos fatores que levam à evasão e fracasso escolar de alunos de comunidades indígenas matriculados nos cursos técnicos articulados ao ensino médio do IFRR/CAM no período compreendido entre os anos 2008 e 2016. Para isso, a metodologia utilizada fez uso de dados primários e secundários, sendo que os primários foram obtidos por meio de três formas. Em primeiro lugar, o uso da técnica de observação espontânea. Em segundo, com o uso dos seguintes instrumentos de pesquisa: (1) a entrevista semiestruturada; e (2) a aplicação de um questionário. Quanto aos dados secundários, estes foram obtidos por meio da pesquisa de documentos e registros da instituição. Dessa forma, as análises das entrevistas mostraram que fatores como: problemas com a logística do transporte, não identificação com os cursos ofertados, jornada diária desgastante, dificuldade em acompanhar o ritmo dos cursos, problemas de relacionamento com o professor e a reprovação, se destacaram como possíveis causas da evasão e fracasso escolar na instituição. Entretanto, a maneira como estes fatores se apresentam indicam diferenças que podem estar relacionadas aos conflitos gerados pelo choque cultural entre indígenas e não indígenas, principalmente quando negam aos alunos indígenas o seu direito à educação diferenciada. Portanto, pôde ser constatado que o IFRR/CAM, mesmo apresentando algumas propostas inovadoras, ainda não consegue superar a influência de um modelo pensado a luz do sistema capitalista, que historicamente continua promovendo desigualdades sociais.

Palavras-chave: Evasão e Fracasso Escolar. Instituto Federal de Roraima/Campus Amajari. Indígenas. Terra Indígena Araçá.

ABSTRACT

The research entitled "School Evasion and Failure of Students from Indigenous Communities of the Federal Institute of Roraima / Amajari Campus: A Case Study" is part of the interest in understanding why high rates of school dropout and failure of students from indigenous communities enrolled in the courses Offered by IFRR / CAM. Citations of GATTI (1981), ARNS (1978), and FERRARI (1975), blame the student for his failure, such as those of Brandon, Baeta & Roche (1983). The IFRR / CAM is an educational institution that offers, among others, professional technical education articulated to secondary education in the municipality of Amajari / RR. This municipality is surrounded by indigenous communities. The indigenous students of these communities correspond to 56.2% of the total number of students enrolled in the IFRR / CAM and are among the most affected by school dropout and failure. The general objective of the research is to identify what leads the students of indigenous communities enrolled in the technical courses articulated to the high school of the IFRR / CAM to school dropout and failure. To reach the objective, a case study of a qualitative nature was done in order to allow the contextualization of the theme, the theoretical and methodological exposition used and the presentation of the factors that lead to the school dropout and failure of students from indigenous communities enrolled in the courses Technicians articulated to the high school of the IFRR / CAM in the period between 2008 and 2016. For this, the methodology used made use of primary and secondary data, and the primary ones were obtained in three ways. Firstly, the use of the spontaneous observation technique. Second, with the use of the following research tools: (1) the semistructured interview; And (2) the application of a questionnaire. As for the secondary data, these were obtained through the research of documents and records of the institution. Thus, the analysis of the interviews showed that factors such as: problems with the transportation logistics, not identification with the offered courses, exhausting daily journey, difficulty in keeping up with the rhythm of the courses, relationship problems with the teacher and disapproval, As possible causes of school dropout and failure in the institution. However, the way in which these factors are presented indicates differences that may be related to the conflicts generated by cultural clashes between indigenous and non-indigenous people, especially when they deny indigenous students their right to differentiated education. Therefore, IFRR / CAM, even presenting some innovative proposals, still can not overcome the influence of a model thought in the light of the capitalist system, which historically continues to promote social inequalities.

Key words: School Evasion and Failure. Federal Institute of Roraima / Campus Amajari. Indigenous people. Araçá Indigenous Land.

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

FIGURA 01 - Mapa do Estado de Roraima	20
FIGURA 02 - Localização do Estado de Roraima na UF	21
FIGURA 03 - Terra Indígena Araçá com suas respectivas comunidades	23
FIGURA 04 - Etnomapa da Comunidade Três Corações	25
FIGURA 05 - Etnomapa da Comunidade Araçá	27
FIGURA 06 - Mapa do Estado de Roraima com a localização dos Campi do IFRR	45
FIGURA 07 - Taxa de evasão, retenção e conclusão do IFRR/Campus Amajari no período de 2011 a 2014	49
FIGURA 08 - Dados do número de discentes no IFRR/Campus Amajari no período de 2011 a 2014	50
Figura 09 - IFRR/Campus Amajari	56
Tabela 01 - Quantitativo de alunos com discriminação por cor/raça	54
Tabela 02 - Comunidades indígenas atendidas por município	57
Tabela 03 - Distribuição dos alunos por curso	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALFA/UNIPAC – Faculdade de Almenara / Universidade Presidente Antônio Carlos

EAD – Educação a Distância

EBTT – Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

CORES – Coordenação de Registros Acadêmicos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FENORD – Fundação Educacional Nordeste Mineiro

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFNMG – Instituto Federal do Norte de Minas Gerais

IFRR – Instituto Federal de Educação de Roraima

IFRR/CAM – Instituto Federal de Educação de Roraima / Campus Amajari

IFs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEIPEE – Plano Estratégico Institucional para a Permanência e Êxito dos Estudantes

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UCAM – Universidade Cândido Mendes

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRR – Universidade Federal de Roraima

UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. UMA VIAGEM AO EXTREMO NORTE DO BRASIL	19
1.1 Localizando a pesquisa	19
1.2 Terra Indígena Araçá	21
1.2.1 Comunidade Indígena Três Corações	25
1.2.2 Comunidade Indígena Araçá	27
1.3 Os indígenas	28
2. A EVASÃO E FRACASSO ESCOLAR NO INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA / CAMPUS AMAJARI/RR	41
2.1 Sobre os institutos federais	42
2.2 O fenômeno da evasão e fracasso escolar	46
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	50
3.1 Considerações iniciais	50
3.2 Indicações metodológicas	50
3.3 Descrição das técnicas e dos instrumentos de coleta de dados	53
3.4 Descrição do local da pesquisa	54
3.5 Seleção dos participantes da pesquisa	59
3.6 Etapas da investigação	61
4. AS ENTREVISTAS COM OS SUJEITOS DA PESQUISA	62
4.1 Considerações iniciais	62
4.2 Entrevista com o professor	62
4.3 Entrevistas com os alunos de comunidades indígenas evadidos	72
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A INVESTIGAÇÃO	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
APÊNDICES	105
ANEXOS	113

INTRODUÇÃO

Minha trajetória de vida, que faz de mim quem eu sou, um sujeito histórico-social e único, que percebe o mundo de um jeito particular, teve início em Belo Horizonte/MG no ano de 1979. Após o meu nascimento, eu e meus pais fomos morar em uma fazenda de meu avô paterno na zona rural da cidade de Almenara/MG. Mais velho de um total de três filhos homens de um Engenheiro agrônomo e uma Professora, morei até os cinco anos de idade nessa fazenda. Por conseguinte nos mudamos para Almenara/MG, onde dei início aos meus estudos em uma escola Estadual do município. Estudei em escola pública (Estadual) todo Ensino Fundamental. Logo depois, reconhecendo a importância dos estudos na vida de qualquer sujeito e prezando pela qualidade de minha formação, meus pais não mediram esforços e me matricularam em uma escola particular bem conceituada da cidade para eu cursar o Ensino Médio.

Embora nunca tenha me destacado, salvo certa vez em que ganhei um concurso de poemas quando cursava a 5ª série do Ensino Fundamental, em nenhum momento tive dificuldades em alcançar as notas que me permitiriam concluir meus estudos. Pela falta de maturidade, obviamente comum aos adolescentes, não tinha toda a motivação que meus pais esperavam que eu tivesse nos estudos. Não entendia muito bem o sentido de vários conteúdos que era obrigado a memorizar para passar nas constantes provas.

No Ensino Médio comecei a ouvir com uma frequência cada vez maior sobre algo chamado vestibular. Segundo meus pais e professores, aquelas várias horas de descontentamento nas aulas de Química e Língua Inglesa, para mim enfadonhas, seriam alentadas pela gloriosa aprovação nesse tal de vestibular. Conforme o tempo passava, mais próximo ficava esse que seria a maior de todas as provações de minha vida escolar. Mais atento àqueles colegas de escola que já estavam prestando vestibular na UFMG em Belo Horizonte, percebi que o insucesso era de certa forma algo comum. Pouquíssimos eram aprovados, e nem por isso o mundo acabava para eles. Fiquei mais alivado, comecei a tirar o peso da responsabilidade de minhas costas, pois no vestibular só passavam os nerds, caretas, preferia fazer parte das pessoas **normais** (grifo nosso). Contudo, em casa meus pais não me davam folga, queriam um retorno pelos sacrifícios financeiros que fizeram para me manter em uma escola particular. Me questionavam sobre qual profissão eu escolheria seguir. Não estava preparado para responder a essa pergunta, mas para tranquilizá-los geralmente dizia que faria Direito, pelo status e respeito empregado aos profissionais dessa área.

Após a conclusão do Ensino Médio, segui o protocolo, enfim chegara a minha vez de prestar vestibular. Indeciso quanto à carreira que iria seguir, tentei Direito na UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) em Belo Horizonte/MG, sem êxito. O mesmo ocorreu na segunda tentativa na FENORD (Fundação Educacional Nordeste Mineiro) em Teófilo Otoni/MG. Óbvio a minha frustração com os dois

fracassos consecutivos, tive consciência de que precisava estudar bem mais do que me propus a fazer até então para ser aprovado, me acostumei a ser aluno de média e isso certamente influenciou a minha não aprovação.

Desacreditado e sem motivação para estudar, talvez pelo receio de fracassar novamente, me acomodei e passei dois anos à espera de um novo rumo. Fato era que eu não via no Direito, o meu futuro. Já começava a me sentir um fracassado ao ver que ex-colegas e primos, um após o outro, iam sendo aprovados em vestibulares das mais diversas áreas. Pude perceber que não poderia ficar imóvel à espera de um milagre. Foi quando inesperadamente minha mãe apareceu me alertando sobre um vestibular em Educação Física ofertado pela UNIMONTES (Universidade Estadual de Montes Claros), que aconteceria como extensão, na cidade vizinha (Joaíma/MG). Sempre fui apaixonado por esportes e participei como atleta de várias competições esportivas durante o Ensino Médio. Então pensei, por que não? Era a minha chance. Aprovado, dei início ao curso no ano de 2001 e, conforme o tempo passava, percebia que havia encontrado o caminho na vida que eu tanto procurava.

No início do segundo semestre de graduação fui surpreendido com uma oportunidade de trabalho. Até então eu não tinha o discernimento de que eu estava fazendo Licenciatura em Educação Física, que atuaria como professor, e não Bacharel. Estava vivendo o curso ainda sem nenhum tipo de pressão, julgando que teria que me preocupar com esse tipo de situação somente após concluí-lo. Então, não foi bem assim que tudo aconteceu. Como nosso curso foi ofertado em caráter emergencial, justamente porque a região era carente de professores de Educação Física com graduação específica, comecei a atuar como professor em uma escola Estadual em Pedra Azul/MG, município vizinho. Talvez esse tenha sido o maior desafio de minha vida, não estava preparado para tamanha responsabilidade. Era um professor totalmente pré-maturo, ainda em formação. Sabia que primeiro eu teria que sobreviver a esse início, que com certeza seria turbulento, sem demonstrar o despreparo que me era evidente.

Dia após dia fui sobrevivendo aos obstáculos que assolam o trabalho de qualquer professor, e aos poucos me identificando com essa profissão tão desvalorizada em nosso país, mas ao mesmo tempo tão gratificante.

Dois anos depois, ao participar de um processo seletivo de designação em Almenara/MG, minha cidade de origem, fiquei bem classificado e consegui vaga em duas escolas Estaduais (uma no Ensino Fundamental e outra no Ensino Médio). Nesse momento, já bem mais a vontade e entusiasmado com a profissão, senti que teria melhores oportunidades para prosseguir com meus estudos, pois estava morando agora em uma cidade com mais recursos. Queria poder fazer mais pelos meus alunos, ministrar aulas que os desafiassem e que tivesse uma contribuição real para sua formação, essas e outras pretensões me motivaram a buscar maior qualificação. Comecei refazendo o

curso de Informática, como eu não tinha um computador e morava em uma cidade onde meu acesso à internet era limitado, o desuso desse recurso me deixou desatualizado.

Por conseguinte, me propus a fazer uma pós-graduação lato sensu em Psicometria pela Universidade Cândido Mendes (UCAM) do Rio de Janeiro, ofertada em Coronel Fabriciano/MG. Apesar das dificuldades com os custos, distância e a não liberação dos meus compromissos profissionais, foi uma experiência acadêmica que de fato me conectou ao universo da pesquisa científica.

Tudo parecia estar correndo bem, eu estava contente com a carreira que estava seguindo, porém não podia esquecer de que tudo poderia se perder caso eu não conseguisse ser aprovado em concurso público, que até então não havia acontecido em minha região para a área de Educação Física. Diante das incertezas quanto à minha estabilidade no emprego, pois ainda não era concursado, esperava ter uma oportunidade para me efetivar como professor. Enquanto isso não acontecia, me aventurei em outra graduação.

Ofertada a graduação em Enfermagem pela ALFA/UNIPAC que acabara de ser implantada em minha cidade, minha afinidade e curiosidade sobre assuntos relacionados à saúde me encorajaram a ingressar no curso, que também seria útil como uma espécie de plano B caso eu não conseguisse me efetivar como professor. Passei quatro anos e meio conciliando trabalho e estudo. Após a conclusão do curso de Enfermagem em 2011 tive mais certeza ainda de que o que eu realmente queria era ser professor, sentimento percebido na fase de estágios da graduação em Enfermagem, não me sentia feliz no ambiente hospitalar.

Nesse entretanto fui efetivado como professor, sem concurso, pela Lei Complementar 100¹, isso me gerou um alívio temporário, pois me assegurava no emprego que tanto me causava satisfação. Entretanto, analisando com mais calma e buscando maiores informações sobre a legalidade dessa Lei, descobri que essa prometida estabilidade era inconstitucional e que eu não poderia me acomodar diante dessa situação. Quando a referida lei, já fragilizada, começou a dar sinais de revogação, mergulhei nos estudos decidido a trabalhar no Instituto Federal de Ciência, Tecnologia e Ensino. Essa ideia surgiu de conversas com professores próximos que trabalharam como substitutos no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais / Campus Almenara, que acabara de ser implantado. Segundo os mesmos, o Instituto Federal oferecia ótimas condições de trabalho.

¹ Em julho de 2007, a Lei Complementar 100 é enviada para a Assembleia Legislativa de Minas Gerais pela administração estadual com o intuito de efetivar, sem concurso público, 98 mil servidores designados da Educação e mais de 199 funcionários da parte administrativa da ALMG no legislativo. Em novembro de 2007, a Lei 100 é sancionada na íntegra pelo Executivo e os designados que entraram no Estado até o dia 31 de dezembro de 2006 foram efetivados. Em agosto de 2012, a Procuradoria Geral da República ajuíza uma Ação Direta de Inconstitucionalidade relativa à Lei 100 no STF, Supremo Tribunal Federal. No dia 26 de março de 2014 foi decidido, por maioria no Plenário do Supremo Tribunal Federal, a inconstitucionalidade da Lei Complementar 100/2007 de Minas Gerais. De acordo com o STF, a efetivação de profissionais da área da educação em cargos públicos efetivos sem a realização de concurso público contraria o artigo 37, inciso II, da Constituição Federal.

Aprovado no IFRR/CAM, me mudei para o município de Amajari/RR para trabalhar como professor de EBTT. Esse campus localizado no extremo norte do Estado de Roraima foi mais um desafio em minha carreira como professor, tanto sob uma perspectiva pessoal quanto profissional. Deparei-me com uma realidade multiétnica e multicultural na qual convivem indígenas, na sua grande maioria, e não indígenas. Dentre os não indígenas encontram-se: venezuelanos, alunos brancos descendentes principalmente de nordestinos, servidores de diversos estados do Brasil, ou seja, um campo fértil para trocas e aprendizagem.

No intuito de continuar com meus estudos e adquirir maior competência no universo da pesquisa para melhor contribuir com esta instituição que integra a tríade Ensino, Pesquisa e Extensão, me propus a cursar Mestrado. Aprovado no Mestrado em Educação da UFJF/UFRR com o projeto intitulado “Evasão e Fracasso Escolar de alunos de comunidades indígenas do Instituto Federal de Roraima/Campus Amajari: um estudo de caso”, não medi esforços para concluí-lo com êxito, acreditando que poderia contribuir com a formulação de estratégias para o combate ao fenômeno da evasão e fracasso escolar no IFRR/CAM.

A inquietude com o tema surge de minha atuação profissional como docente de Educação Física no IFRR/CAM, quando, em reuniões pedagógicas, fui informado sobre os altos índices de evasão de alunos de comunidades indígenas matriculados nos cursos técnicos articulados ao ensino médio.

Os conflitos mais frequentes com os quais me deparei nessas reuniões pedagógicas foram sobre os motivos que levavam esses alunos à evasão e fracasso escolar. Motivos diversos que tinham algo em comum na opinião de muitos, a “banalidade”, adjetivo que certamente permeia uma linha tênue passível de reflexões uma vez que estamos tratando de alunos de comunidades indígenas, onde a relação intercultural envolvida deve ser considerada antes da tomada de conclusões.

Ante esses fatos, questionava-me sobre: o que leva os alunos de comunidades indígenas a procurar os cursos técnicos articulados ao ensino médio, ofertados pelo IFRR/CAM? Quais as insatisfações desses alunos com os cursos? Por que esses alunos evadem?

Esses questionamentos foram permeados por reflexões que aumentaram o meu interesse por esta temática.

Com o intuito de conhecer mais sobre a cultura indígena e sua relação com a cultura moderna, venho construindo meu caminho profissional. Minha intenção é de conhecer melhor para melhor intervir, como educador, na formação de pessoas criativas, críticas e emancipadas. Nesse sentido, espero contribuir para que os alunos de comunidades indígenas não percam a oportunidade de ter uma formação geral e profissional que possibilite viver a sua dimensão sócio-econômica com maior liberdade, segurança e prazer, para melhor interagirem em seu mundo e nas suas relações.

A evasão e fracasso escolar são temas de constantes debates e reflexões no âmbito da Educação, e assunto de reconhecida relevância nas discussões sobre o cenário de políticas públicas educacionais. São, além disso, um problema multifatorial que influencia negativamente os indicadores na Educação. A democratização da educação esconde hoje a não democratização da permanência e o sucesso escolar dos estudantes brasileiros.

Segundo o IBGE (2012), 37,9% dos jovens brasileiros abandonam os estudos precocemente. Entre as mulheres, a taxa de evasão escolar é mais baixa: 26,6% das brasileiras entre 18 e 24 anos deixaram a escola antes do tempo.²

Em 2012, a taxa de abandono escolar atingiu 24,3%. E o índice se torna ainda mais preocupante se comparado com países vizinhos, como Chile (2,6% de evasão), Argentina (6,2%) e Uruguai (4,8%). Entre 1,6 milhão de alunos do ensino básico que abandonaram a escola no ano passado, mais de 1,5 milhão cursava a rede pública, tanto no nível fundamental (762 mil) quanto no médio (760 mil).³

A Constituição Brasileira de 1988 dedicou à Educação um capítulo específico (Da Educação, da Cultura e do Desporto) inserido no Título VIII “Da Ordem Social”, e assim se refere ao seu artigo 205: *A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.* Esse capítulo da Constituição garante a todos, inclusive aos alunos indígenas, o direito a educação. A evasão e fracasso escolar ferem diretamente esse direito, portanto, conhecer mais sobre os fatores que levam esses alunos a não dar continuidade aos seus estudos, frente às oportunidades ofertadas, é fundamental.

O desejo de investigar essa problemática surgiu a partir de minhas inquietações ao tomar conhecimento sobre os elevados índices de evasão e fracasso escolar de alunos matriculados nos cursos técnicos nas suas diversas modalidades (integrado, concomitante, subsequente e EJA) no IFRR/CAM. Considerando que os alunos oriundos de comunidades indígenas são maioria (56,2%), e que os cursos técnicos articulados com o ensino médio possuem um maior quantitativo de alunos matriculados, o presente estudo busca, de forma menos generalista, elucidar o fenômeno da evasão e fracasso escolar nesse universo singular. Nesse sentido, esse estudo tem como objetivo geral identificar o que leva os alunos de comunidades indígenas matriculados nos cursos técnicos articulados ao ensino médio do IFRR/CAM à evasão e fracasso escolar. Além dos diversos fatores disseminados historicamente no meio educacional para explicar as causas desse fenômeno como: vulnerabilidade

² <http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/11/28/jovem-brasileiro-abandona-duas-vezes-mais-a-escola-que-estudante-europeu-segundo-ibge.htm>. Acessado em: 21/02/2016

³ <http://www.brasil.gov.br/educacao/2013/11/mec-cria-grupo-para-examinar-cao-de-evasao-escolar>. Acessado em: 23/03/16

econômica, políticas públicas educacionais assistencialistas, currículos descontextualizados, estrutura organizacional e pedagógica imprópria, falta de perspectivas para estudar, necessidade de o jovem ter que optar por estudar ou trabalhar, dentre outros; cabe aqui verificar quais, em maior ou menor grau, contribuem para tomada de decisão do jovem em abandonar o curso. Embora esses fatores citados não devam ser desconsiderados, minha intenção aqui é imprimir um olhar atento e aguçado que possa ver além das aparências.

Observando as características do percurso de estudantes das escolas técnicas de nível médio da rede federal de formação profissional e considerando a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), constatamos que a problemática da evasão e fracasso escolar não é exclusiva de escolas Municipais e Estaduais, inclusive o IFRR/CAM, lócus deste estudo, sofre com índices de aproximadamente 60% de evasão.

Os Institutos Federais (IFs) foram criados por força da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Sua criação faz parte do plano de expansão e interiorização da Rede Federal de Educação, iniciada no ano de 2005, proporcionando, desde então, a ampliação física e a democratização da oferta de vagas.

O IFRR possui estrutura multicampi composta por cinco campus: Amajari, Boa Vista, Boa Vista Zona Oeste (em fase de implantação), Bonfim (em fase de implantação), e Novo Paraíso, além da Reitoria.

O IFRR/Campus Amajari oferece cursos técnicos em agropecuária, agricultura, aquicultura, cooperativismo e informática (EAD), curso superior (Tecnólogo) em Aquicultura, formação inicial e continuada e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC. 56,2% dos alunos matriculados são de comunidades indígenas, na sua maioria, pertencentes às Comunidades Araçá e Três Corações.

De acordo com a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no Art. 78 (Das Disposições Gerais), "O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas".

Embora a proposta atual dos IF's, que está calcada na tríade Ensino, Pesquisa e Extensão, seja corajosa e talvez uma das mais lúcidas e comprometidas com a oferta de educação pública de qualidade, para tal, terá que superar diversos desafios que advém da estruturação pluricurricular e multicampi. Conflitos de adequação a cada contexto geográfico, social, cultural e econômico os quais estão inseridos exigirá um diálogo constante com as comunidades locais, no intuito de alinhar a formação dos estudantes com as demandas do setor produtivo, contribuindo assim, em tese, para

absorção destes pelo mercado de trabalho e conseqüentemente uma diminuição das desigualdades sociais. Sobre esses desafios, trazemos para reflexão a realidade encontrada no IFRR/CAM, onde, diariamente, docentes e técnicos em educação, responsáveis pela garantia da formação básica (Ensino Médio) e técnica (Profissional) de alunos indígenas e não indígenas, tentam superar os desafios advindos dessa diversidade e encontrar caminhos que garantam o acesso, permanência e conclusão, por parte desses sujeitos, nos cursos ofertados.

Dada à singularidade do fenômeno, esta pesquisa foi desenvolvida como um estudo de caso de natureza qualitativa. Para isso, a metodologia utilizada se desenvolveu por meio de três fontes de coletas de dados, sendo elas: pesquisa Bibliográfica, pesquisa Documental e pesquisa de Campo.

Visando o alcance do objetivo proposto, essa pesquisa foi estruturada de forma a permitir a contextualização do tema, a exposição teórico-metodológica utilizada e a apresentação dos fatores que levam à evasão e fracasso escolar de alunos de comunidades indígenas matriculados nos cursos técnicos articulados ao ensino médio do IFRR/CAM nos anos de 2008 a 2016.

Em primeiro lugar, realizei um levantamento sobre os índices de evasão e fracasso escolar dos alunos de comunidades indígenas matriculados nos cursos técnicos articulados ao ensino médio do IFRR/CAM, mediante análise de documentos, e procuramos autores que contribuíssem para um levantamento teórico sobre Evasão e Fracasso Escolar, Educação Escolar Indígena e Educação Profissional (IFRR).

Em segundo lugar, investiguei o que leva os alunos de comunidades indígenas matriculados nos cursos técnicos articulados ao ensino médio do IFRR/CAM à evasão e fracasso escolar. Para isso, utilizamos a observação espontânea, entrevista semiestruturada e aplicação de questionário.

Na terceira e última etapa, de finalização, coadnei as compreensões advindas do levantamento teórico, das observações, da análise das entrevistas semiestruturadas e dos questionários. Nesse sentido, pudemos conhecer o perfil dos alunos de comunidades indígenas evadidos dos cursos técnicos articulados ao ensino médio do IFRR/CAM e identificar o que levou estes indivíduos a tomar essa decisão.

1. UMA VIAGEM AO EXTREMO NORTE DO BRASIL

Neste capítulo convidamos os leitores a conhecer um pouco mais sobre o extremo norte brasileiro, região que embora rica em recursos naturais e culturais assume papel de figurante enquanto integrante de um país de proporções continentais que por vezes ignora tudo aquilo que poderia oferecer, assim como suas demandas.

1.1 Localizando a pesquisa

Situando Roraima em nível de Brasil, Perez (2007, p. 25) afirma que esse Estado é a “unidade da Federação com o território mais ao Norte do país, aproximadamente entre 5o16’ N, 1o25’ S, 58o55’

W e 64o48' W". Faz fronteira ao Norte com a República da Venezuela; ao Sul com os Estados do Amazonas e Pará; a Leste com a República Cooperativista da Guiana (antiga Guiana Inglesa) e; a Oeste, parte com o Estado do Amazonas, parte com a República Bolivariana da Venezuela. Conforme os Resultados do Censo 2010 do IBGE, sua população era de 451.227 habitantes, sendo que 76,04% vivem na zona urbana e 23,59% na zona rural.

Perez (2007, p. 25) salienta ainda que:

Roraima é um dos novos Estados brasileiros criados a partir da Constituição Federal de 1988. O que hoje é conhecido como Estado de Roraima anteriormente era parte do Estado do Amazonas. Em 1943 foi criado o Território Federal do Rio Branco (Decreto Lei 5.812 de 13.09.1943) como uma estratégia geopolítica e de segurança militar. Em 1962 o Território recebeu o nome de Território Federal de Roraima (Lei 4.182 de 13.12.1962) como uma homenagem ao Monte Roraima e para evitar confusões com o nome da Capital do Acre, também Rio Branco.

Figura 01 - Mapa do Estado de Roraima



Fonte: <http://www.guiageo.com/pictures/mapa-roraima.jpg>

O município de Amajari é um dos 15 municípios de Roraima. Segundo o IBGE (2016), o município, lar dos gentílicos amajarienses, foi concebido no ano de 1975 com a chegada por ali do seu “primeiro morador” (grifo nosso), Sr. Brasil. Em seguida passou a se chamar Vila Brasil. Sua formação Administrativa se deu com a elevação à categoria de município e distrito com a denominação de

Amajari, pela Lei Estadual n.º 97, de 17-1-1995, desmembrado assim, do município de Boa Vista. “Sede no atual distrito de Amajari (ex-localidade de Vila Brasil aglomerado rural). Constituído do distrito sede. Instalado em 01-01-1997. Em divisão territorial datada de 2001, o município é constituído do distrito sede. Assim permanecendo em divisão territorial datada de 2009”.

A população estimada em 2016 no município de Amajari foi de 11285 pessoas, distribuídos numa área da unidade territorial estimada em 2015 de 28472.310 km². A densidade demográfica calculada em 2010 era 0.33 hab/km². A população amajariense se destaca pelo elevado número de indígenas. (CNM, 2016).

Conforme dados do IBGE (2017), em 2010 a população indígena total do município de Amajari era de 5014 indivíduos, sendo 106 residentes na área urbana e 4908 na área rural, representando 53.76% da população.

Figura 02 - Localização da região de Amajari no estado de Roraima



Fonte: IBGE (2016)

1.2 Terra Indígena Araçá

Segundo a FUNAI (2016) encontram-se no estado de Roraima 32 Terras Indígenas (Ananás, Anaro, Aningal, Anta, Araçá, Barata Livramento, Bom Jesus, Boqueirão, Cajueiro, Canauanim, Jabuti, Jacamim, Malacacheta, Mangueira, Manoa/Pium, Moskow, Muriru, Ouro, Pirititi, Pium, Ponta da Serra, Raimundão, Raposa Serra do Sol, Santa Inez, São Marcos-RR, Serra da Moça, Sucuba, Tabalascada, Truaru, Waimiri-Atroari, Waiwái e Yanomami). Dentre estas, “28 se encontram na região de savanas ou lavrado, como regionalmente é conhecida a vegetação” (BORTOLON, 2014, p. 65).

Sobre a Terra Indígena Araçá, lócus desta pesquisa por ser o lar da maioria dos estudantes do IFRR/CAM, Pinho et al. (2010) salientam que a mesma encontra-se a “nordeste do Estado de Roraima, no município de Amajari, entre as coordenadas 03° 31'06" 57` 52" W; 03° 44'12" N e 61° 15` 20" W,

apresenta uma área de 50.018”. [...] Está a 110 Km da capital Boa Vista, podendo ser acessada pela BR 174 e RR 203.

De acordo com ISA (1983 apud BORTOLON, 2014),

a demarcação da Terra Indígena Araçá foi homologada em 1982, pelo Decreto n.º 869334, publicado em 18 de Janeiro de 1982. Nesse período, a localidade de Amajari ainda não era emancipada como município; portanto, a área ainda fazia parte do município de Boa Vista.

A Terra Indígena Araçá caracteriza-se “pela predominância de cobertura vegetal herbácea, podendo também ser encontradas pequenas faixas de florestas (ilhas), matas de galeria e fileiras de buritizais que circundam os cursos d’água.” (PINHO et al., 2010). No lavrado a vegetação rasteira se difere das ilhas de matas devido à saturação causada pela elevada acidez do solo provocada pelas altas concentrações de alumínio. Nas ilhas de matas, o solo com maior teor de nutrientes e matéria orgânica faz com que os indígenas da Terra Indígena Araçá o dê preferência para fazerem suas roças, atividades de corte e queima, e retirada de madeira para cobertura de suas casas. (BORTOLON, 2014, p. 69).

Ainda em relação ao solo, Perez (2007, p. 83) afirma que encontram-se na Terra Indígena Araçá a “areia quartosa, latossolo vermelhoescuro, argissolo vermelho-amarelo, argissolo vermelho-escuro, solonetz solodizado, terra roxa estruturada.”

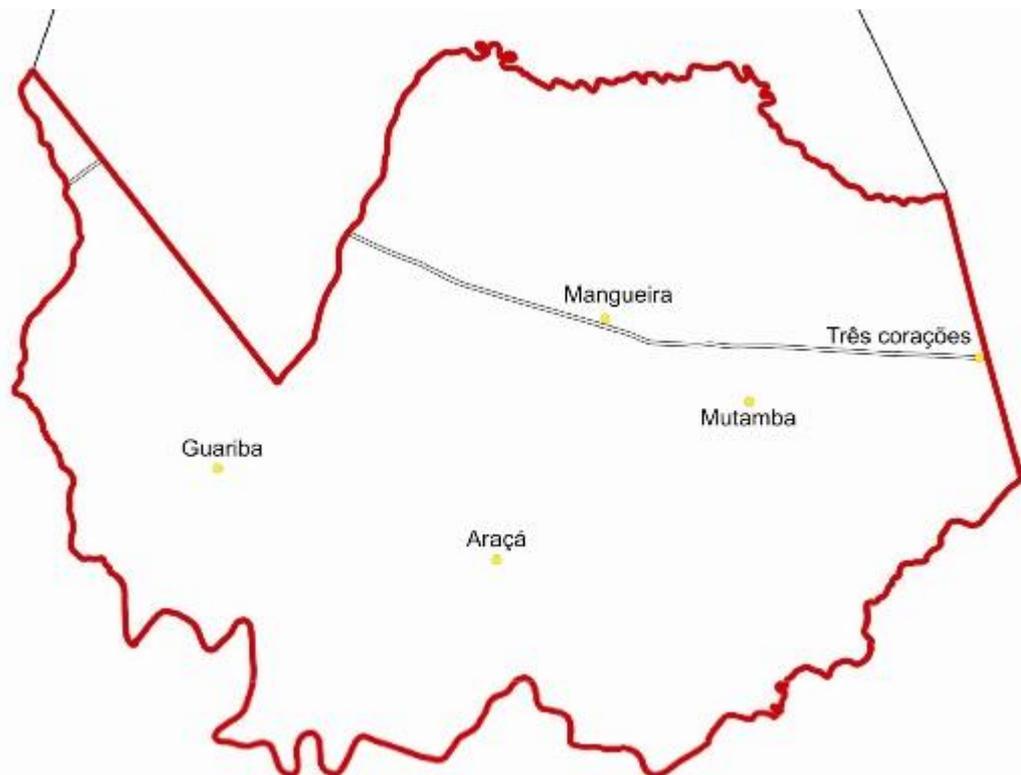
Fazendo um cruzamento de informações dos mapas de solo e vegetação, Perez (2007, p. 83) pôde verificar que:

a areia quartzosa é encontrada ao longo do Rio Amajari; o latossolo vermelho-escuro é encontrado na Ilha de São Domingo e sua cobertura vegetal é a de contato floresta semidecidual e floresta ombrófila densa, essa vegetação também está no argissolo vermelho escuro, ao norte do ponto comunidade Guariba (Serra do Flexal, Ilha Grande, Ilha Mirixi e Ilha Tipóia), ao norte do ponto da comunidade Araçá (Ilha da Onça, Ilha da Cotia, Ilha do Genipapo, Ilha do Tatu, Ilha do Guaporé), à sudeste (Ilha do Acaraú), ao norte na comunidade Mutamba (Ilha Mutamba) e finalmente, na ilha de mata da comunidade três corações; à sudoeste encontra-se, neste mesmo solo, floresta estacional semidecidual (Ilha do Guariba, Ilha do Fernando, Ilha dos Paneladoas, Ilha da Ponto e Ilha do Cajueiro); destaca-se no cume da Serra do Guariba o solo terra roxa estruturada; o solonetz solodizado é encontrado na parte noroeste, próximo à comunidade Mangueira, sua vegetação é savana parque com floresta de galeria mais savana arborizada e campo de cerrado; o argissolo vermelho-amarelo é o solo predominante da área (72%), coberto pela vegetação predominante, savana parque (foto 8) com floresta de galeria mais savana arborizada (foto 9) e campo de cerrado (49%), e a segunda maior, savana parque com floresta de galeria mais savana arborizada (31%).

Quanto ao regime de chuvas na região de lavrado, anualmente a precipitação fica entre 1100 mm e 1700 mm. De forma simplista, se apresentam apenas duas estações nesta região, uma chuvosa que se inicia em abril, indo até o outubro, ou se estendendo a novembro; e outra de estiagem, que vai de dezembro a março, representando menos de 10% da precipitação anual. (BARBOSA, 1997).

Segundo Bortolon (2014, p. 70), os rios Amajari e Cauaruaua banham a Terra Indígena Araçá, com eles os Igarapés Paraíso, Beiju e Cauarani como divisores naturais da propriedade. A Terra Indígena Araçá é composta pelas comunidades Araçá, Guariba, Mangueira, Mutamba e Três Corações. De acordo com Perez (2007, p. 74), a população se distribui entre as Comunidades, sendo a Comunidade Três Corações a mais populosa, com um contingente de 634 habitantes. Em segundo lugar em vem a Comunidade Araçá com 391 habitantes, em seguida, com 205 habitantes a Comunidade Guariba, com 183 habitantes a Comunidade Mangueira e, por fim, a Comunidade Mutamba com 77 habitantes.

Figura 03 - Terra Indígena Araçá com suas respectivas comunidades



Fonte: SESAI (2017)

Um servidor da SESAI, de acordo com o relato formal, esclarece como ocorre o atendimento da SESAI na região:

Como você tá vendo aí em cima, essas são as comunidades que fazem parte da Região do Araçá. Essa separação de região é a FUNAI quem faz, no entanto existem algumas comunidades que estão próximas dessas cinco (5) que eu consideraria da mesma região. Aqui na SESAI temos uma definição por Pólo Base como referência para as comunidades que são próximas umas das outras. Além dessas cinco (5) comunidades as comunidades Ananás, Cajueiro e Garagem fazem parte dessa região. Todas as comunidades possuem etnia Macuxi, e além de Macuxi as comunidades Araçá, Três Corações, Mutamba, Guariba, Garagem e Ananás também possuem etnia Wapixana. (RELATO FORMAL DE UM SERVIDOR DA SESAI recebido por email, 2017).

Segundo o IBGE (2010), no que se referem à população da Terra Indígena Araçá, 615 pessoas declaram-se indígenas; 428 pessoas não se declararam indígenas, mas se consideravam indígenas; 31 pessoas não se declararam indígenas, nem se consideravam indígenas; e, por fim, houve 6 pessoas sem declaração.

Na Terra Indígena Araçá encontramos as etnias Macuxi, Wapixana, Taurepang e Saporá. Destas, segundo Perez (2007, p. 74), os Wapixana são os mais numerosos. Entretanto, dados mais recentes da FUNASA (2012) divergem do anterior ao afirmar que “a população predominante na Terra Indígena Araçá é da etnia Macuxi, com um total de 1.069 indivíduos. A segunda é a etnia Wapixana, com 721 pessoas, e os Taurepang, com 57, um número bem insignificante”. Essas divergências ocorrem devido a grande mobilidade dos habitantes entre as comunidades. As etnias Taurepang e Saporá (registros da FUNASA não consta habitante da etnia Saporá, conforme informações do censo 2010) só podem ser encontradas na Comunidade Araçá, com população numericamente bem inferior às etnias Macuxi e Wapixana.

Ademais, encontramos outros personagens integrando este contexto, os não indígenas. Estes que não se declaram índios ou indígenas, vindos de outras regiões, principalmente do Nordeste (Maranhão, Ceará e Paraíba), estabeleceram interações comerciais ou de casamento com os indígenas. Esse contato faz com que compartilhem entre si aspectos culturais, organizacionais, políticos e religiosos, tornando a Terra Indígena Araçá “um cenário de relações interétnicas”. (BORTOLON, 2014, p. 71).

No que se refere às lideranças políticas na Terra Indígena Araçá, encontramos uma político-administrativa na figura do Tuxáua, líder eleito mediante votação, que toma suas decisões resguardadas pela vontade da comunidade; e outra, a religiosa. (BORTOLON, 2014, p. 74). Sobre a liderança política religiosa, Bortolon (2014, p. 77) afirma que a “categoria religiosa foi ressignificada e, atualmente, é exercida pelo Pastor ou Padre, que são os guias espirituais, os quais também têm prestígio e influência nas decisões da comunidade”.

No passado, quem fazia esse papel era o pajé, que realizava as pajelanças para espantar os espíritos maus. Manuel Diégues Júnior (1980, p. 63) informa que a “[...] autoridade religiosa superior era o pajé, que juntava funções de sacerdote, curandeiro e adivinho. Predominava o xamanismo”. (BORTOLON 2014, p. 77).

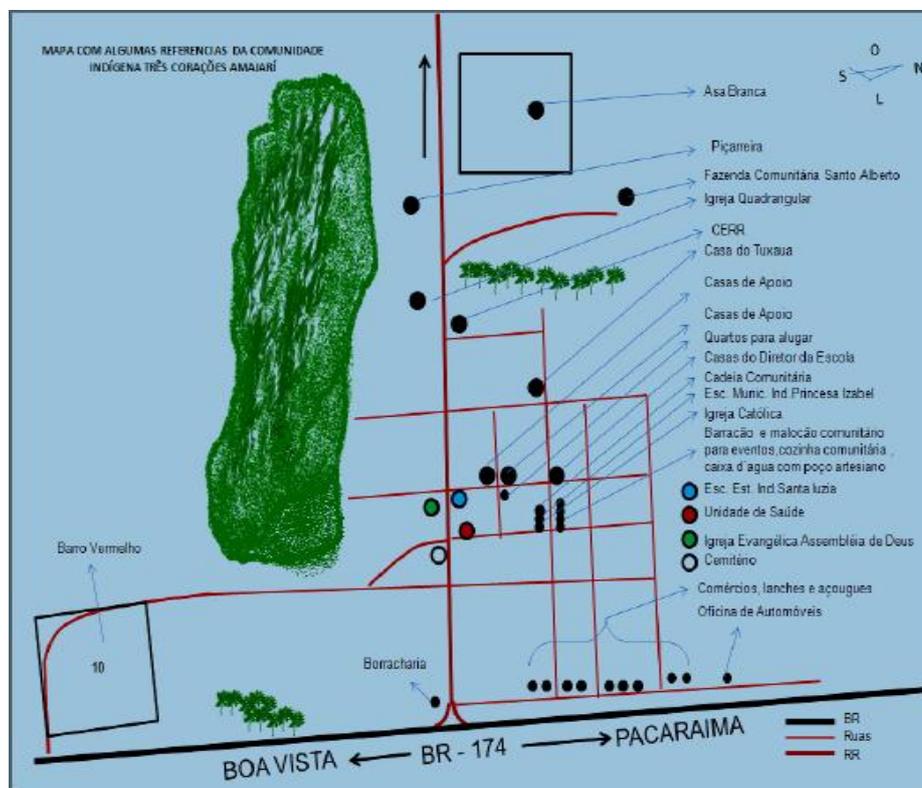
Portanto, cada comunidade possui um regimento particular com regras (leis) a serem respeitadas por todos. (BORTOLON 2014, p.76).

A Terra Indígena Araçá é composta por cinco comunidades, contudo neste estudo descreveremos apenas as Comunidades Indígenas Três Corações e Araçá por serem estas as duas maiores e mais populosas.

1.2.1 Comunidade Indígena Três Corações

A Comunidade Três Corações, popularmente conhecida na região como “Km 100” por estar a 100 km de distância da capital Boa Vista, é a maior comunidade da Terra Indígena Araçá. Localiza-se às margens das rodovias BR 174, que liga o Estado de Roraima à Venezuela; e RR 203, a 54 km do município de Amajari, rodovia estadual que liga o município à capital Boa Vista. (BORTOLON 2014, p. 79).

Figura 04 - Etnomapa da Comunidade Indígena Três Corações



Fonte: TENENTE (2014)

Segundo dados da FUNASA (2012), a população indígena que habita a Comunidade Três Corações gira em torno de 747 indígenas da etnia Macuxi e 175 indígenas da etnia Wapixana. Também encontramos um considerável contingente de “não indígenas que mantêm relações socioeconômicas e culturais significativas”.

Conforme Bortolon (2014, p. 79), na Comunidade Três Corações

o fluxo de pessoas é expressivo devido à sua localização estratégica, pois trata-se de um ponto de paragem para quem se desloca entre as cidades de Pacaraima (Brasil) e Santa Helena de Uairem (Venezuela), bem como para o município de Amajari. Quem passa uma primeira vez pela Comunidade Três Corações talvez não a identifique como indígena, pois sua configuração espacial parece um vilarejo semelhante aos existentes em outras regiões do Brasil. As casas são quase todas de alvenaria, poucas têm cobertura de palha e estrutura de barro, características que as diferenciam de outras comunidades indígenas onde as casas parecem distribuir-se aleatoriamente. As ruas são quase todas asfaltadas e se vê um ordenamento na pavimentação (Figura 6). A Comunidade Três Corações, conforme foi possível constatar na pesquisa sobre Terra Indígena Araçá, é a que apresenta um maior contato com os não indígenas, possivelmente devido à proximidade com a BR 174.

Ainda de acordo com os estudos de Bortolon (2014, p. 80), no que se refere à língua materna da Comunidade, “ainda não existe uma definição, sendo o português o idioma mais falado, e apenas os idosos sabem falar o Macuxi, ou mesmo, a língua Wapixana”.

A respeito da infraestrutura, em relação às outras comunidades da Terra Indígena Araçá, sobressaem-se “energia elétrica, água encanada proveniente de poço artesiano, unidade de saúde, igrejas (evangélica e católica), escolas estaduais e municipais e vários pequenos comércios concentrados à margem da BR 174”. Grande número de casas possui antena parabólica e telefone. (BORTOLON, 2014, p. 81). Os moradores da comunidade também dispõe de acesso à internet (Questionário, 2016).

Quanto à organização política, a Comunidade Três Corações é representada pelo primeiro Tuxáua e segundo Tuxáua, ambos da etnia Macuxi. (DINIZ, 1965). Bortolon (2014, p. 82) aponta que “o líder religioso, seja ele pastor ou padre, também exerce influência política na comunidade. No caso da Comunidade Três Corações, apesar de ter as duas religiões (católica e evangélica), a figura mais presente é a do pastor”.

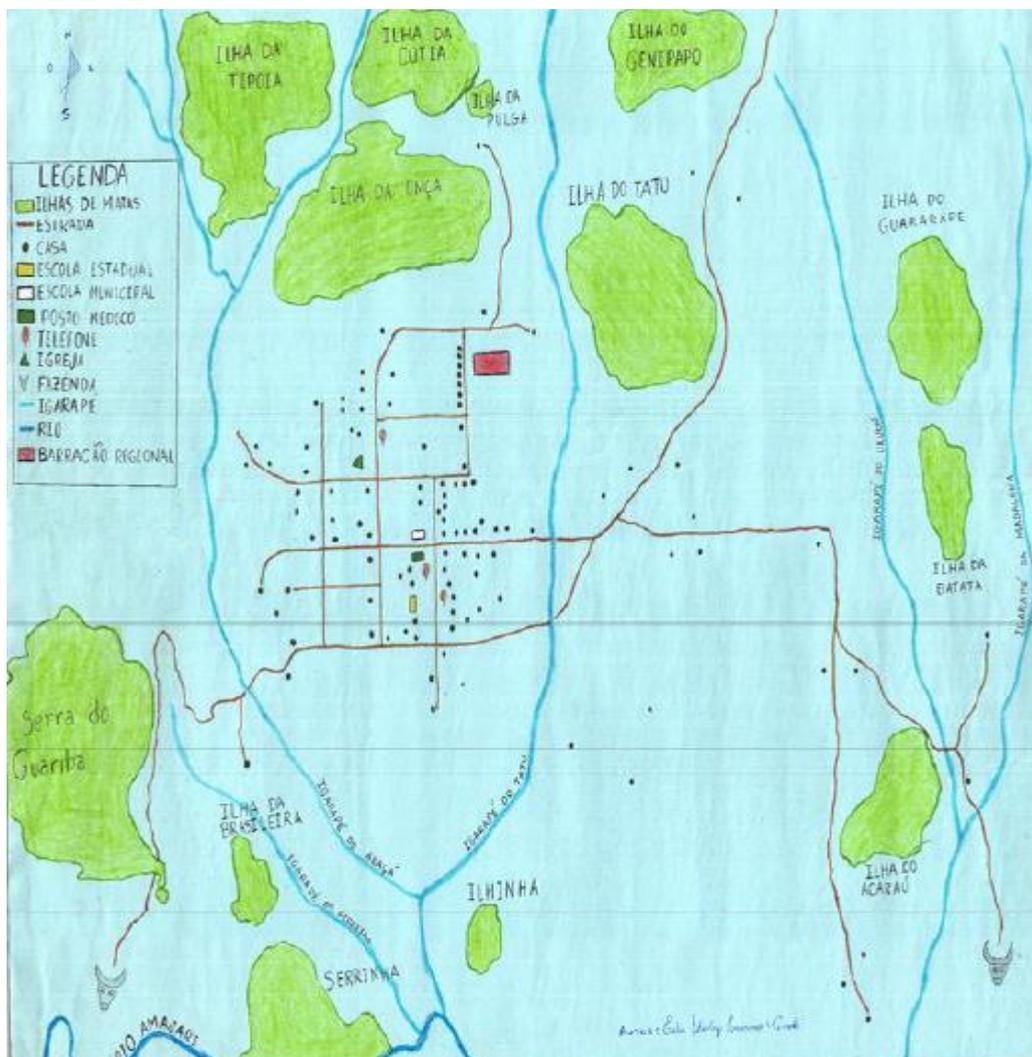
Em relação ao desenvolvimento econômico, a Comunidade Três Corações tem sua sustentação baseada em programas sociais do governo “(Bolsa Família e Vale Alimentação), funcionários assalariados (empregados no serviço público), aposentados, pequenos comerciantes e

uma pequena parte da agricultura de subsistência.” Diante desse fato, chama atenção o quanto a produção tradicional de alimentos se encontra desestimulada. (PEREZ, 2007).

1.2.2 Comunidade Indígena Araçá

Também compondo este contexto da Terra Indígena Araçá encontramos a Comunidade Araçá, localizada a uma distância de 118 km da capital Boa Vista com acesso pela BR 174 e a 22 km da sede do município de Amajari pela RR 203. O acesso à Comunidade se dá por uma vicinal em bom estado de conservação. (BORTOLON, 2014, p. 95).

Figura 05 - Etnomapa da Comunidade Indígena Araçá



Fonte: SILVA (2013)

Com a segunda maior população da Terra Indígena Araçá, com 393 habitantes, estes se dividem etnicamente em Macuxis (114), Wapixana (231) e em menor número os Taurepangs (48). (FUNASA, 2012).

Nota-se na sede da comunidade certa organização das habitações, que lembra a de um bairro, sendo que a maioria delas é tradicionalmente construída de adobe, cobertura de palha de buriti e inajá;

no entanto, podemos encontrar algumas construções feitas de alvenaria e cobertas de telhas. A Comunidade dispõe de um Posto de Saúde viabilizado pela FUNASA e duas Escolas, uma estadual e outra municipal. (BORTOLON, 2014, p. 95).

A filosofia adotada por estas escolas da comunidade segue a normatização nacional, todavia se diferenciam por promoverem uma pedagogia que valoriza a cultura indígena. (Brasil, 1998 apud BORTOLON, 2014, p. 96). 20% dos indígenas da Comunidade Araçá são bilíngues, especialmente aqueles mais velhos, que falam tanto em Macuxi quanto em Wapixana. (BORTOLON, 2014, p. 97).

A língua ensinada na escola é o Macuxi e Wapixana, todavia o português é a língua usada para comunicação por facilitar a interação entre todos na Comunidade. (BORTOLON, 2014, p. 97).

Embora a Comunidade Araçá seja contemplada pelo Programa Luz para Todos do Governo Federal, a mesma dispõe de apenas sete horas de energia por dia, enquanto as demais comunidades gozam de vinte quatro horas. Parte da população possui eletroeletrônicos, transportes próprios, um orelhão de Telefonia pública da Oi e água encanada. (BORTOLON, 2014, p. 97)

Um primeiro Tuxáua da etnia Wapixana e um segundo da etnia Macuxi constituem a Liderança política da Comunidade Araçá. Além desses, encontramos também outra liderança na figura do pastor, [...] a única igreja existente na Comunidade é a Assembleia de Deus. (BORTOLON, 2014, p. 98).

Com relação à economia, a comunidade exerce a prática de atividades agrícolas produzindo, principalmente, a farinha de mandioca; além disso, encontramos o artesanato, Programas do Governo Federal (Bolsa Família), servidores públicos assalariados do quadro efetivo Federal, Estadual e Municipal e renda de aposentados do INSS. (PEREZ, 2007). O fluxo de mercadorias oriundas do mercado externo é bem expressivo, fato que se justifica em virtude de ser esta a segunda maior demanda populacional das comunidades da Terra Indígena Araçá. Pequenos comércios particulares de proprietários indígenas se fazem presentes, ademais encontramos a criação de galinhas, patos, porcos e de gado (para o consumo comunitário principalmente). (BORTOLON, 2014, p. 99). No que diz respeito à caça e pesca, sua prática se encontra bem reduzida em consequência do aumento da população e desequilíbrios ambientais causados por excessos.

1.3 Os indígenas

Esta pesquisa procurou investigar e identificar o que leva os alunos de comunidades indígenas matriculados nos cursos técnicos articulados ao ensino médio do IFRR/CAM à evasão e fracasso escolar. Entendemos que esse fenômeno é bastante complexo e multifatorial; sendo assim, não temos a pretensão de analisá-lo de forma aprofundada em suas dimensões socioeconômicas, culturais, educacionais, históricas e sociais, entre outras, mas considerá-las na procura de respostas.

Uma das hipóteses para esse caso específico dentro do contexto indígena está relacionada às relações interculturais envolvidas. Conforme Bergamaschi e Medeiros (2010, p. 2):

Ainda hoje, nas sociedades indígenas, sobressaem três aspectos principais que conformam uma unidade educativa: a economia da reciprocidade; a casa, como espaço educativo, junto à família e à rede de parentesco; a religião, ou seja, a concentração simbólica de todo o sistema, expressa nos rituais e nos mitos.

A escola, enquanto instituição formadora de seres humanos pensantes vem sendo marcada historicamente por interesses de governantes que mascaram essa finalidade e procuram perpetuar sua condição de domínio sobre os dominados. Bergamaschi e Medeiros (2010, p. 2) corroboram essa afirmação:

Conquanto afirmem e vivenciem até o presente seus modos próprios de educação, nesses séculos de conquista os povos ameríndios foram invadidos também pela escola, instituição constituída e constituidora de outra concepção de mundo. Gestada na modernidade ocidental, inspirada na ciência moderna que ordena e fragmenta o conhecimento, a escola imposta aos indígenas foi portadora de um projeto educativo para a formação de cristãos e súditos da Coroa portuguesa e, posteriormente, de cidadãos portadores de uma identidade nacional.

Nem sempre os dominados permanecem passivos, formas diferentes de pensar a Educação surgem no decorrer da história e entra em colisão com as ideias vigentes em cada espaço temporal, isso gera atravessamentos que vão dando novos pontos de partida para novos modelos de educar.

Foi, portanto, na convergência de concepções racistas e biológicas sobre o comportamento humano e as desigualdades sociais e de um ideário político liberal que a educação brasileira foi pensada e planejada nos anos que antecedem a existência de uma genuína política educacional no país. Em outras palavras, foi no fogo cruzado de preconceitos e estereótipos sociais, cientificamente validados, e do ideal liberal da igualdade de oportunidades que se geraram idéias que interferiram nos rumos da política, da pesquisa e das práticas educacionais. (PATTO, 1990, p.85).

É prudente que novos modelos sejam preventivamente analisados com o devido cuidado antes de serem disseminados, principalmente quando se apresentam como o melhor ou a única forma eficiente de educar. As intenções de padronização podem estar subjugadas a interesses de dominância.

No Brasil, prevalece o sistema capitalista, que tem foco no resultado concreto e palpável. A luz desse sistema a escola exige que o indivíduo, quantitativamente, seja capaz de conseguir uma nota dentro de uma média mínima estabelecida que o torne apto para a aprovação. Contudo, de acordo com Otranto (2010), a lei nº 11.892/08 criou 38 IFETs, “com a finalidade de ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades e promover a integração e a verticalização da educação profissional, desde a educação básica até a educação superior”. Cabe ressaltar que essa proposta dos Institutos Federais embora traga algumas inovações, ainda tem na sua espinha dorsal alguns fragmentos da pedagogia Tradicional e Tecnicista. A formação técnica profissional objetiva a capacitação do indivíduo para sua inserção emergencial no mercado de trabalho, que demanda uma mão de obra barata para alimentar um ciclo produtivo de um sistema baseado no lucro. O problema está na má distribuição do capital, especialmente o mais precioso, o conhecimento.

Esse modelo excludente, que seleciona, divide os indivíduos entre aptos e inaptos, priva uma parcela considerável da sociedade de seu direito à Educação de qualidade. Essa Educação, direito social de todos, não deveria limitar horizontes. O cidadão deve ter a liberdade e a oportunidade igualitária de condições de concluir sua formação básica e ascender à graduação e pós-graduação. O fracasso escolar, caracterizado pela retenção e/ou evasão, é um problema nacional e atinge cerca de 60% dos alunos matriculados nos cursos técnicos articulados com o ensino médio do IFRR/CAM.

Diante dessa problemática coloco questões que me inquietam sob o ponto de vista desta pesquisa. Há um modelo ideal para essa realidade? Como um modelo pode padronizar a forma de educar sujeitos que são frutos de vivências diferentes? Ou seja, como educar de maneira igual sujeitos que são diferentes?

A princípio ficam claros os desafios que envolvem a relação entre a Educação Profissional Técnica e a Educação Escolar Indígena. Qual o cidadão que se pretende formar? Essa Educação está servindo aos interesses de quem? Por que tantos fracassam? Como atender as expectativas dos alunos indígenas matriculados no IFRR/CAM?

É de suma importância saber diferenciar Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. Segundo o Parecer 14/99 (1999 apud MATOS; MOLINA, 2012), Educação Indígena remete ao modo particular com o qual cada membro de uma sociedade absorve os ensinamentos de processos e valores culturais repassados pelos mais longevos a fim de garantir sua continuidade, já a Educação Escolar Indígena se refere à formação escolar, quer pela imposição de modelos educacionais com fins de homogeneização cultural, quer pelos modelos educacionais reivindicados pelos índios baseado no respeito ao pluralismo cultural e sua identidade étnica.

Para buscar alternativas a esses impasses, trataremos para nossas reflexões os estudos de Darcy Ribeiro no seu Livro “O Povo Brasileiro”, que elucida como se deu a nossa brasilidade, e Jessé

Souza no seu Livro “Ralé Brasileira”, que discorre sobre como se perpetuam os problemas classistas que assolam a grande maioria dos brasileiros.

Observando a realidade na qual estou inserido como professor, e cabe aqui alertar que minha leitura é de alguém ainda estranho ao lócus (IFRR/CAM) em estudo, pelo fato de ser oriundo de outro Estado (MG), venho tentando descobrir o porquê desse fenômeno que me foi apresentado.

No intuito de intervir com maior lucidez, busquei estudos de pesquisadores que tratam dessa temática e me interessei pelos dois trabalhos mencionados anteriormente. Percebi, a partir desses, ser de suma importância rever o processo histórico que culminou nessa realidade que para mim talvez seja nova, por envolver indígenas, mas que para história educacional do nosso país é bem antiga e vem se perpetuando de forma oculta sob uma máscara de ordenamento natural.

Roraima, antes pertencente ao estado do Amazonas, em seguida território da União e finalmente transformado em Estado, é, no Brasil, o estado que concentra a maior população de indígenas, espalhados de norte a sul em diversas comunidades. Esses fatos trazem novas indagações. Quem são esses indígenas? Quais os pontos convergentes e divergentes com o restante dos não indígenas?

Notei baseado em experiências próprias prévias, que no seio do IFRR/CAM se fazem presentes as mesmas mazelas, facilmente encontradas na maioria das escolas do país. Talvez no caso específico do IFRR/CAM com a adição de outras peculiaridades que envolvem a questão indígena. Muito se ouve sobre os alunos, da falta de base para assimilar os conteúdos, desinteresse, passividade, etc. Os altos índices de Retenção e Evasão escolar reforçam, sob um olhar acrítico, o rótulo de preguiçoso que é dado aos indígenas. De que estes, ociosamente deitados em suas redes, permitem que os nordestinos e outros ocupem suas terras e, com seu trabalho, ganhem os louvores de impulsionar o Estado ao progresso. Conforme Ribeiro (1995, p. 45), essa visão capitalista sobre os indígenas se perpetua desde a chegada dos colonizadores, o qual aponta que:

Aos olhos dos recém-chegados, aquela indiada louçã, de encher os olhos só pelo prazer de vê-los, aos homens e às mulheres, com seus corpos em flor, tinha um defeito capital: eram vadios, vivendo uma vida inútil e sem prestança. Que é que produziam? Nada. Que é que amealhavam? Nada. Viviam suas fúteis vidas fartas, como se neste mundo só lhes coubesse viver.

A luz de um sistema que justifica suas injustiças afirmando que **o sol nasce para todos** (grifo nosso), que louva a meritocracia como algo natural e justo, que premia aqueles que trabalham de sol a sol como máquinas que se dão por satisfeitas com o gozo da recompensa de poder comprar o que, de

acordo com a moda vigente, o dê um pseudo reconhecimento, é difícil não se questionar sobre como ficam os indígenas nesse contexto.

Os indígenas, tratados como um obstáculo a ser retirado do caminho do progresso, salvo aqueles que pela força sucumbiam à humilhação da escravidão sendo explorados até o último suspiro de seus corpos objetizados, fazem parte de uma parcela da população que é dominada por carrascos invisíveis que os manipulam sem permitir perspectivas de um futuro diferente.

Em nome do desenvolvimento de um sistema mercantil insaciável, tentam arrancar os últimos traços culturais que dão identidade a esses povos que viviam em harmonia com a natureza farta, generosa e equilibrada, até a chegada dos colonizadores.

O processo de choque cultural que gestou e deu origem ao povo brasileiro não se deu de forma natural e harmônica como circula no senso comum até os dias de hoje. Conflitos marcados por genocídio, etnocídio, mancharam nossa história com sangue. Os índios que aqui habitavam foram trucidados por um inimigo que vinha dos mares, munidos por sedutoras bugigangas que os atraíam para uma armadilha que os dilacerariam os corpos e a alma. Ribeiro (1995, p. 23) corrobora ao afirmar que

O povo-nação não surge no Brasil da evolução de formas anteriores de sociabilidade, em que grupos humanos se estruturam em classes opostas, mas se conjugam para atender às suas necessidades de sobrevivência e progresso. Surge, isto sim, da concentração de uma força de trabalho escrava, recrutada para servir a propósitos mercantis alheios a ela, através de processos tão violentos de ordenação e repressão que constituíram, de fato, um continuado genocídio e um etnocídio implacável.

Foram obrigados a substituir seu estilo de vida agrícola com fim em saciar a fome imediata, para outro incompreendido, de produção desenfreada que era enviada mar adentro em navios para um destino desconhecido. Apesar das diferenças étnicas evidentes, Ribeiro (1995, p. 20) salienta que

A confluência de tantas e tão variadas matrizes formadoras poderia ter resultado numa sociedade multiétnica, dilacerada pela oposição de componentes diferenciados e imiscíveis. Ocorreu justamente o contrário, uma vez que, apesar de sobreviverem na fisionomia somática e no espírito dos brasileiros os signos de sua múltipla ancestralidade, não se diferenciaram em antagônicas minorias raciais, culturais ou regionais, vinculadas a lealdades étnicas próprias e disputantes de autonomia frente à nação. As únicas exceções são algumas microetnias tribais que sobreviveram como ilhas, cercadas pela população brasileira. Ou que, vivendo para além das fronteiras da civilização, conservam sua identidade étnica.

São tão pequenas, porém, que qualquer que seja seu destino, já não podem afetar à macroetnia em que estão contidas.

Nos dias de hoje, em Roraima, ainda encontramos fortes indícios dessa tônica de opressores e oprimidos. Os indígenas, mesmo diante de avanços sociais que lhes legitimam algum direito sócio-cultural, principalmente depois que passaram a ser tutelados pela União conforme a Constituição Federal de 1988 (Dos Índios) no Art. 231 “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”, continuam, até sob a convivência omissa de seus tutores, sendo assombrados por inimigos históricos fomentos pelas riquezas de suas terras.

Estes inimigos a espreita por oportunidades lembram aqueles colonos que após a expulsão dos Jesuítas pelo Marques de Pombal, receberam suas terras e tiveram o aval legal para escravizar os indígenas. Como afirma Ribeiro (1995, p. 56) “Os padres entregam obedientemente as missões aos colonos ricos, contemplados com a propriedade das terras e dos índios pela gente de Pombal”. A mercê desses então proprietários de terras, os indígenas, que moralmente seriam os legítimos donos das mesmas, se viram obrigados a trabalhar de sol a sol em condições desumanas e submissas na pecuária e nas lavouras para sobreviver.

Esse personagem antagonista, hoje na figura do pecuarista, empresário da mineração, empresário do agronegócio, etc. Munidos de novas armas sacadas das entrelinhas de leis contornáveis ou de sornateiras negociações corruptas encorajadas pela falta de fiscalização, mas capazes de igual efeito de devastação, tentam tomar posse das terras indígenas e suas riquezas. No Estado de Roraima é comum ouvirmos discursos disseminados por estes supostos empreendedores, no qual afirmam que os índios não precisam de tanta terra. Questionam a quantidade de terras legitimadas aos indígenas alegando que estes, preguiçosamente, não produzem nada além do necessário ao próprio sustento, deixando grandes áreas improdutivas. Afirmam que os indígenas estão impedindo o progresso do Estado.

As relações sociais no campo brasileiro, neste novo século, apresentam, basicamente, dois projetos políticos em disputa: de uma lado, o agronegócio, que se apresenta como “globalizado e moderno” e, de outro, o camponês que, apesar de produzir boa parte dos alimentos para consumo interno no Brasil, é considerado retrógrado. (ROCHA; MARTINS, 2009, p. 25).

A serviço do projeto do agronegócio, encontramos as grandes monoculturas, as grandes extensões de terra, o uso intensivo da tecnologia e do agrotóxico, os transgênicos, as culturas para exportação, a concentração de terra, o trabalho assalariado, o desemprego e o desrespeito ao meio ambiente. Estes, apoiados pela grande mídia, intelectuais, políticos e governos conservadores, são apresentados como sinônimo de eficiência e produtividade. Por outro lado, encontramos o projeto camponês, que luta pela terra, produzem alimentos diversificados para o consumo interno, advindo de um mundo de carências. Por contrapor o projeto dos defensores do agronegócio são taxados como ineficientes para os padrões de produção capitalista. (ROCHA; MARTINS, 2009, p. 25)

Segundo a FUNAI (2010), mesmo após a demarcação da Terra Indígena Araçá, foram localizadas oito fazendas dentro da área demarcada e dezenove fazendo limite, ou seja, muitas fazendas permaneceram em terra indígena. Isso vem revelar as dificuldades dos povos em questão em manter o tradicional território constantemente ameaçado, apesar da demarcação.

Além dessa estratégia, tentam desindianizar esses povos, que devido aos atravessamentos sofridos pelo contato com os não indígenas, inevitavelmente sofrem uma aculturação que vai se tornando mais evidente a cada geração. Confesso que ao chegar ao Estado tinha uma ideia folclórica da figura do indígena, o que não se confirmou nos contatos que tive em visitas técnicas às comunidades. Transitam de moto, adoram jogar futebol, suas vestimentas não se diferem dos demais não indígenas. Não deixemos essa primeira impressão nos influenciar a ponto de tomarmos conclusões precipitadas. Dificilmente o indígena sairá ileso desse choque que repele, entrelaça e funde duas culturas a princípio, tão diferentes. A cultura não indígena envolve os sobreviventes indígenas, os deixando sitiados em um mundo tribal, ou o que restou dele. Apesar da resistência dos indígenas, a permeabilidade desse contato secular expõem as cicatrizes que aos poucos vai embranquecendo seu ser e o seu modo de ser. Ribeiro (1995, p. 20) salienta que existem poucas exceções que sobreviveram a essa aculturação, em suas palavras:

As únicas exceções são algumas microetnias tribais que sobreviveram como ilhas, cercadas pela população brasileira. Ou que, vivendo para além das fronteiras da civilização, conservam sua identidade étnica. São tão pequenas, porém, que qualquer que seja seu destino, já não podem afetar à macroetnia em que estão contidas.

Os adornos, vestimentas, danças e esportes indígenas, ainda se fazem presentes nas celebrações, poucos momentos em que resgatam a cultura original que lhes dá identidade. Ribeiro (1995, p. 113), corrobora ressaltando que:

Através desse convívio aculturativo, porém, os índios se tornam cada vez menos índios no plano cultural, acabando por ser quase idênticos aos brasileiros de sua região na língua que falam, nos modos de trabalhar, de divertir-se e até nas tradições que cultuam.

Nesse sentido, a Comunidade Três Corações se destaca entre as demais comunidades da Terra Indígena Araçá pela dimensão dos eventos, no que diz respeito à valorização dos elementos da cultura tradicional. O Dia do Índio é uma oportunidade em que “os indígenas Macuxi apresentam a dança tradicional do parixará. Essa dança faz parte da tradição da etnia Macuxi, mas os Wapixana e Taurepang também participam.” (BORTOLON, 2014, p. 84). No decorrer do parixará “são servidas as comidas e bebidas típicas como a damorida (peixe cozido apimentado), acompanhado do Caxiri (bebida feita da mandioca fermentada), do pajuaru (bebida feita com beiju de mandioca enrolada na folha da bananeira)” (PEREZ, 2007). Outro cerimonial festivo importante é a Festa de Santa Luzia, ocasião em que a padroeira da comunidade é homenageada com missas e novenas. Além disso, são realizadas outras atividades como “as corridas de cavalos, vaquejadas, motocross, futebol e o baile ao som do forró, que foram reatualizadas pelas tradições indígenas em decorrência do contato com os não indígenas” (DINIZ, 1965).

A cobiça por suas terras continua presente no dia a dia desse povo, os direitos conseguidos até então não conseguem conter os exploradores clandestinos que continuam derrubando árvores, escavando o subsolo de forma artesanal (a base de mercúrio), poluindo seus rios e contaminando seus peixes. A falta de fiscalização encoraja essa prática que continua minando seu bem mais precioso, a floresta. O esgotamento de alguns recursos tão necessários à sobrevivência autônoma desse povo, assim como sua cultura, vem sendo ano a ano degradados. Em algumas comunidades, já se veem obrigados a aprender a dominar novas técnicas vindas da tecnologia do mundo branco para garantir sua sobrevivência. A escassez de caça por consequência do desmatamento, da contaminação dos peixes pelo mercúrio usado para exploração de minérios, dentre outros, os obrigam a se tornarem algo que se assemelha a um não indígena, mas de forma genérica. Ainda que esta produção a princípio ocorra apenas com fins de subsistência.

Como suporte a essa demanda de conhecimentos técnicos que possam garantir sua sobrevivência e autonomia no manejo da terra e da criação de gado bovino, suínos, peixes, galinhas, além de seu direito fundamental à Educação, surge nesse contexto o IFRR/CAM.

É lícito pensar que

o modelo capitalista de agricultura, no campo da educação, também defenderá a formação capitalista, centrada na competição, na formação para o “mercado de trabalho”, na “eficiência produtiva”, na “integração ao sistema” e no individualismo. Já o modelo camponês, alternativo ao modelo do agronegócio, apresenta o potencial de um projeto de educação também alternativo ao modelo competitivo deste. Esse outro “modelo”, defendido e já como algumas práticas desenvolvidas pelos movimentos sociais, seria centrado no direito à cidadania, no direito ao conhecimento crítico, ao conhecimento científico, à formação, não para o mercado de trabalho, mas para o mundo do trabalho, entendido como o processo de conhecimento e de transformação da natureza para o bem-estar dos seres humanos. Nessa perspectiva educativa, o trabalho humano apresentaria sua outra face, sendo, inclusive, um princípio pedagógico, capaz de centralizar o processo educativo de forma emancipatória. (ROCHA; MARTINS, 2009, p. 25)

Atendendo, na sua maioria, alunos indígenas, os professores que compõem o quadro docente são diariamente desafiados a garantir que esses tenham igualdade de condições para se tornarem brasileiros dignos e autônomos a exercerem seu papel de cidadãos.

Ribeiro (1995, p. 133) dá perspectivas de enquadrando dos indígenas como brasileiros ao fazer questionamentos como:

Quando é que, no Brasil, se pode falar de uma etnia nova, operativa? Quando é que surgem brasileiros, conscientes de si, senão orgulhosos de seu próprio ser, ao menos resignados com ele? Isso se dá quando milhões de pessoas passam a se ver não como oriundas dos índios de certa tribo, nem africanos tribais ou genéricos, porque daquilo haviam saído, e muito menos como portugueses metropolitanos ou crioulos, e a se sentir soltas e desafiadas a construir-se, a partir das rejeições que sofriam, com nova identidade étnico-nacional, a de brasileiros.

O caminho a ser percorrido é longo e árduo, a Educação Escolar Indígena comunga dos mesmos entraves e dificuldades que a Educação do Campo em geral sofre dentro do sistema capitalista. É necessária à devida vigilância para não deixar que os avanços venham como mero assistencialismo, e sim, como medidas pensadas e discutidas coletivamente que dê garantias reais de direitos que atendam aos seus anseios. Não há dúvidas da expansão quanto ao acesso à Educação, mas ainda existe um abismo que separa em termos qualitativos esse público denominado “ralé” por Souza (2009), daqueles que fazem parte da elite liberal. Termo, que segundo o autor, não é usado de forma pejorativa, mas para figurar o abismo que existe entre os bem nascidos e os de pouca sorte que nasceram pobres, negros e/ou índios. Segundo Ribeiro (1995, p. 23), “O antagonismo classista que corresponde a toda estratificação social aqui se exacerba, para opor uma estreitíssima camada

privilegiada ao grosso da população, fazendo as distâncias sociais mais intransponíveis que as diferenças raciais”.

As diferenças entre esses polos (dominadores e dominados), segundo Souza (2009), está presente principalmente nas regras injustas que regem esse jogo, as quais desde o suposto início, no ingresso a escola, o time da “ralé” larga bem atrás de seus concorrentes por um lugar ao sol na linha de chegada da vida. Enfatizando os indígenas, que são o foco desse estudo, ficam claras as várias dificuldades encontradas rumo à conclusão de seu percurso escolar. Culturalmente, os objetivos finais a serem alcançados em longo prazo não fazem muito sentido para eles, cegueira ou embaçamento que muitas vezes os docentes, mergulhados demais em cumprir os conteúdos impostos pelo sistema, deixam de observar, refletir, questionar e intervir. O preparo desses professores pelas Instituições que pensaram em ofertar Educação nesses contextos, dificilmente chega a tempo e a contento. Outra dificuldade pode está associada à língua(gem). Muitos termos usados nos cursos técnicos ofertados sequer existem no vocabulário indígena. O que queremos esclarecer aqui é que a Educação voltada para indígenas deveria ser diferenciada, e o que percebemos apesar dessa questão ser legitimada pela LDB e outras, é que na prática pouco se vê a respeito.

Não existe um modelo pronto e acabado de escola indígena diferenciada. Como as comunidades indígenas estão em constante movimento em virtude das relações que estabelecem com o seu entorno, seu projeto de escola precisa estar aberto ao novo sem perder sua essência cultural original.

Como característica, a Escola Indígena deve ser comunitária pelo fato de ser conduzida pela comunidade indígena; intercultural porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural, assim como promover trocas de “experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes” sem nenhuma forma de hierarquia e prezar pelo “entendimento e respeito” entre as diferentes identidades étnicas; bilíngue/multilíngue porque “a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua”, mesmo para aqueles que falam apenas o português a língua materna continua a lhe atribuir forte traço simbólico de identidade; específica e diferenciada porque é “concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares do povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena.” (RECNEI, 1998, p.24).

Souza (2010 apud MATOS; MOLINA, 2012, p. 5) aponta que após investigação do Ministério Público Federal (MPF) e Ministério Público Estadual (MPE) verificou-se que as escolas estaduais indígenas de Roraima “não são credenciadas no Conselho Estadual de Educação” em virtude de não possuírem os requisitos mínimos necessários, entre eles, o Projeto Político Pedagógico (PPP). Além disso, “algumas escolas indígenas não foram cadastradas no Censo Escolar 2010”.

Segundo Matos; Molina (2012, p. 4), “no Estado de Roraima, a existência do PPP em escolas indígenas não é uma realidade”, nesse sentido, no município de Amajari já existe um movimento para sanar essa pendência.

No intuito de manter seus estudantes na comunidade, Matos; Molina (2012, p. 8), afirmam que:

O principal motivo da elaboração do PPP da escola é implementação do ensino médio para que os estudantes não tenham que se locomover a outras Comunidades. Os alunos sempre foram orientados para não saírem para a Vila e para Boa Vista: somente assim eles conseguiriam trazer o ensino médio para dentro de sua comunidade.

Fazendo uma análise histórica da Educação Escolar Indígena, Pesovento (2014, p. 23) aponta que:

Já os espaços dedicados a educação dos indígenas, quase sempre davam-se nas Missões, Aldeamentos, Colônias, ambientes em que eram reunidas etnias diversas para iniciá-los em uma proposta de educação na qual por séculos vigorou o ideário religioso cristão, que mais tarde se transformaria no modelo civilizatório ocidentalcentrico. Como educação indígena, compreendem-se todas as manifestações pedagógicas presentes nos fazeres diários, próprios às diversas comunidades indígenas, vivenciadas desde o nascimento até a maturidade. A aprendizagem e a capacidade de adquirir experiências não cessam com a idade adulta, e nem mesmo com a maturidade, pelo contrário é na velhice que o indivíduo adquire maior respeito devido aos saberes acumulados durante toda a vida. Não é possível pensar a educação indígena sem levar em conta as diversas dimensões que a atravessam, seja na atualidade ou em outros períodos.

A atual Lei 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional delibera no seu Art. 2º (Dos Princípios e Fins da Educação Nacional) que "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". No seu Art. 3º, que define a base dos princípios em que o ensino será ministrado, salientamos "I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" e "XII - consideração com a diversidade étnico-racial". Estas considerações, válidas para todos os cidadãos em território nacional, caso fossem garantidas no sentido literal do texto poderia indicar uma realidade que pudesse ser vislumbrada de uma forma mais otimista no universo da educação brasileira.

Ainda sobre a Lei 9394/96, com ênfase no caso específico dos indígenas, o Art. 78 (Das Disposições Gerais) aponta que "O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas", com os seguintes objetivos "I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências" e "II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas."

A negação desses e outros direitos mantêm ininterrupta a reprodução de uma condição de subordinação no cerne de uma sociedade de classes que coloca os indígenas reféns do próprio tutor.

Limitados por essas e outras dificuldades, há aqueles que conseguem concluir o ensino Médio e/ou Técnico. Entretanto, uma formação com fim na certificação no nível e modalidade de ensino anteriormente mencionados, condena suas perspectivas de futuro no atual sistema de mercado a um corpo submetido a subempregos. Sobre esta questão, Souza (2009, p. 167) alerta que:

Na esfera econômica do mundo do trabalho, possuem "alma" todos aqueles que se qualificam na perspectiva de um futuro e de uma carreira profissional, que constroem na raridade de seu desempenho a fonte de reconhecimento ao longo do tempo. Por sua vez, meros "corpos" são todos os que sobram porque fazem o que todo mundo pode fazer, cuja atividade não possui nenhuma raridade; o seu tempo é banal, podem ser facilmente substituídos, por isso não têm futuro.

Privados de igualdade de condições para verticalizar seus estudos, geralmente não chegam a graus de instrução que lhes despertaria o senso crítico necessário para questionar o modelo hegemônico preconceituoso e explorador vigente.

A façanha que representou o processo de fusão racial e cultural é negada, desse modo, no nível aparentemente mais fluido das relações sociais, opondo à unidade de um denominador cultural comum, com que se identifica um povo de 160 milhões de habitantes, a dilaceração desse mesmo povo por uma estratificação classista de nítido colorido racial e do tipo mais cruamente desigualitário que se possa conceber. (RIBEIRO, 1995, p. 24).

Diante das reflexões apresentadas, difícil imaginarmos outro resultado para esses indivíduos senão a evasão e o fracasso escolar. Faz-se necessária uma ampla reflexão sobre os fatores que levam a não aprendizagem nesse contexto, a fim de nos munir de informações que permitam pensar possibilidades reais de intervenção para garantir o direito à Educação aos envolvidos. A sociedade moderna impôs uma forma de hierarquização que desconsidera os valores culturais das diferentes organizações sociais, assim como suas diversidades. Uma aposta para essa ruptura pode ser através da alteridade e coetâneo.

Weber (1998, p. 160) afirma que o “processo de apropriação da cultura é, pois, um processo educativo que se desenvolve em diferentes contextos – na família, nos diversos grupos sociais e especialmente, na escola – cuja função básica é assegurar ao indivíduo o acesso ao patrimônio cultural.”.

Difícilmente os envolvidos nesse processo sairão ilesos dessa interação. Rupturas e desequilíbrios levam a reorganizações internas que facilitam o desenvolvimento a níveis mais complexos.

A escola nesse universo multicultural deve garantir que os pontos divergentes não entrem em conflito, e sim, sejam debatidos. Para isso, se faz necessário que esta assuma o papel de mediação desse processo educativo sem oferecer brechas parciais que favoreçam privações ou privilégios.

Um ponto importante é compreender que nenhum sujeito é igual ao outro, são histórico-culturais e essas diferenças são evidentes nessa mistura que é o IFRR/CAM, palco de convivência entre indígenas e não indígenas que dividem o mesmo espaço. Não permitir que esta instituição de ensino seja mais uma a serviço de um sistema seletivo é um desafio e demanda profissionais corajosos e comprometidos com ações baseadas na transformação.

O professor é a agulha de uma seringa contendo o valioso patrimônio cultural da humanidade, porém este conteúdo se encontra contaminado por interesses das classes detentoras do poder. Sendo assim, a ação docente pode ser tanto a possibilidade de cura quanto o vírus que continua a disseminar o fracasso no contexto escolar. Embora as classes menos favorecidas sofram com os efeitos colaterais, o atual modelo educacional se mantém intransponível sob a forma de tratamento, e não de cura. Nesse sentido, entendemos que a participação do professor assume total relevância se pensarmos em possibilidades de transformação. Para conter esta epidemia instalada e negligenciada no meio educacional este precisa deixar de ser o vetor no qual esse sistema dá continuidade ao ciclo. Como ponto de partida, cabe ao professor diagnosticar o que esses indivíduos trazem de vivências e leitura de mundo para, a partir daí, respeitando e valorizando sua cultura, mediando seu acesso ao novo, garantir e ampliar o seu acesso ao patrimônio cultural construído historicamente pela humanidade.

2. A EVASÃO E FRACASSO ESCOLAR NO INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA / CAMPUS AMAJARI

Conforme a Lei 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no que trata da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008),

Art. 36-B.A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I - articulada com o ensino médio; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 36-C.A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 36-D.Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica iniciou-se no governo do Presidente Nilo Peçanha em 1909 com a criação de 19 escolas de Aprendizes e Artífices, as quais deram origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefets). A princípio, a Rede Federal foi politicamente pensada para atender às classes desprovidas e hoje oportuniza a todos o acesso às conquistas científicas e tecnológicas. Em virtude de mudanças no cenário econômico e produtivo que se apresentavam na década de 1980, as novas demandas exigiam diversificação de programas e cursos no intuito de elevar os níveis de qualidade da oferta. Neste sentido a Rede Federal

se expande por todo território nacional comprometida a qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, além de fazer ciência junto ao setor produtivo. (MEC, 2016).

2.1 Sobre os institutos federais

De acordo com a Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências, podemos verificar no seu Art. 2º

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

Esta formação polivalente que oferta educação pública em vários níveis de ensino, com cursos técnicos variados, graduações e pós-graduações em diversas áreas, procura atender a sujeitos heterogêneos sem perder de vista as peculiaridades de cada região, o que demonstra a princípio a intenção dos idealizadores em democratizar o acesso à Educação. A estruturação organizacional sequencia coerentemente as etapas de verticalização do processo de ensino oportunizando ao educando a possibilidade de progressão à graduação e pós-graduação. Grosso modo essa proposta viria pagar uma dívida histórica de privações que sempre privilegiou tal acesso às elites. Entretanto, para isso, há de se levar em consideração o tamanho do desafio e quanto trabalho será necessário para não deixar que esta seja mais uma proposta inerte como tantas outras em nosso país, que demanda altos investimentos e acabam não sendo tratadas com a devida seriedade na fase de execução.

Analisando as finalidades e características dos Institutos Federais no Art. 6º da Lei Nº 11.892, podemos observar um esforço, aparentemente utópico, se levarmos em conta a dimensão do desafio. No entanto, talvez esse seja o pontapé inicial de algo realmente detonador de uma verdadeira transição de um modelo de educação arcaico e fortemente enraizado, para outro que atenda à nova realidade e suas demandas. Não há como negar que o mundo mudou, a informação circula em volume e velocidade surpreendentes. A pedagogia tradicional e tecnicista insistentemente persiste e adia a ruptura que daria espaço ao novo. O grande desafio de hoje talvez seja o de formar sujeitos pensantes, capazes de articular criticamente tantas informações que pairam, sobretudo no mundo virtual. Desconexas, exigem a capacidade de filtro, interpretação, para que assim se possa usá-la em benefício próprio ou coletivo. Indivíduos com capacidade de resolver problemas de forma autônoma e criativa, esse é o perfil do cidadão que a escola de hoje é desafiada a formar.

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

Nos incisos I, II, IV, observa-se a inédita intenção em ofertar uma formação compromissada com a qualidade, que prepare o cidadão para sua inserção no mercado de trabalho, não meramente como um fazedor mecânico de trabalhos braçais, mas, sobretudo como um sujeito capaz pensar e agir sobre a realidade local do arranjo produtivo no qual está inserido, contribuindo assim para o seu desenvolvimento econômico, social e cultural.

No inciso III, sobre “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão”, constatamos que há uma inovadora tentativa de articular educação básica, profissional e superior. Historicamente a educação vem sendo estruturada de forma fragmentada, essa divisão do acesso ao conhecimento em etapas restringe especialmente os integrantes de classes empobrecidas aos níveis mais altos da hierarquia educacional e impede a conversação entre os conteúdos. Tendo em vista que a proposta dos Institutos Federais é de investir numa estrutura que oportunize a verticalização do ensino sem perder de vista a integração entre as etapas, chamamos atenção para o quadro de pessoal. Trazemos uma provocação que advém da seguinte questão: Como fazer educação de qualidade? Fazer uma educação diferente, libertadora, capaz de formar cidadãos capazes de transformações está, a nosso ver, indissociavelmente atrelado à formação do professor. Se não houver mudanças no meio acadêmico que gesta e dá a luz a esse profissional, dificilmente estas propostas sairão do papel. Mas o perfil do professor que estamos almejando aqui é aquele idealizado no sentido literal da função, não um mero repassador de conteúdos, caso contrário teremos um novo modelo genérico.

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

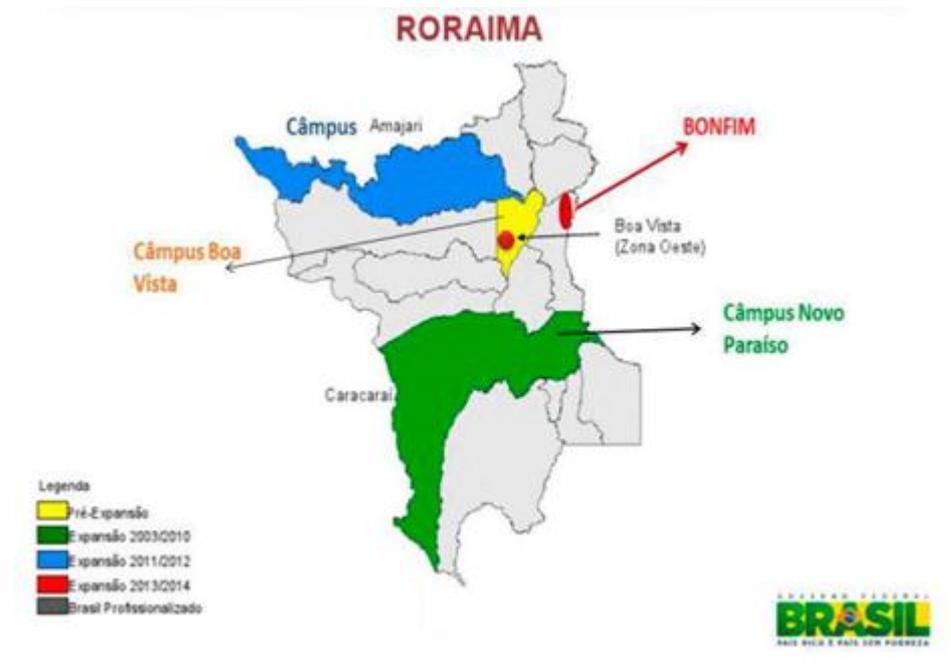
VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

Nos incisos V, VI e VII constatamos ênfase na ciência. Investir em ciência é uma iniciativa essencial para qualquer nação que deseja se desenvolver. Uma sociedade bem instruída consegue avançar em diversas dimensões – social, econômica, cultural, ambiental. Nesta perspectiva, a ciência aplicada pode ser uma interessante aposta para impulsionar o desenvolvimento dos municípios interioranos. Conseguir fertilizar regiões estéreis por meio de tecnologia se mostra uma importante arma no combate às problemáticas socioeconômicas que afligem tantas famílias, inclusive a região de Amajari, gerando renda e proporcionando autonomia e dignidade a população. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Amajari é de 0,484. O município é o segundo menor IDHM do Estado. Este índice é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. O índice varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano. (PNUD, 2017).

No inciso IX, “promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente”, fica clara a preocupação com um desenvolvimento que se dê de forma sustentável. De forma geral, quanto mais se eleva o grau de instrução de um indivíduo, maior o seu zelo pelo meio ambiente. Ciência exercida de forma ética pode viabilizar o desenvolvimento econômico sem que isso cause a destruição dos recursos naturais.

Agora imprimindo um olhar mais específico, faremos uma breve apresentação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR). Não podemos pensar os Institutos Federais de forma generalista, apesar de pertencerem à mesma rede. Cada campus inevitavelmente assumirá uma identidade própria após o contato simeótico com os sujeitos que absorvem. O então IFRR não surgiu no meio educacional desconectado do processo histórico, assim como outras instituições pelo país passou por mudanças ao longo do tempo e atualmente possui estrutura multicampi composta pelos campi Amajari, Boa Vista Centro, Boa Vista Zona Oeste e Novo Paraíso, além da Reitoria.

Figura 06 - Mapa do Estado de Roraima com a localização dos campi do IFRR



Fonte: Brasil, MEC/SETEC

A trajetória do IFRR teve início a partir da implantação da Escola Técnica de Roraima, integrante da rede de ensino do Território Federal de Roraima, em 1986. Contudo, somente em 1987 começaram as atividades com os cursos técnicos em Eletrotécnica com 105 alunos; e Edificações, com 70 alunos. Por conseguinte, em 21 de dezembro de 1989, passou a ser Escola Técnica de Roraima integrante do sistema de ensino do Estado de Roraima por força do Parecer Parecer nº. 26/89, no qual o Conselho Territorial de Educação (CTE-RR) a autoriza e a reconhece. Quase quatro anos depois, em 30 de junho de 1993, por força da Lei nº. 8.670, publicada no Diário Oficial da União nº. 123, de 1º. de julho/93, no governo do então presidente da República Itamar Franco, foi criada a Escola Técnica Federal de Roraima, cuja implantação, na prática, se deu pela transformação da Escola Técnica do Ex-Território. Em seguida, mediante o Decreto Presidencial de 13 de novembro de 2002, publicado no Diário Oficial da União no dia subsequente, a instituição é novamente alterada e passa a ser Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima (Cefet-RR).

Por fim, no dia 29 de dezembro de 2008, o presidente da República sancionou a Lei nº 11.892, que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, concretizando, assim, um salto qualitativo na educação voltada a milhares de jovens e adultos em todas as unidades da federação. A partir daí o CEFET- RR passou a ser Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) e funcionar com os campi Boa Vista, Novo Paraíso e Amajari. Mais tarde, no ano de 2011, o IFRR ganhou mais um campus, o Boa Vista Zona Oeste, com sede na capital por meio do Plano de

Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica. (SANTOS, 2014). Por conseguinte outro campus passa a integrar o IFRR, o campus Bomfim.

Atualmente, o IFRR é

uma instituição autônoma de natureza autárquica, integrante do Sistema Federal de Ensino. Possui organização administrativa, didática e patrimonial definidas em estatuto próprio, está vinculado ao Ministério da Educação e é supervisionado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). São objetivos da instituição: ministrar educação profissional, técnica de nível médio e cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores; realizar pesquisas e desenvolver atividades de extensão, além de oferecer cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização e cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado. Tem como finalidade também ofertar a educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, no intuito de qualificar cidadãos com vistas à educação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento local, regional e nacional. Perfeitamente inserido no contexto local e regional, o IFRR é um centro de referência educacional que vem contribuindo há 20 anos para o processo de desenvolvimento do Estado de Roraima, ao promover a inclusão social de jovens e adultos, por meio das ações de formação profissional. (SANTOS, 2014).

2.2 O fenômeno da evasão e fracasso escolar

O tema evasão e fracasso escolar encontram-se constantemente em pauta nas discussões dos órgãos oficiais e dos especialistas responsáveis pela educação. Não é de hoje que medidas político-administrativas e pedagógicas vêm sendo elaboradas e adotadas e, da mesma forma, pesquisas vêm sendo realizadas com o intuito de solucionar problemas referentes ao grande número de crianças em idade escolar que estão fora da escola, seja porque nela nunca ingressaram ou porque sofreram o processo de evasão ou repetência. Várias escolas têm buscado alternativas para sanar este problema tentando fazer com que crianças/adolescentes ditos “problemáticos” tenham um futuro, que possam crescer e aprender a se igualar à sociedade, sem levar em consideração as origens e cultura destes (crianças e adolescentes).

Estes estudos e medidas, quase sempre, são elaborados a partir de uma perspectiva calcada nos interesses da classe dominante, baseados no modelo liberal que coloca a escola e a educação formal como “salvadores” e equalizadores das desigualdades sociais. Segundo Patto (1996, p.40), foram teorias baseadas num discurso pedagógico liberal que serviram de “pano de fundo às explicações do fracasso escolar durante o percurso da pesquisa da política educacional no país”.

No decorrer da história, as pesquisas sobre evasão e fracasso escolar foram marcadas por um discurso biológico no qual as causas estavam relacionadas a fatores genéticos, classes sociais, meio onde vivem e a hereditariedade do indivíduo. Foi por volta dos anos 70 que essas teorias passaram a

ser questionadas e um novo discurso passou a se apresentar. As explicações passaram a serem procuradas na proveniência cultural dos alunos, dando origem as teorias da carência cultural.

Pesquisas como as de Patto (1996, p. 50), procuram mudar o eixo de discussão sobre evasão e fracasso escolar, buscando “contextualizar o problema dentro do pensamento histórico brasileiro”, empenhando-se em desvelar como são construídas e consolidadas as ideias de desvalorização e os preconceitos em relação aos indivíduos da classe trabalhadora e, muitas vezes legitimados sob um discurso cientificista.

A escola se constitui como reprodutora de desigualdades sociais e de dominação, persistindo a tendência em se vincular evasão e fracasso escolar à “deficiência” do aluno. Na escola, muitas vezes as crianças são tratadas como “incompetentes”, não tendo o direito de se expressarem, cabendo ao professor inculcar-lhes “o” saber. Então como a escola se encaixaria nessas pesquisas? Como reprodutoras da cultura dominante? Ou como criadoras de cidadãos cientes e participantes da sociedade em que estão inseridos? Como os educando dessas escolas se vêem diante da evasão e fracasso e/ou sucesso escolar? Com estes questionamentos necessita-se saber como se dá a evasão e fracasso escolar nessa localidade, e se os educandos estão se adaptando as normas estabelecidas pela sociedade dominante.

Ou se a não adaptação a esse saber é um problema exclusivo do aluno, que por razões pessoais, emocionais, culturais, familiares, etc, não consegue se sair bem diante dos objetivos da escola. Embora existam diversos estudos a respeito de evasão e fracasso escolar nos quais podemos mencionar autores como DORE, LÜSCHER, CHARLOT, BRANDÃO, estudá-lo torna-se importante por se tratar de um tema polêmico, que continua dividindo vários estudiosos no que se refere aos fatores intervenientes na sua produção. E ainda, apesar do volume de pesquisas sobre o tema investigado, poucos abordam o problema a partir da ótica do aluno. Investigar esse fenômeno a partir do ponto de vista do excluído é, a nosso ver, relevante, por explicitar mediante a fala dos próprios sujeitos, os efeitos produzidos pelo rótulo de fracassado. Nesse sentido, “dar voz” ao excluído nos permitirá, entre outros aspectos, considerar e compreender o seu potencial para a aprendizagem que, geralmente, é desqualificado pelo sistema de ensino. Salientamos ainda que essa abordagem nos ajudará a compreender como os alunos se colocam nas situações escolares, e as estratégias que constroem para lidar com as frustrações ou dificuldades aí vivenciadas.

Quais as representações que os alunos considerados fracassados ou portadores de dificuldades escolares constroem a respeito de si como aprendiz/não aprendiz? Como concebem o cotidiano escolar e as práticas que ali se processam? São estas questões, entre outras, que investigamos nesta pesquisa.

Neste sentido, estudos vêm sendo realizados no cotidiano das escolas públicas, como por exemplo, os de Patto (1996) e outros, que tomam como ponto de investigação a história daqueles que se confrontam e compõem o cotidiano escolar. Nesta pesquisa, tomamos como foco de atenção o aluno, e procuramos analisar como se dá e como se constituíram a relação deste, com o fracasso/aprendizagem escolar, sem, contudo, deixar de considerar a relevância dos demais agentes envolvidos no processo educacional.

O objetivo aqui foi apresentar algumas compreensões e leituras referentes à evasão e fracasso escolar que, segundo a literatura consultada, fazem parte dos debates e reflexões recorrentes da educação brasileira e ocupa espaço de relevância no cenário das políticas públicas educacionais, sem a pretensão de esgotar esse tema tão complexo.

Alguns aspectos sociais são considerados determinantes para a evasão e fracasso escola, dentre eles, a desestruturação familiar, as poucas políticas de governo, o desemprego, o baixo desempenho, reprovação, a escola, etc.

Do ponto de vista conceitual

[...] evasão escolar é o abandono da escola antes da conclusão de uma série ou de um determinado nível. A evasão consiste no ato ou processo de evadir, de fugir, de escapar ou esquivar-se dos compromissos assumidos ou por vir a assumir. Nesse sentido, pode-se perceber que o termo evasão tem como marca o abandono de uma instituição. (QUEIROZ, 2004, p. 14).

No caso específico do ensino, para Johann (2012, p. 65)

[...] a evasão é um fenômeno caracterizado pelo abandono do curso, rompendo com o vínculo jurídico estabelecido, não renovando o compromisso ou sua manifestação de continuar no estabelecimento de ensino. Esta situação de evasão é vista como abandono, sem intenção de voltar, vez que não renovando a matrícula rompe-se o vínculo existente entre aluno e escola.

Ainda sobre este assunto, de acordo com a Nota Técnica nº 282 SETEC/MEC, de 09 de julho de 2015, que determina a elaboração de Nota Informativa para as Instituições da Rede Federal, contendo as orientações para elaboração dos Planos Estratégicos Institucionais para Permanência e o Êxito dos Estudantes, a evasão

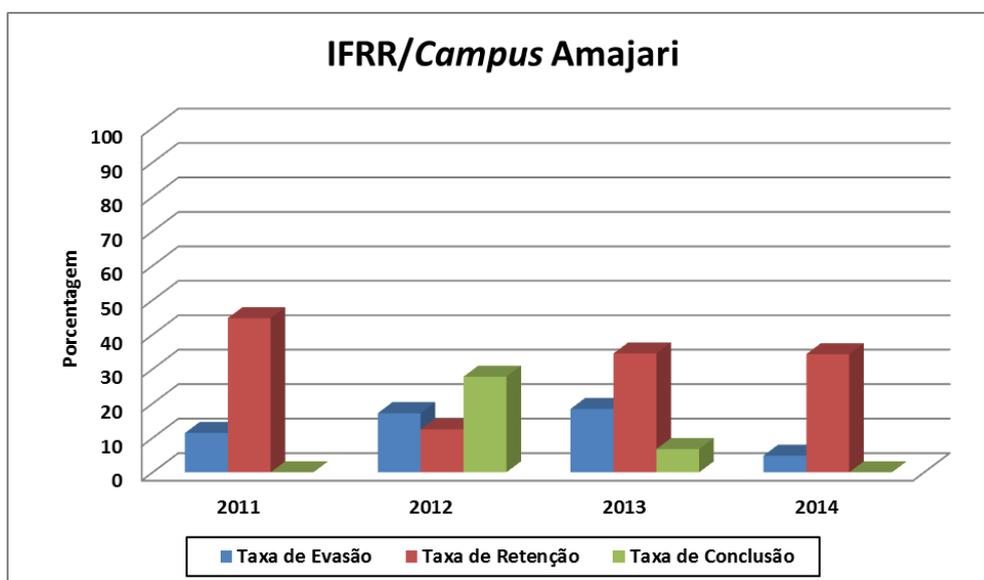
decorre do desligamento do estudante de um curso, caracterizada em diversas situações, tais como: abandono, pedido de cancelamento de matrícula, transferência interna ou externa. A retenção consiste da não conclusão do curso no período previsto, fator concorrente para o aumento da evasão.

Informa ainda que “tanto a evasão quanto a retenção são fenômenos que envolvem fatores de ordem pedagógica, cultural, social, institucional e individual”.

Conforme as diretrizes do Ministério da Educação - MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC, obedecendo às peculiaridades regionais, o Plano Estratégico Institucional para a permanência e êxito dos estudantes do IFRR/Campus Amajari objetivou evidenciar os motivos que levam os discentes a deixarem os estudos e/ou ficarem retidos, a fim de desenvolver o estabelecimento de programas e metas que permitam uma redução progressiva dos índices de evasão e retenção observados nos cursos ofertados pelas Instituições Federais de Educação.

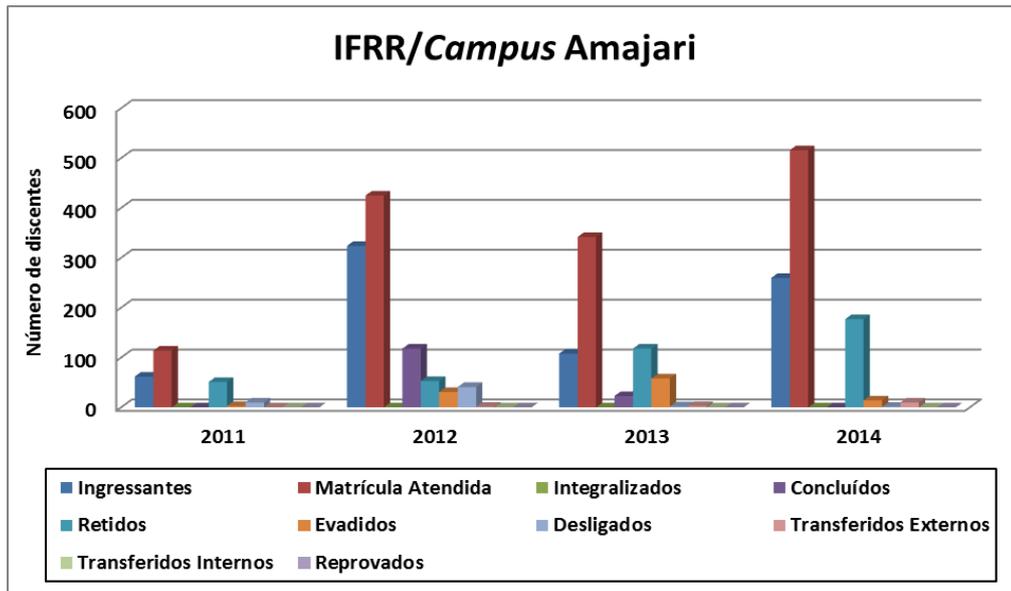
As figuras abaixo mostram os índices de evasão e retenção no IFRR/CAM no período de 2011 a 2014.

Figura 07 - Taxa de evasão, retenção e conclusão do IFRR/Campus Amajari no período de 2011 a 2014.



Fonte: Plano Estratégico Institucional para a permanência e êxito dos estudantes do IFRR/Campus Amajari (2015).

Figura 08 - Dados do número de discentes no IFRR/Campus Amajari no período de 2011 a 2014.



Fonte: Plano Estratégico Institucional para a permanência e êxito dos estudantes do IFRR/Campus Amajari (2015).

Segundo o Plano Estratégico Institucional para a Permanência e Êxito dos Estudantes do IFRR/Campus Amajari, com relação à evasão, os maiores valores obtidos são observados nos anos de 2012 e 2013, representados pelo maior número de evadidos e desligados.

A quantidade de retidos apresentou maiores valores, com média de 31,5%, influenciado pelas matrículas retidas de discentes que não concluíram o curso no período correto. Muitas dessas matrículas se referem a discentes que integralizaram o curso, faltando somente à conclusão do estágio obrigatório. Este fato indica que a instituição, nos anos analisados, não informou corretamente a situação dos discentes, visto que os valores são zero para o número de discentes integralizados.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

3.1 Considerações iniciais

Tomamos como referência para a coleta de dados os alunos evadidos dos cursos técnicos articulados ao ensino médio, entre os anos de 2008 a 2016, no intuito de buscar respostas para a questão problema da pesquisa: O que leva os alunos de comunidades indígenas matriculados nos cursos técnicos articulados ao ensino médio do IFRR/CAM à evasão e fracasso escolar? O objetivo geral foi o de identificar, a partir de uma análise qualitativa, os fatores, causas e motivos associados ao problema da evasão e fracasso escolar dos alunos. Além disso, neste capítulo será descrito o caminho metodológico, onde primeiramente, apresento as Indicações Metodológicas, a Elaboração dos instrumentos da Coleta de Dados, o Campo de Pesquisa, a Seleção dos participantes.

3.2 Indicações metodológicas

Para o desenvolvimento da pesquisa científica é necessário, primeiramente, a definição de seu objeto de estudo para, a partir daí, iniciar o processo investigativo. Nesse sentido, calcamos nossa pesquisa na proposição de identificar o que leva os alunos de comunidades indígenas matriculados no IFRR/CAM à evasão e fracasso escolar. Dessa forma, conforme André e Ludke (1986, p. 02), “a pesquisa é construída a partir do estudo de um problema que ao mesmo tempo em que desperta o interesse do pesquisador, limita sua atividade a um ponto específico o qual se compromete a investigar naquele momento”. Assim sendo, o questionamento motivador desse estudo parte do intuito de investigar: por que os alunos de comunidades indígenas matriculados no IFRR/CAM evadem e fracassam?

Para Patto (1990, p. 144) “a passagem da particularidade, onde há alienação e inconsciência dela, para pequenos grupos que se indagam ‘porquê?’, ‘como’, e nos quais se estabelece uma relação libertadora, [...] é feita de pequenas conquistas”.

Aqui não temos a pretensão de esgotar esse assunto. Cada localidade com suas especificidades, como afirma Demo (1995) “construir ciências sociais não é pretender produtos acabados, verdades definitivas, mas cultivar um **processo** de criatividade marcado pelo diálogo consciente com a realidade que a quer compreender, também para a transformar.”.

A presente pesquisa constitui-se de uma abordagem qualitativa, basicamente caracterizada por André e Ludke (1986), pela maior preocupação com o processo do que com o produto, além de ter o ambiente natural como fonte de dados, sendo estes geralmente descritivos, considerando o significado que as pessoas dão às coisas. De acordo com Oliveira (2007, p. 37), “é um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”.

O trabalho foi estruturado a partir de um estudo de caso. De acordo com Laville e Dionne (1999) este visa, sobretudo, à profundidade da realidade. Ao ser bem conduzido, não poderia se contentar em fornecer uma simples descrição que não desembocasse em uma explicação, pois, o objetivo de uma pesquisa qualitativa não é apenas ver, mas também compreender.

Na concepção de André (1984), o estudo de caso usa uma variedade de fontes de informação. O pesquisador faz uso frequente da estratégia de triangulação, recorrendo para isso a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e provenientes de diferentes informantes. Também pode ser utilizada a triangulação de métodos, investigadores e teorias. Essa prática de pesquisa caracteriza-se também pelo uso de uma linguagem simples e acessível na elaboração do relatório final (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Nesse segmento, o estudo de caso hoje é encarado como o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo, inserido em seu contexto real, principalmente quando

não são claros os limites entre o fenômeno e o contexto (YIN, 2005). De acordo com Almeida (2011), “esta estratégia de pesquisa permite o levantamento profundo e a compreensão da realidade de um grupo, indivíduo ou organização. Porém, o resultado é limitado, pois representa poucos elementos, assim, não pode ser generalizado”.

Conforme pensa Souza (2005, p. 30), “o estudo de caso se apresenta dentro de uma perspectiva eminentemente particular, na medida da necessidade de uma pesquisa que envolva questões específicas, situadas em um tempo e um espaço determinado”.

Apoiando-nos ainda em Marconi e Lakatos (2004), algumas características são fundamentais no estudo de caso:

- a) Visar à descoberta; b) Enfatizar a interpretação do contexto; c) Retratar a realidade de forma mais ampla; d) Valer-se de fontes diversas de informações; e) Permitir substituições; f) Representar diferentes pontos de vista em dada situação; e g) Usar linguagem simples.

Usando um critério mais geral, YIN (1984, apud ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 645) afirma que “uma investigação que se caracteriza como um estudo de caso ‘surge do desejo de compreender fenômenos sociais complexos’ e ‘retém as características significativas e holísticas de eventos da vida real’”. Considerando nossa opção, estamos diante de uma pesquisa de natureza qualitativa. A relevância específica da pesquisa qualitativa para o estudo das relações sociais se dá devido à pluralização das esferas da vida (FLICK, 2004, p. 17).

As pesquisas qualitativas trabalham principalmente com textos. As informações são coletadas por meio de métodos como entrevistas e observações, e estas disponibilizam dados que posteriormente são transformados em textos por gravação e transcrição. “[...] além de empregar textos como material empírico, a pesquisa qualitativa trata das construções da realidade – suas próprias construções e especialmente das construções que encontra no campo ou nas pessoas que estuda”. (FLICK, 2004, p. 27). Na abordagem qualitativa:

Há questões muito particulares, ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Este conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes MINAYO (2009, apud GERBA, 2014, p. 68).

Salientamos que a pesquisa educacional no Brasil transita por tangentes que buscam novos caminhos para tratar a questão da escolarização das classes subalternas na tentativa de superar as maneiras tradicionais. Uma delas inclina-se rumo ao abandono da quantificação e aproxima-se de procedimentos não-estatísticos e qualitativos de coleta e análise de dados. Todavia, a invocação desse novo método não estabelece absolutamente uma relação orgânica entre a teoria e a pesquisa, ou seja, se faz necessário que as observações e as entrevistas sejam coerentes com uma concepção da realidade social que não se desligue da sua história. Um exemplo dessas microsociologias a-históricas são as pesquisas que corroboraram a tese de que o fracasso escolar de alunos de classes empobrecidas é causado pelo desencontro cultural com seus professores. Esse tipo de conceito de cultura ditaram os rumos de processos importantes na escola, mas também foram obstáculo para reconstrução de outros (PATTO, 1990, p. 149).

Ainda de acordo com Patto (1990, p. 149), “neste projeto de valorização do desvalorizado [...] uma atitude é fundamental: a de distanciamento e estranhamento do que é conhecido, familiar, ‘natural’, o que permite a recuperação, pelo pensamento reflexivo, de fatos conhecidos, mas mal-entendidos, familiares, mas desconsiderados ou apreciados ideologicamente”.

Quando afirmamos a intenção de analisar aspectos da cotidianidade segundo conceitos e uma teoria determinados,

estamos ao mesmo tempo recusando a possibilidade de separação entre descrição e interpretação. [...] Embora a cotidianidade seja permanentemente remetida ao global, sua análise impede que a realidade pesquisada seja reduzida a categorias gerais como Estado, cultura, modo de produção, etc. Assim sendo, por intermédio do estudo da cotidianidade também se realiza a ascensão do abstrato ao concreto e a referência à realidade social deixa de ser feita no singular para se fazer no plural; do ângulo da análise do social centrada na vida cotidiana, inexistente a sociedade industrial capitalista, homogênea no tempo e no espaço, assim como deixa de ter sentido falar em abstrações como a escola pública elementar de periferia, a família brasileira, a criança carente, o professor primário, etc. Seus denominadores comuns decorrentes do fato de serem realidades situadas no mesmo tempo e no mesmo espaço, embora fundamentais à sua compreensão, podem não da conta, como instrumentos únicos de análise, de sua especificidade (PATTO, 1990, p. 150).

Nesse sentido, a imersão na cotidianidade da vida na escola causa uma cegueira que bloqueia a criticidade quanto à totalidade social no qual estão inseridos (PATTO, 1990, p. 185).

3.3 Descrição das técnicas e dos instrumentos de coleta de dados

Segundo Gil (2010, p. 119), os estudos de caso demandam o uso de múltiplas técnicas de coleta de dados, o que garante a profundidade necessária ao estudo e a inserção do mesmo em seu contexto, conferindo maior credibilidade aos resultados. “Na maioria dos estudos de caso, bem conduzidos, a coleta de dados é feita mediante entrevistas, observação e análise de documentos” (GIL, 2010, p. 120).

Nesta pesquisa, utilizamos dados primários e secundários, sendo que os primários foram obtidos por meio de três formas. Em primeiro lugar, o uso da técnica de observação espontânea. Em segundo, com o uso dos seguintes instrumentos de pesquisa: (1) a entrevista semiestruturada; e (2) a aplicação de um questionário. Quanto aos dados secundários, estes foram obtidos por meio da pesquisa de documentos e registros da instituição. Os dados secundários foram analisados junto às fontes internas da instituição e dos sistemas de registro de informações acadêmicas. As entrevistas semiestruturadas foram gravadas, transcritas e analisadas, visando atingir aos objetivos do trabalho em que as perguntas foram diretamente relacionadas aos fatores ligados à decisão de evasão do(a) ex-aluno(a).

A coleta de dados foi realizada no IFRR/CAM. O período de aplicação compreendeu os meses de fevereiro a junho de 2016. O objetivo foi levantar o maior número de informações possíveis concernentes à evasão e fracasso escolar dos alunos de comunidades indígenas matriculados nos cursos técnicos articulados ao ensino médio do IFRR/CAM.

3.4 Descrição do local da pesquisa

A instituição fornecedora de dados para este estudo é o IFRR/CAM, localizado no município de Amajari / RR.

Segundo a CORES (Coordenação de Registros Acadêmicos) do IFRR/CAM (2016), o IFRR/CAM possui 512 alunos matriculados, sendo 297 na modalidade presencial e 215 na modalidade EAD. Fazendo a discriminação destes alunos por cor/raça o quadro se apresentou da seguinte maneira:

Tabela 01 - Quantitativo de alunos com discriminação por cor/raça

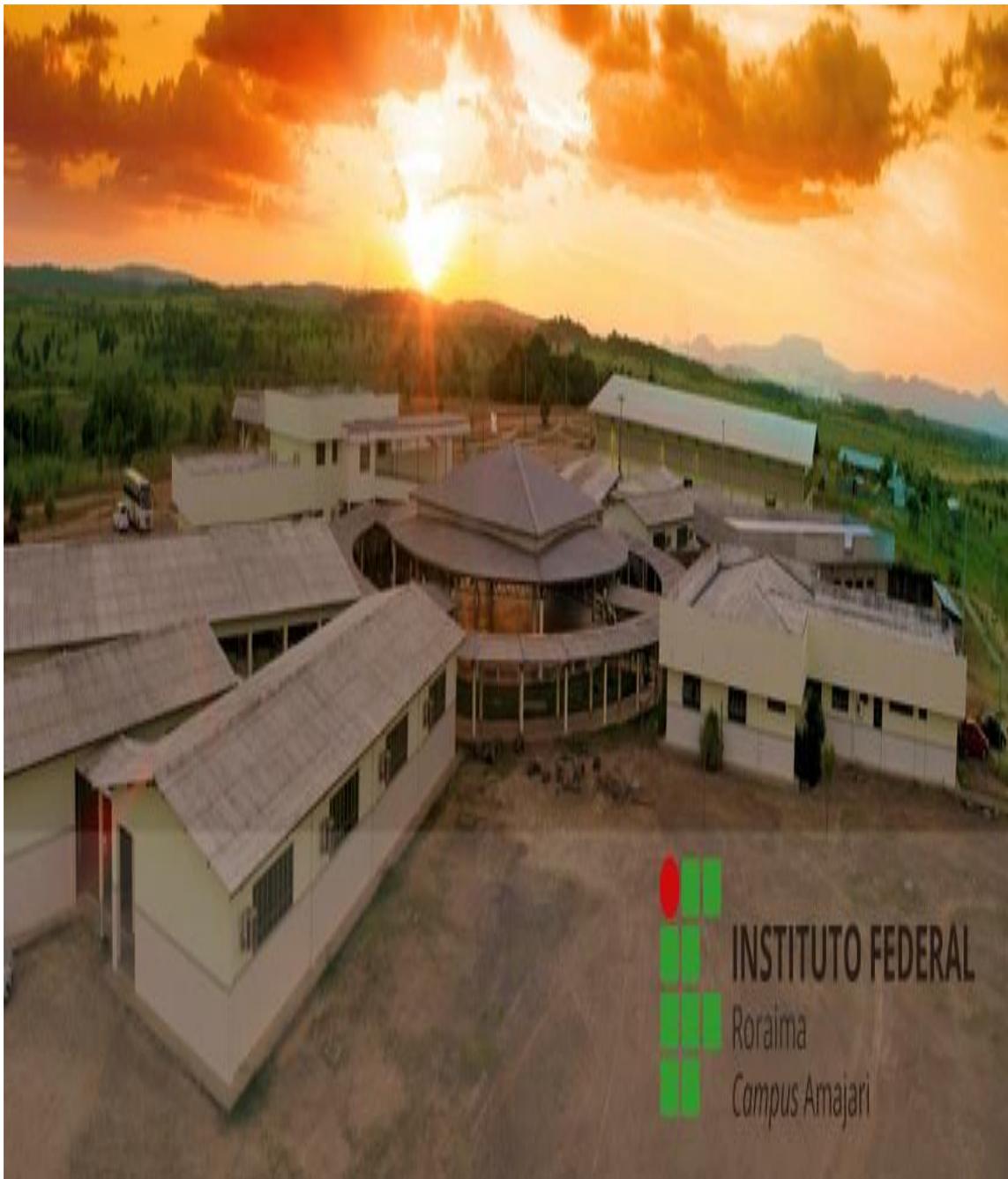
COR/RAÇA	Quantidade	Percentual
AMARELA	2	0,4%
BRANCA	18	3,5%
INDÍGENA	272	53,1%
NÃO DECLARADA	43	8,4%
PARDA	173	33,8%

PRETA	4	0,8%
TOTAL GERAL	512	100%

Fonte: CORES IFRR/CAM (2016)

A seleção do IFRR/CAM como campo de pesquisa não foi aleatória, se justifica pelo fato de ser o Campus da rede IFRR com o maior percentual (53,1%) de alunos de comunidades indígenas matriculados. Dados mais recentes da CORES do IFRR/CAM (2017) informam que esse percentual aumentou para 56,2%.

Figura 09 - IFRR/Campus Amajari



Fonte: Site do IFRR/Campus Amajari

No total geral, O IFRR/CAM alcança 47 localidades, distribuídas em oito (08) Municípios, mais a cidade Venezuelana de Santa Elena De Uairém.

Tabela 02 - Comunidades indígenas atendidas por município

MUNICÍPIO	COMUNIDADE
ALTO ALEGRE	COMUNIDADE INDÍGENA BARATA COMUNIDADE INDÍGENA BOQUEIRÃO COMUNIDADE INDÍGENA DA ANTA COMUNIDADE INDÍGENA PIUM COMUNIDADE INDÍGENA RAIMUNDÃO VILA TAIANO
AMAJARI	COMUNIDADE INDÍGENA ANINGAL COMUNIDADE INDÍGENA ARAÇÁ COMUNIDADE INDÍGENA GUARIBA COMUNIDADE INDÍGENA JURACY COMUNIDADE INDÍGENA MANGUEIRA COMUNIDADE INDÍGENA MUTAMBA COMUNIDADE INDÍGENA URUCURI COMUNIDADE INDÍGENA VIDA NOVA P. A BOM JESUS PROJETO AMAJARI RURAL VICINAL EREU VICINAL IGARAPÉ PRETO VILA BRASIL VILA TEPEQUÉM VILA TRAIRÃO VILA TRÊS CORAÇÕES
BOA VISTA	COMUNIDADE INDÍGENA TRUARU DA CABECEIRA SEDE
CANTÁ	RURAL SEDE VILA CENTRAL VILA SÃO RAIMUNDO
NORMANDIA	COMUNIDADE INDÍGENA ARAÇA DA SERRA COMUNIDADE INDÍGENA CANAA COMUNIDADE INDÍGENA RAPOSA I COMUNIDADE INDÍGENA XUMINA

PACARAIMA	COMUNIDADE INDÍGENA BOCA DA MATA COMUNIDADE INDÍGENA CONTÃO COMUNIDADE INDÍGENA SAMAN COMUNIDADE INDÍGENA SURUMÚ PACARAIMA SEDE VILA NOVA
SÃO JOÃO DO BALIZA	SÃO JOÃO DO BALIZA SEDE
UIRAMUTÃ	COMUNIDADE INDÍGENA MATURUCA COMUNIDADE INDÍGENA CAMARARÉM COMUNIDADE INDÍGENA CARAPARÚ IV COMUNIDADE INDÍGENA MAKUNAIMA UIRAMUTÃ SEDE
VENEZUELA	SANTA ELENA DE UAIRÉM

Fonte: CORES IFRR/CAM (2016)

O campus oferece cursos técnicos em agropecuária, agricultura, aquicultura, cooperativismo e informática (EAD), curso superior (Tecnólogo) em Aquicultura, formação inicial e continuada e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC.

Tabela 03 - Distribuição dos alunos por curso

AGROPECUÁRIA	QUANTIDADE DE ALUNOS
Integrado ao Ensino Médio Regular	176
Integrado ao Ensino Médio em Regime de Alternância	46
Integrado ao Ensino Médio – EJA	6
Subsequente	14
Concomitante ao Ensino Médio	10
TOTAL	252
AQUICULTURA	QUANTIDADE DE ALUNOS
Integrado ao Ensino Médio Regular	65
Subsequente	11
Superior	49

TOTAL	125
AGRICULTURA	QUANTIDADE DE ALUNOS
Integrado ao Ensino Médio em Regime de Alternância	4
Integrado ao Ensino Médio – EJA	5
TOTAL	9
EAD	QUANTIDADE DE ALUNOS
Curso Técnico em Cooperativismo	83
Curso Técnico em Informática	141
TOTAL	224
TOTAL GERAL DE ALUNOS	610

Fonte: CORES IFRR/CAM (2017)

Os cursos selecionados foram os técnicos articulados ao ensino médio. A escolha se deve ao fato destes serem os cursos com o maior quantitativo de turmas no IFRR/CAM, e por serem os detentores de índices elevados de evasão de alunos de comunidades indígenas.

O estudo buscou aproximações com o contexto da evasão e fracasso escolar de alunos de comunidades indígenas matriculados nos cursos técnicos articulados ao ensino médio do IFRR/CAM, desde a sua implantação no ano de 2008, com o intuito de compreender os fatores que influenciam esse fenômeno. A escolha deste recorte temporal foi fiel à data de criação dos IFs por força da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, ano em que o IFRR passou a oferecer este curso, logo após a transformação de CEFET-RR para IFRR através da lei anteriormente citada. Os trabalhos até então vinham acontecendo provisoriamente no espaço físico da Escola Estadual Ovídio Dias de Souza mediante parceria firmada com a Secretaria Estadual de Educação, com a oferta do curso técnico em Agricultura, sendo atendidos 70 alunos. Em setembro de 2012, o Câmpus Amajari foi oficialmente entregue à comunidade e, em dezembro de 2012, foi inaugurado pela presidenta da república em solenidade realizada no Palácio do Planalto.

3.5 Seleção dos participantes da pesquisa

A seleção dos participantes para a entrevista semiestruturada e aplicação do questionário envolveu alunos de comunidades indígenas evadidos dos cursos técnicos articulados ao ensino médio do IFRR/CAM, identificados por meio de um censo, determinado após levantamento junto aos registros e sistemas acadêmicos da instituição.

Foram selecionados quatro (04) participantes. Como critérios, os alunos deveriam ser oriundos das duas comunidades indígenas com o maior quantitativo de alunos matriculados no IFRR/CAM, no caso a Comunidade Araçá e Comunidade Três Corações; serem evadidos dos cursos técnicos articulados ao ensino médio, a partir de sua implantação; ter permanecido um mínimo de seis (06) meses no curso. Cada uma das duas (02) Comunidades Indígenas (Araçá e Três Corações) seria representada por um (um) indivíduo do sexo feminino e um (01) do sexo masculino. Ressaltamos aqui que a participante da Comunidade Três Corações, selecionada mediante os critérios apresentados, não compareceu aos encontros previamente combinados para a entrevista por duas vezes, apesar de ter feito o compromisso. Diante disso, a falta de tempo hábil para novas tentativas inviabilizou sua participação neste estudo.

As entrevistas semi-estruturadas dos alunos selecionados partiram do consentimento prévio das lideranças (Tuxáuas) de cada comunidade indígena (Anexos A e B), mediante autorização. Feito isso, os alunos foram convidados a comparecer ao IFRR/CAM em data previamente combinada conforme a sua disponibilidade. Para isso eles foram autorizados pela Coordenação de Transporte do IFRR/CAM a usar o ônibus que faz o Transporte dos alunos de suas comunidades para o IFRR/CAM diariamente.

Isso posto, para a realização das entrevistas, os mesmos foram acolhidos em um espaço silencioso, bem iluminado e refrigerado da biblioteca da instituição e receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para leitura e assinatura. O TCLE foi fornecido a todos os participantes em duas vias assinadas (uma ao participante e outra de posse do pesquisador) a fim de assegurar o sigilo das identidades e a sua integridade conforme as recomendações da Resolução CNS nº 196/96 que trata sobre os critérios éticos. As entrevistas seguiram um roteiro de perguntas previamente formuladas e foram gravadas em dois notebooks para maior segurança, ressaltamos que estes foram devidamente testados antes de sua utilização. Ao final do encontro, os entrevistados receberam o questionário a ser respondido.

Uma vez gravadas as entrevistas, demos início às transcrições. Cabe salientar que os entrevistados preferiram ter sua identidade preservada. Nesse sentido, nos referimos aos mesmos por Em1, Em2 e Ef1 (Entrevistado masculino1; Entrevistado masculino 2 e Entrevistada feminina 1).

Além destes, um (01) professor da área técnica também foi convidado a participar de uma entrevista semi-estruturada sobre as possíveis causas da evasão dos alunos de comunidades indígenas dos cursos técnicos articulados ao ensino médio, sendo que o mesmo deveria ser efetivo no IFRR/CAM desde a sua implantação. Consideramos que trazer o relato de um professor é pertinente às pretensões do estudo, apesar deste não assumir aqui o papel de protagonista. Grande parte das pesquisas sobre evasão e fracasso escolar foi desenvolvida a luz da ótica de professores e gestores,

ou seja, o aluno não tinha voz. Cabe aqui ressaltar que nossa intenção é também dar voz a este afônico figurante, o promovendo a protagonista de um processo que não poderia ser analisado sem a audição atenta de sua versão dos fatos.

Nesse sentido, selecionamos um representante docente para estabelecer uma espécie de acariação que possa trazer mais informações e enriquecer ainda mais nosso estudo. As entrevistas ocorreram no mesmo local e o professor também foi convidado a assinar o TLCE que fôra empregado aos alunos. Também foram utilizadas as mesmas mídias no processo de gravação, entretanto, no que diz respeito à forma com a qual nos referimos a sua pessoa, o identificamos por P1 (Professor 1).

Ao analisar os relatos destes personagens, buscamos evidências que contribuíssem para o entendimento desse fenômeno que assola não só essa localidade como diversas outras. Dar voz a esses sujeitos que dividem o ambiente escolar, cada um com suas angústias, mas a luz de um mesmo sistema educacional marcado por opressão implica na tentativa de ruptura e superação da visão tradicionalmente petrificada existente em que somente a opinião do dominante é considerada. Acreditamos que uma ausculta atenta do coração do oprimido pode trazer contribuições reveladoras, as quais podem ajudar a encaixar mais uma peça nesse quebra-cabeça na busca por seu entendimento.

3.6 Etapas da investigação

Em primeiro lugar, realizamos um levantamento sobre os índices de evasão escolar dos alunos de comunidades indígenas matriculados nos cursos técnicos articulados ao ensino médio do IFRR/CAM mediante análise de documentos e procuramos autores que contribuíssem para um levantamento teórico sobre Evasão Escolar, Educação Escolar Indígena e Educação Profissional (IFRR).

Em segundo lugar, investigamos o que leva os alunos de comunidades indígenas matriculados nos cursos técnicos articulados ao ensino médio do IFRR/CAM à evasão e fracasso escolar. Para isso utilizamos entrevista semiestruturada, observação espontânea, e questionário. A Entrevista semiestruturada possuiu um planejamento relativamente aberto, no intuito de extrair o ponto de vista dos colaboradores. A observação espontânea se justifica porque, como aponta Gil (2010, p. 121), permite que o pesquisador permaneça alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, podendo observar os fatos que ali ocorrem, o que favorece a aproximação do mesmo com o fenômeno pesquisado.

Portanto, de forma resumida, estas duas primeiras etapas da pesquisa se desenvolveram por meio de três fontes de coletas de dados, sendo elas: (a) Pesquisa Bibliográfica - levantamento de referencial sobre a Evasão e Fracasso Escolar, Educação Indígena e Educação Profissional (IFRR); (b) Pesquisa Documental - levantamento interno dos documentos do IFRR/CAM, buscando informações

sobre o número de evadidos, cursos e períodos mais afetados; e (c) Pesquisa de Campo - subsidiada pelas técnicas de observação espontânea, entrevista semiestruturada com um servidor da área técnica e alunos de comunidades indígenas evadidos dos cursos técnicos articulados ao Ensino Médio do IFRR/CAM. Aos alunos evadidos ainda aplicamos um questionário.

A terceira e última etapa, de finalização, integrou as compreensões advindas do levantamento teórico, da análise das entrevistas semiestruturadas e do questionário, bem como traçou um perfil dos alunos de comunidades indígenas evadidos dos cursos técnicos articulados ao ensino médio do IFRR/CAM, a fim de perceber por que estes indivíduos tomaram essa decisão.

Este capítulo objetivou apresentar a metodologia que foi utilizada na realização desse estudo. Foram apresentados os procedimentos que foram utilizados no estudo sobre a evasão e fracasso escolar de alunos de comunidades indígenas matriculados nos cursos técnicos articulados ao ensino médio do IFRR/CAM.

4. AS ENTREVISTAS COM OS SUJEITOS DA PESQUISA

4.1 Considerações iniciais

Nesse momento, daremos voz a alguns atores do contexto da pesquisa a fim de ampliarmos a compreensão sobre o fenômeno em estudo. As percepções dos participantes frente às questões da investigação foram coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas, as quais foram gravadas, transcritas e analisadas conforme as questões apresentadas.

4.2 Entrevista com o professor

Nosso primeiro entrevistado é um professor de 33 anos do quadro efetivo do IFRR/CAM, graduado em Agronomia, natural do estado de Roraima, com experiência de 11 anos e meio como docente, sendo cinco anos e meio trabalhados no IFRR/CAM. Após a fase de escolha do sujeito e apresentações formais ao professor, conversamos sobre os protocolos de pesquisa (APÊNDICE A, B, C, D e E) e obtivemos seu consentimento para iniciarmos a investigação. Também o informamos sobre as questões éticas que envolvem as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Nesse sentido, o professor demonstrou satisfação em participar, mas expressou o desejo de ter sua identidade preservada. Portanto, será identificado no trabalho como P1.

Questionado sobre seu conhecimento quanto à realidade sobre o sucesso e fracasso escolar dos alunos do IFRR/CAM, o P1 respondeu:

Sim, tenho a minha opinião sobre o sucesso e fracasso do índice escolar. Está relacionado na maioria das vezes à adaptação do aluno ao curso. Boa parte do índice de sucesso relacionado aos alunos está relacionada à adaptação a questão base, pois o nível técnico, ele exige muito do fundamental, questões práticas como: as quatro operações, racionalização de matemática,

leitura e interpretação, coisas que aqui na região é complicado falar, pois a maioria das escolas aqui, elas não oferecem professores formados com nível superior, então isso contribui bastante para o índice de fracasso dos alunos, aonde os alunos vêm de uma realidade não tão exigente quanto ao que o instituto oferece. Porém o índice de sucesso está mais relacionado com a adaptação do aluno ao curso e ao ritmo que os pais vêm desenvolvendo ao aluno junto à escola, isso favorece bastante ao sucesso.

Conforme o exposto, compreendemos o quão importante é a necessidade de mais esforços e comprometimento por parte das políticas públicas voltadas à qualidade da educação ofertada, desde os anos iniciais da formação dos educandos. O depoimento nos inquieta e expõe fragilidades do atual sistema de ensino nacional, que apesar de ter avançado nas suas propostas a partir do Ensino Médio, com, por exemplo, a criação dos IFs, ainda demonstra pontos falhos que podem continuar perpetuando as constantes privações ao conhecimento às classes menos favorecidas, uma vez que não oferece pilares sólidos que lhes garantam iguais condições à verticalização nos estudos, ou seja, uma grande parcela destes alunos não conseguirá gozar dos avanços, em termos de letramento, proporcionados pelo Ensino Médio, como foi dito aqui, quiçá ao Ensino Superior.

Na segunda questão, perguntamos se a Instituição oferece alguma capacitação no sentido de preparar os professores para trabalhar com a diversidade cultural encontrada no campus. Falando a respeito, ele afirma que:

A instituição na região, ela ainda é nova, ela tem praticamente cinco anos e meio, que é o tempo que eu tenho de IF na região Campus/Amajari. Devido a esse período curto, relativamente, há uma grande rotatividade de profissionais a qual atrapalha bastante a instituição trabalhar os professores nesse quesito de trabalhar com a diversidade cultural. Porém, hoje com a equipe de 2015/2016, a equipe está sólida, firmada. Já houve boa parte, bons trabalhos estão sendo desenvolvidos nessa área, inclusive essa capacitação esta sendo trabalhada na semana pedagógica que a coordenação pedagógica trabalha todo início de ano, no caso são dois anos que isso vem acontecendo. Porém, os últimos três anos não teve, devido a essa rotatividade, teve em parte, ou por problema com o profissional da área, a parte pedagógica ou pela rotatividade de professor.

Por se tratar de uma instituição federal, o servidor tem direito à remoção e redistribuição, movimentações legalmente amparadas pela Lei 8112⁴. Estas movimentações permitem que o servidor,

⁴ Publicação consolidada da lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, determinada pelo Art. 13 da Lei nº 9.527, de 10 de dezembro de 1997. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.

a pedido ou por interesse da administração, migre do seu campus de lotação para outro campus do estado ou para campus de outros estados. Considerando que os IFs objetivam superar a tônica atual que privilegia o acesso à educação de qualidade aos moradores dos grandes centros urbanos, privando uma parcela considerável da população moradora de localidades interioranas Brasil a fora do seu direito à educação, voltaremos nosso olhar nesse momento, ao servidor. O quadro efetivo de professores do IFRR/CAM é composto na sua grande maioria por servidores de outros estados. Muitos destes servidores, ao se depararem com as com dificuldades estruturais, econômicas e sociais do município, se veem motivados a pedir remoção para os campi da capital Boa Vista ou redistribuição para campus de outros estados, onde os municípios ofereçam melhores condições de vida para si e familiares. Cabe aqui colocar em pauta uma situação que deve ser pensada, incentivos à fixação destes profissionais aos campi interioranos merecem a devida atenção a fim de permitir uma menor rotatividade dos professores e uma continuidade do trabalho que se desenvolve.

Sobre as possíveis diferenças por parte dos alunos indígenas e não indígenas quanto à adaptação e/ou aprendizagem, o P1 afirma que:

Dependendo da modalidade que esses alunos estão inseridos, pois a instituição trabalha com: EJA, subsequente, concomitante e integral, eles apresentam uma realidade diferente com a questão de adaptação e aprendizagem. No caso dos alunos do concomitante, por exemplo, eles vêm com uma turma fechada da comunidade indígena, então o problema de adaptação dos alunos [se restringe], meramente, ao aluno-professor, onde os alunos não conseguem acompanhar o que o professor trabalha em sala de aula por conta da linguagem muito técnica ou uma linguagem difícil de entendimento para eles. Agora quando se refere aos alunos do integrado, a questão já começa na própria sala de aula, pois os alunos sentem dificuldade de adaptação com os demais da turma, porque não é uma turma fechada da comunidade indígena, mas sim uma turma onde envolve alunos índios e não índios. Então o primeiro choque nessa adaptação já acontece aí, pois a maioria deles, quando presentes em sala de aula junto com os alunos não indígenas, eles se mostram tímidos, pois boa parte do conteúdo trabalhado, a maior parte dos alunos não indígenas já viram na sua realidade, diferentemente dos alunos indígenas que tem esse ensino fundamental fragilizado.

Sua percepção mostra que os alunos de comunidades indígenas se comportam de formas diferentes uma das outras, conforme a modalidade em que se encontram matriculados. Segundo o P1, as turmas da modalidade concomitante, quando ingressam na instituição, são mais homogêneas e, independente da falta de base, os alunos comungam de um mesmo ponto de partida. O caso mais crítico se encontra na modalidade integrado, no qual as turmas são heterogêneas, com alunos

indígenas e não indígenas dividindo o mesmo espaço. As diferenças culturais se apresentam como um complicador que deixam os alunos indígenas constrangidos por não conseguirem acompanhar os conteúdos com a mesma facilidade dos não indígenas. Quanto a essas diferenças, Patto (1990, p. 48-50) explica:

Quando se propõe a explicar o sucesso escolar e profissional desigual entre os integrantes das classes sociais, estas teorias ambientalistas fundamentam-se em preconceitos e estereótipos que, com uma nova fachada científica, passam a orientar a política educacional. [...] Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar. [...] A crença na incompetência das pessoas pobres é generalizada em nossa sociedade.

Ao ser questionado se a formação que os alunos de comunidades indígenas recebem no Ensino fundamental em suas comunidades influencia a sua aprendizagem, o P1 responde que:

Sim, influencia, porém, o grande problema que nós aqui identificamos quanto uma instituição que oferece nível médio tecnológico para esses alunos indígenas é que o fundamental deles é oferecido por pessoas, digamos assim, com baixa capacitação. Ou seja, a maioria dos professores só tem o nível médio, ou seja, boa parte dos professores que trabalham a língua portuguesa são os mesmos que trabalham matemática, história, geografia, e nós sabemos que boa parte desses professores nem acompanhamento pedagógico tem. Então isso influencia, de certa forma, a questão da adaptação e o sucesso do aluno no instituto.

Sobre isso, percebe-se a precarização da educação ofertada pela rede municipal e estadual das quais estes alunos são oriundos. A falta de professores com graduações específicas para atender às demandas nas comunidades leva a contratação de profissionais sem habilitação e ao aproveitamento, de forma improvisada, daqueles já contratados em outras áreas que careçam de professores.

Quando questionado sobre o que leva os alunos de comunidades indígenas da região de Amajari a procurar os cursos técnicos articulados ao ensino médio IFRR/CAM, o P1 discorre fazendo uma retrospectiva e registra suas compreensões no decorrer de sua atuação enquanto professor da instituição:

Quando aqui chegamos em 2010 à instituição, ela trabalhava com oferta de bolsas e isso tornava o curso tecnológico, pra eles, não só para os indígenas, mas também como os não indígenas, alunos assentados e outros mais que aqui se encontra na nossa realidade, se tornavam atraídos justamente por isso, por conta do auxílio. Desse auxílio-alimentação que eles recebiam em espécie para alimentação durante o dia pois o ensino deles por ser integrado é manha e tarde, então essas bolsas se tornavam muito atrativas. Mas com as adversidades do governo, essa verba foi cortada. Então o que aconteceu? Nós tivemos que tirar essa parte de pagamento de bolsas né, desse auxílio, e transferir isso diretamente para o restaurante, onde o serviço de restaurante foi terceirizado para ofertar alimentação a esses alunos. E isso causou um problema tremendo, pois boa parte dos alunos já estavam condicionados a essa bolsa e esse é um novo problema hoje encontrado pela instituição. Torna-se atrativa sem essas bolsas, pois os mesmos falam que a bolsa ajudava muito e que sem a bolsa não tem como se manter na escola. Quando nós relacionamos essa pergunta para o aluno, diferentemente, não só as bolsas, uma vez eu perguntei em sala de aula: o que levaram eles a estarem fazendo o curso técnico em agropecuária aqui no instituto? E muitos deles responderam que os pais estavam orientando eles a fazer o curso, porém muitos deles não tinham essa vocação ou desconhecia o curso, e devido a sua realidade de trabalhar com roça, eles têm aversão a essa atividade, justamente que técnico agropecuário visa trabalhar com manejo animal e vegetal. E o instituto, ele não trabalha só com agropecuária, mas também com a parte de agricultura, técnico em agricultura. Quando aqui nós chegamos em 2010, o primeiro curso ofertado foi técnico em agricultura para atender uma demanda local, só que seria uma demanda local tendo em vista a fixação do indígena no campo e não favorecer ainda mais a evasão para a cidade. Muitos deles já me perguntaram porque não oferece outros cursos como técnico em informática e técnico em enfermagem, e a resposta é simples, é devido ao mercado de trabalho local que não tem como absorver todo esse pessoal, então os cursos como técnico em agropecuária, técnico em agricultura e em aqüicultura estão relacionados mais a fixar essa mão-de-obra e desenvolver a região tornando-a produtora.

Percebemos em seu discurso que uma parcela considerável dos alunos da região de Amajari atendidos pelo IFRR/CAM tem sua permanência condicionada às bolsas de estudos ofertadas pela instituição. Isto se comprova com o aumento dos índices de abandono nos momentos em que a instituição deixa de ofertá-las. Segundo o entrevistado, a vulnerabilidade econômica torna estes alunos oriundos de famílias de baixa renda, um público de risco, predisposto à evasão. De acordo com o Art. 14 da Resolução Nº 205 - Conselho Superior, de 5 de maio de 2015, que aprova o regulamento da Política de Assistência Estudantil do IFRR, a Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima “dar-se-á através do Programa de Assistência Estudantil

conforme estabelece o Decreto 7234/10 e Resolução 066/12, de modo a contribuir para o acesso, a permanência e o êxito acadêmico”. Esta Política “tem por objetivo geral contribuir com o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes, na perspectiva de equidade, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida”. Um de seus objetivos específicos é “redimensionar as ações desenvolvidas pela instituição e consolidar os projetos relacionados ao atendimento das necessidades dos estudantes, levando em consideração o perfil socioeconômico educacional”. São atendidos, prioritariamente, estudantes com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio. Conforme o Regulamento da Política de Assistência Estudantil do IFRR, anexo da Resolução Nº 205-Conselho Superior, de 5 de maio de 2015, para cada campus e suas demandas potenciais, as seguintes ações servirão como base: I – Auxílio alimentação; II – Auxílio moradia; III – Auxílio transporte; IV – Atenção à saúde biopsicossocial; V- Acompanhamento pedagógico; VI – Auxílio material escolar; VII – Apoio à participação estudantil em eventos.

Também ficam claros no discurso do P1 os conflitos entre os objetivos do IFRR/CAM e as perspectivas dos alunos. De um lado temos o IFRR/CAM, que procura selecionar os cursos a serem ofertados com base nos anseios dos representantes da população local e potencialidades da região a fim de dar às novas gerações uma capacitação para aumentar suas perspectivas de ingresso no mercado de trabalho; de outro temos os alunos, que apesar de serem nativos de uma região que tem suas raízes voltadas para produção agrícola e pequenas criações de animais, não se interessam por essas atividades. Essa aversão chega até ao ponto de se sentirem envergonhados ao manejarem uma enxada ou alimentar os animais de uma criação. É intrigante a forma com que esses conflitos se manifestam e ameaçam a permanência desses alunos na instituição. A não identificação com os cursos ofertados podem ter diversas causas e se colocam como um fator passível de maiores investigações. Sua compreensão pode revelar, por exemplo, se esses alunos estão menosprezando uma filosofia de vida ancestral organicamente estabelecida pelo contato direto e harmônico com a natureza na qual foram concebidos e formados; ou a metodologia de ensino usada pela instituição está tirando o sentido de um meio de vida que lhe era familiar e agora se mostra estranho e incompreensível, capaz de frustrá-lo ao ponto de fazer com que prefira se distanciar para fugir do sentimento de incompetência.

Sobre isso, Patto (1990, p. 90) afirma que:

Esta maneira de pensar a educação e sua eficiência é marcada por uma ambiguidade: de um lado, afirma a inadequação do ensino no Brasil e sua impossibilidade, na maioria dos casos, de motivar os alunos; de outro, cobra do aluno interesse por uma escola qualificada como desinteressante, atribuindo seu desinteresse à inferioridade cultural do grupo social de onde provém. Essas interpretações do fracasso da escola, são, a nosso ver, inconciliáveis. Da

maneira como estão enunciadas, não é possível nem mesmo afirmar que há uma escola desinteressante vem se somar um aluno desinteressado; é uma simples questão de lógica: enquanto a primeira não melhorar, não se pode afirmar a falta de motivação como inerente ao segundo.

Não queremos aqui por um ponto final nessa investigação e colocar essa versão como motivador absoluto do fracasso desses alunos, mas julgamos pertinente chamar atenção para importância de se fazer com que a teoria e a prática conversem entre si a fim de evitar que as práticas de ensino se tornem desprovidas de sentido.

Ao ser questionado sobre sua percepção quanto a alguma insatisfação dos alunos de comunidades indígenas com relação ao curso ou com a instituição, o P1 nos informa que:

Esse ponto é muito difícil de identificar, pois eles são muito tímidos, vergonhosos. Eles são muito fechados não dão muita abertura quando nós perguntamos a eles: o que eles desejam? O que eles querem? O que eles sonham? O que está perturbando eles? Eles simplesmente se calam, não falam nada, não comentam, então fica difícil para a instituição identificar esses pontos, mas por conversas informais eu tento sondá-los e observei o seguinte: que a insatisfação deles está relacionada com a questão que eles consideram muito pesada a rotina de estudo, pois eles vêm de uma realidade onde eles têm um fundamental muito fraco, e quando chega na instituição eles tem um ensino médio, tecnológico, manhã e tarde, extremamente puxado, isso contribui bastante para a insatisfação dos alunos.

Pelo discurso do P1, percebemos que os alunos indígenas têm um comportamento particular, que advém da forma cultural em que se relacionam em suas comunidades. Esse fato dificulta a intervenção da equipe pedagógica da instituição, que não conseguindo estabelecer um diálogo mais aberto, tem problemas em interpretar corretamente os anseios e insatisfações dos mesmos. O P1 mais uma vez chama atenção para a fragilidade do ensino fundamental nas comunidades, dificilmente um aluno conseguirá assimilar os conteúdos preconizados pelo ensino médio sem os pré-requisitos que lhes daria o suporte teórico necessário para isso.

Nesse sentido, trazemos como exemplo o que

na carta de encaminhamento da proposta de reforma do ensino normal em Minas Gerais (s.d), Francisco Campos (1940) não deixa qualquer dúvida de que, para os escolanovistas, a má qualidade do ensino é a principal causa do insucesso da empresa escolar. Diz ele: "... o problema da instrução popular só poderá ser resolvido melhorando-se o ensino primário e o melhoramento do ensino primário se acha visceralmente preso à boa qualidade do ensino

normal (...) Um ensino inferior não se imporá, por maiores que sejam os esforços e os recursos de compulsão, ainda que ao povo menos esclarecido. O ensino inferior despovoava as escolas pela infrequência, suscitando nos alunos a repugnância intelectual por ela (...) A escola em que o ensino é de má qualidade será evitada pelas crianças como um castigo, talvez o pior dos castigos, porque morno e sem aparências dramáticas” (p. 29-35, passim). (PATTO, 1990, p. 89).

A escalada do conhecimento necessita, acima de tudo, de sentido para o desenvolvimento e ascensão de uma personalidade autônoma que permita uma assimilação efetiva e não uma mera decoreba para passar em provas e esquecer logo em seguida.

Quando questionado se adota alguma prática pedagógica diferenciada para trabalhar com os alunos de comunidades indígenas no intuito de garantir a aprendizagem, o P1 se posiciona dizendo:

Bom, como eu já havia falado a questão dada... Há uma barreira entre o que o professor fala e o que os alunos indígenas conseguem assimilar, pois eles alegam uma linguagem de difícil acesso. Porém algumas práticas pedagógicas que tem sido trabalhadas para vencer essa barreira são as práticas trabalhadas em campo, onde eles se mostram bastante interessados, participativos, devido a sua realidade de trabalho na roça. Então, o questionamento deles ainda é muito pouco, porém o que você pedir no desenvolvimento da prática eles fazem. Eles são muito atentos, às vezes até bem participativos, eu chego até questionar, nós conseguimos vencer de certa forma, mas em sala de aula a barreira volta e volta firme.

Os indígenas têm direitos específicos, dentre eles à educação diferenciada, condição que deve ser garantida pelos estabelecimentos educacionais que atendem a esse público. Diversas são as dificuldades encontradas pelos professores do IFRR/CAM no intuito de zelar minimamente por esse direito. Essa versatilidade de repertório em termos de práticas pedagógicas requer do professor um preparo teórico, sensibilidade, experiência, conhecimento do perfil dos alunos no qual atende, dentre outras habilidades que o capacite a atuar com segurança diante dessa atmosfera. Percebemos que essas dificuldades são maiores ainda aos professores das áreas técnicas, que não tiveram acesso a disciplinas que abordam a docência em suas respectivas graduações. O posicionamento do P1 nos mostra ainda que os alunos indígenas se sentem mais aliviados nas aulas práticas de campo, exigência constante em suas reivindicações junto à Coordenação Pedagógica da instituição. No entanto, questionam pouco, apenas cumprem o que lhes é solicitado. É notável o tamanho da barreira que separa as aulas práticas das aulas teóricas. O hábito cultural indígena de dialógico indissociável entre o aprender e fazer, teoria e prática, pode estar por trás desse comportamento passivo em relação às atividades propostas.

Trazendo à tona a questão chave deste estudo, questionamos o P1 sobre o que leva os alunos de comunidades indígenas matriculados nos cursos técnicos articulados ao ensino médio à evasão. De acordo com suas explicações:

Esses alunos, quando relatam suas dificuldades aos pais, seus pais, eles entendem isso como uma barreira. E devido também à falta de perspectiva de trabalho, desenvolvimento em campo, eles não consideram muito a questão de vencer essa barreira. Então quando eles encontram qualquer dificuldade, qualquer problema, seja de adaptação com os colegas, seja adaptação de aprendizagem, dificuldade, eles simplesmente desistem. E os pais, eles simplesmente aceitam e muitos deles até relatam falta de apoio dos pais, o que leva cada vez mais um número de alunos indígenas evadidos.

As indagações do P1 apontam a falta de perspectivas de futuro em relação ao curso no mercado de trabalho e a passividade dos pais ao aceitar facilmente que os filhos abandonem um curso de reconhecida qualidade, ofertado em um campus próximo à sua comunidade, sem demonstrar maiores esforços de incentivo à sua permanência.

Poderíamos justificar esta passividade à falta de familiaridade com os estudos formais e que os pais dos alunos indígenas, desconhecendo ou não valorizando os estudos na formação dos filhos, permitem que estes abandonem os cursos no primeiro desconforto encontrado. Esses fatores citados não são nenhuma novidade perante os estudos já realizados sobre a evasão e fracasso escolar. Assim como aponta Poppovic (1972 apud PATTO, 1990), os fatores extra-escolares se destacavam como causas do fracasso escolar, nesse sentido, a “alta densidade habitacional, a necessidade de trabalhar logo, a ausência dos pais nas reuniões convocadas pela escola, o desinteresse dos pais frente às tarefas escolares de seus filhos, autoritarismo dos pais nas práticas de criação infantil, pouca interação verbal e ausência de hábitos de leitura no lar” (p. 11), discurso ainda comum nos dias de hoje, já eram apontados como resposta óbvia ao baixo rendimento escolar.

Os estudos de Patto (1990) já apontavam esta versão fiel à teoria da carência cultural que já circulava nos Estados Unidos desde os anos sessenta, assumindo papel relevante para explicar a desigualdade educacional entre as classes sociais. Esta teoria afirmava que “a pobreza ambiental nas classes baixas produz deficiências no desenvolvimento psicológico infantil sendo a causa das dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar” (p. 94). Cabe salientar que em nenhum momento o P1 considera a possibilidade de causalidade nos fatores intra-escolares.

Esforços para desvendar as causas do fracasso escolar continuavam e as tentativas mais frequentes se concentravam na suspeita de que a resposta estaria “na escola” ou na “clientela”. Havia

também uma terceira teoria, que integrava as duas primeiras, a de que a escola é inadequada para alunos carentes, ou seja, era idealizada com o fim de atender um modelo de criança das classes favorecidas, e que “estaria falhando ao tentar ensinar, com os mesmos métodos e os mesmos conteúdos, crianças culturalmente ‘deficientes’ ou ‘diferentes’”. Diante desse fato, “um processo de marginalização que é realizado inconscientemente através do desconhecimento total dos professores – na grande maioria pertencentes à classe média – sobre a população de alunos com a qual estão lidando” (PATTO, 1990, p. 97).

Portanto, de forma mais sistemática, a maioria dos estudos apontava:

1. As dificuldades de aprendizagem escolar da criança pobre decorrem de suas condições de vida.
2. A escola pública é uma escola adequada às crianças de classes média e o professor tende a agir, em sala de aula, tendo em mente um aluno ideal.
3. Os professores não entendem ou discriminam seus alunos de classe baixa por terem pouca sensibilidade e grande falta de conhecimento a respeito de padrões culturais dos alunos pobres, em função de sua condição de classe média (PATTO, 1990, p. 121-125).

Esta situação reproduz uma realidade que perpetua a condição de pobreza intelectual e impede avanços que poderiam trazer transformações para que a população dessa região pudesse conquistar sua autonomia social, econômica e cultural. Contudo, nossa intenção aqui não é de continuar culpando os alunos e suas famílias pela evasão e fracasso escolar, reforçando as mesmas respostas, e sim de continuar a buscar novos questionamentos que possam ampliar nossa visão e quem sabe superar essa versão dos fatos.

Em busca de sugestões de enfrentamento a essa problemática da evasão, questionamos o P1 sobre que medidas devem ser tomadas para favorecer a permanência dos alunos de comunidades indígenas no IFRR/CAM. Ele aponta que:

Uma das formas que nós estamos trabalhando dentro da instituição para aumentar a permanência dos alunos é tentar trazer os pais para dentro da escola, é tentar desenvolver atividades dentro das comunidades para que eles pratiquem e os pais vejam e sintam interesse que os alunos, seus filhos, participe também. E outra forma que a instituição tem que está trabalhando também é a questão do nivelamento, para tentar diminuir o máximo e elevar o nível de conhecimento desses alunos que vem com o conhecimento muito precário.

Conforme apontamentos feitos pelo P1, dentre eles, o estreitamento da distância entre a instituição e os pais dos alunos, valorização da cultura indígena dentro da instituição, trabalho de nivelamento do educando no momento do seu ingresso à instituição, podemos considerar que já existem esforços na busca por caminhos alcançáveis para superar os entraves que privam esses indivíduos de concluir seus estudos.

A proposta de nivelamento, medida que busca homogeneizar o nível de aprendizagem dos alunos, funciona como uma espécie de recuperação.

Aliadas às informações sobre o nível de desenvolvimento psicológico destas crianças fornecidas pelos testes e pesquisas tradicionais, estas afirmações podem ser interpretadas como favoráveis à implementação de uma escola especial para as crianças das classes populares que corre o risco de ser menos exigente do que a oferecida às crianças das classes média e alta. (PATTO, 1990, p. 124).

Sobre isso, “o termo ‘recuperação’, nos meios educacionais, tem o significado de imposição de conteúdos de forma mais individual e intensiva, cuja repetição, pelo aluno, é tomada como indicador de aprendizagem”. Ou seja, o aluno será submetido a uma dose extra de uma metodologia que ele repudia (PATTO, 1990, p. 217). Embora qualquer esforço seja válido para se evitar o conformismo e a omissão do problema, acreditamos serem necessárias alternativas que envolvam transformações, principalmente nas práticas intra-escolares. Talvez assim pudéssemos acreditar em uma real tentativa de mudança.

4.3 Entrevistas com os alunos de comunidades indígenas evadidos

Aqui serão apresentadas as entrevistas com os alunos de comunidades indígenas evadidos, que preferiram ter sua identidade preservada. Nesse sentido, respeitando sua vontade nos referimos aos mesmos por Em1, Em2 e Ef3 (Entrevistado masculino1, Entrevistado masculino 2 e Entrevistada feminina 1).

Foram selecionados quatro (04) participantes, dois (02) de cada uma das comunidades indígenas (Araçá e Três Corações), sendo um (01) indivíduo do sexo feminino e outro do sexo masculino. Um dos participantes não compareceu a entrevista, ficando a pesquisa definida em três (03) alunos, observando o processo dos tramites legais necessários.

Entre os entrevistados, dois se declaram indígenas e um se declara branco. Todos eles cursaram o ensino fundamental em escola pública. Nenhum dos entrevistados trabalhava enquanto frequentava o curso técnico no IFRR/CAM. Apenas um deles alega não ter tido informações suficientes sobre os cursos antes de seu ingresso na Instituição. No entanto, em nossas observações percebemos

que a maioria destes alunos chega à instituição sem uma visão clara das propostas dos cursos. Todos os entrevistados faziam uso do transporte escolar fretado pela instituição para fazer diariamente o trajeto entre a instituição e as comunidades (QUESTIONÁRIO, 2016).

Questão 1 - Conte um pouco sobre a sua história de vida na comunidade?

Em1 - Bom, a minha história de vida na minha comunidade é, eu sou bem conhecido por lá, se o Sr. chegar lá e perguntar por mim, todo mundo vai saber onde eu estou, de boa. Sim, eu praticamente só fico em casa, não sou aquela pessoa de ficar saindo direto, não, eu gosto de ficar mais em casa, mas assim, se alguém chegar lá e perguntar por mim todo mundo vai saber onde é minha casa, sabe dizer onde que eu tô. Bom, eu vim do Pará pra cá, é, desde pequeno eu morei lá nos Três Corações. Sim, eu tinha 5 anos. Aí, é bom morar por lá, eu gostei muito de lá. Nos meus tempos vagos é só internet, é, e assim, eu.

Na sua infância você tinha acesso a internet?

Em1 - Tinha não.

O que você costumava fazer?

Em1 - Brincava, infância. Sim, eu, quando é pra mim estudar eu estudo, mas tem vez que num dá pra estudar porque, problemas. Sim, todo mundo entende né, ninguém é perfeito. É, assim, minhas frustrações foi ter saído daqui. É, porque eu tinha um sonho de ficarestudando aqui, eu saí porque, por besteira mesmo, num tava muito afim. Mas depois eu vi que atrapalhou um pouco.

Ef1 - É, na verdade eu sou, como posso dizer, nasci em Boa Vista, vim pro Araçá acho que com seis, sete anos, estudei lá até oitava série, agora minha vida é bem tranquila. Eu frequento igreja, escola à noite, o dia eu passo em casa fazendo atividade, é acho que só.

Em2 - Eu nasci dentro da comunidade mesmo, só cresci em casa mais afastada. Depois de um tempo vim morar dentro da comunidade mesmo. Foi aqui que eu cresci também, indo pra escola diariamente e hoje a minha vida também é bastante tranquila, da igreja pra casa e no fim de tarde vou praticar esporte que é o futebol, ou então quando eu não vou praticar futebol, às vezes fico em casa mesmo assistindo televisão, essa é a minha rotina. Quando eu era criança não gostava de futebol, minha vida era mais dedicada na igreja né, que a minha mãe é

da igreja, ela é evangélica e desde lá eu venho acompanhando indiretamente. Comecei a estudar e fui passando de série em série e foi o caso como eu entrei na oitava série, fiz uma prova passando direto pro primeiro ano e foi aí como entrei no Instituto. Quando eu era criança o meu primeiro instrumento foi uma bateria de lata e um violão feito de linha de pesca com caraná.

Ef1 - *Pra mim é importante porque, é agora, atualmente, sem os estudos a gente praticamente não é nada né, porque nem o ensino médio ultimamente não tá valendo de nada, então o estudo depois de Deus eu acho que é tudo.*

Em2 - *O estudo, ele é essencial na vida do ser humano né, o ser humano nasce com entendimento, mas ele precisa aprender mais para que ele possa conhecer a cada dia mais esse, o que se trata no mundo e a mente é tão, muito mais melhor com uma pessoa. E ela tem um conhecimento muito alto, o estudo é importante para qualquer pessoa e quando a gente vê uma pessoa desistir do estudo a gente fica triste e tenta ajudar, mas quando a pessoal chega no seu limite, aí ela que decide.*

Em2 - *É, vale à pena, é muito importante, tipo assim, meu filho dentro da comunidade sair e for estudar fora e voltar pra essa comunidade e mostrar o que ele aprendeu.*

Ef1 - *É porque a pessoa sai pra fora pra buscar conhecimento e poder se formar pra trazer ajuda aos povos que moram na comunidade*

Nas palavras dos entrevistados quanto às suas histórias de vida percebemos que apesar das diferenças, existem algumas semelhanças. Dois deles só passaram a integrar as suas comunidades por volta dos cinco, seis anos de idade, fato que aponta a movimentação de não indígenas pelas comunidades, além de baixo sentimento de pertencimento e apropriação da cultura indígena da localidade por esses novos integrantes. Entretanto, temos o Em2, nascido e criado na comunidade, com uma história de vida mais próxima da cultura indígena local “o meu primeiro instrumento foi uma bateria de lata e um violão feito de linha de pesca com caraná.”. Outro ponto em comum na fala de dois dos entrevistados é a influência da religião evangélica no modo de vida cotidiano. Ademais, o Em1 informa a existência de internet na Comunidade Indígena Três Corações e, sendo esta a mais aculturada devido aos constantes contatos com não indígenas por ser localizada às margens da BR-174, sua fala não demonstra muitos indicativos de sua afinidade com a cultura local, salvo o apreço por ficar em casa sem maiores preocupações “eu gosto de ficar mais em casa”.

Questão 2 - Como costumava e costuma ser a sua rotina semanal na comunidade?

Em1 - Bom, de manhã eu num faço nada, só arrumo a casa, é, e de tarde estudo. Isso toda semana, toda vez a mesma coisa, normal. À noite eu fico em casa, é, porque lá perto de casa tem wifi, eu não costumo sair muito à noite.

Ef1 - Segunda a sexta eu acordo às 05:00 horas da manhã pra ir para a oração, aí 06:00 horas eu já fico acordada, faço as coisas em casa; a tarde eu vou fazer atividade, aí, como eu sou coreografa de crianças, as vezes tem ensaio e à noite eu vou pra igreja. Final de semana eu acordo 06:00 horas, aí eu faço parte de um grupo de coreografia, mas só de jovens, vou pro ensaio, retorno. Quando é, às vezes tem sábado que é consagração eu vou, aí retorno para almoçar, aí volto de novo para ensaiar os jovens, aí volto pra casa e às vezes fico por lá mesmo que ir é pra ensaiar as crianças. Aí à noite, só chego pra banhar e retorno de novo, domingo a mesma coisa.

Em2 - A minha rotina é, de manhã, primeiramente escovar os dentes e alimpar a casa também. Na verdade, em casa não tem moças, só homens, e fazer o café, a mãe não tá, que a mãe mora em outra casa e aí eu fico em casa mesmo, fazendo dever de casa. Aí quando chega umas 11:00 horas, eu vou fazer almoço e quando é a tarde, quando tem ensaio, eu vou pro ensaio. Retorno pra casa e aí à noite eu vou para o culto, e domingo é a mesma coisa também. E dia de segunda feira, quando o pastor tem um serviço pra fazer, uma função, ele me dá um toque e eu vou ajudar ele na, nas construções, saio de manhã e às vezes volto meio dia pra buscar almoço em casa e volto pra ajudar a alimentar os povos que tão ajudando ele. E quando dá umas 06:00 horas a gente retorna pra casa.

Aqui o entrevistado Em1 reforça em sua fala a rotina leve e descompromissada com o qual leva a vida. Além disso, novamente os entrevistados Em2 e Ef1 fazem menção à sua rotina semanal marcada pelos compromissos com a igreja Assembleia de Deus. Em suas palavras podemos perceber que o cumprimento destes compromissos lhes toma todo o dia e não deixa tempo para outras práticas culturais que reforcem sua identidade indígena.

Questão 3 - Quais as suas perspectivas de futuro? Qual o seu projeto de vida em termos familiares e profissionais?

Em1 - Bom, é, na carreira, quando eu era criança, eu queria muito seguir na carreira de bombeiro, que eu gostava, sempre gostei, é, até hoje. Bom, aí criança tem aquele sonho, aí

hoje eu já vi que não vai dá pra mim seguir naquele sonho que eu tinha. Sim, eu vou querer fazer uma faculdade de engenharia robótica. É, sim, que eu entendo mais, que eu gostei e sei fazer de tudo. E pra minha vida familiar, eu queria, queria não, vou, me casar, ter dois filhos, daqui pra lá Deus que sabe.

Você pretende continuar morando na comunidade?

Em1 - Não, é, assim, lá não dá pra, lá não tem uma faculdade que dá, e se eu for morar lá pra ir todo dia pra faculdade vou gastar muito. Então melhor morar perto da faculdade do que morar longe. Assim, mais, se construísse uma faculdade lá nos Três Corações eu ia continuar lá.

Depois de formado você pretende voltar a morar na comunidade?

Em1 - Não, porque assim, logo que eu terminar de fazer a faculdade eu vou morar pra outro estado. Sim, quando eu terminar, pra me aprofundar mais na área que eu quero seguir.

Ef1 - Vou começar pelos profissionais, é, eu pretendo terminar o ensino médio né, mas só ano que vem e seguir, eu tava pensando em Medicina, mas demora muito, aí eu vou optar pelo Direito. Já familiar, é que, como eu posso dizer, a nossa religião é da Assembleia né, então como eu tô namorando, é no máximo que a pessoa pode namorar é ate 1 ano, então se Deus permitir, ano que vem eu vou casar, pretendo ter filhos, mas não agora, quero focar nos estudos. No trabalho eu pretendo sair da comunidade.

Em2 - Primeiramente é terminar o Ensino Médio né, e pretendo me formar em Teologia e depois de Teologia, é me formar, é em Biólogo, biólogo fotografa a natureza, os animais, essa é a minha, é o que eu quero na minha vida e também ser um bom profissional. Familiares na verdade eu tô sem planos, não tenho namorada, estou muito feliz sozinho, gosto de ser livre mesmo e daqui pra frente, se Deus permitir, colocar uma pessoa na minha vida e que possa dar certo. Eu quero sair pra estudar e se eu voltar na comunidade é só pra olhar a família e voltar. Quero ter um emprego fixo fora da comunidade, [é] melhor né?

Embora todos os entrevistados demonstrem interesse em continuar com os estudos e fazer um curso superior, nenhum deles fez menção a cursos que tenham afinidade com os cursos técnicos ofertados no IFRR/CAM. Outro fato que chama atenção é que nenhum deles projeta seu futuro profissional e familiar dentro da comunidade no qual se encontram e fazem parte. Este desinteresse em

permanecer na comunidade é preocupante e deixa as lideranças indígenas apreensivas quanto ao futuro das comunidades.

Questão 4 - Conte como foi a sua trajetória escolar no ensino fundamental. Você se sentia satisfeito com o seu desempenho?

Em1 - "Bom, logo de começo eu não me sentia bem, mas assim, depois que eu fui me apegando mais aos estudos, sim, gostei. Mas assim, de vez em quando num dá aquela vontade de estudar, é, por falta de desempenho meu mesmo. Mas assim, eu gostei da minha trajetória. Não, quando eu me esforçava, eu tinha boas notas, mas quando eu deslechava um pouco, eu não tinha aquela nota exemplar, mas assim, eu passava, mas não com aquela nota, alta.

Você já havia sido reprovado em sua história escolar?

Em1 - Já, eu reprovei também na 5ª série, porque eu estudava de manhã e eu num gosto de acordar cedo, aí eu reprovei por causa de deslecho mesmo, porque naquele tempo eu num tava querendo me esforçar nos estudos, só queria tá, como eu posso dizer, é, ficar em casa fazendo nada, assistindo, fazendo nada.

O que seus pais diziam sobre isso?

Em1 - Bom, eles falavam assim, pra eu ir pra escola, porque eles não queriam que eu virasse um vagabundo. Mas isso eu nem lembrava, porque eu não estava querendo estudar de manhã, eu queria estudar mais de tarde porque assim eu poderia acordar mais disposto a estudar. Aí, não dava pra eu estudar de manhã.

Ef1 - Estudei lá no Araçá, foi uma fase assim bem bacana, onde eu me achava assim, a mais inteligente, né? Também eu sofri um pouco de bullying por conta de eu ser um pouquinho magra, mas fora isso acho que a melhor parte da nossa vida é a infância. Sim, porque assim, eu era uma criança, ainda não tinha entendimento. Agora que, questão dos estudos, eu era feliz, realizada e conseguia me sair bem.

Em2 - Primeiramente eu era tímido e tive um pouquinho de dificuldade né, no início, daí pra frente eu fui me dedicando mais a cada dia e sempre fui feliz e sempre, desde criança, tentei agradar os meus professores. O que eu gostava mais, desde os 13 anos, é, um pouquinho de aconselhar as pessoas a não fazer as coisas erradas e sempre que elas desobedeciam aos

professores eu tentava convesar, mas elas não me ouviam, eu ficava triste porque elas não me ouviam. Não tirava muito, todo tempo, boas notas, mas fazia o máximo para tirar, mas era feliz sim e quando tirava uma nota baixa eu ficava feliz por ter alcançado do meu jeito né, porque a gente aprende com pouquinho e com muito. Tem que tá satisfeito com o que a gente tem e tira, nunca baixei a cabeça e sabe que lá na frente à gente pode fazer melhor. Às vezes eu fugia da escola, porque às vezes quando eu não terminava o trabalho, então eu não gostava de chegar com o trabalho pela metade, então não terminava, resolvia sair da escola, a professora já sabia. Quando eu chegava em casa minha mãe ia lá e me aconselhava que não era desse jeito.

Ef1 - *Gostava né, na verdade sempre fui quieta né, como diz o povo sempre fui santinha. Assim, eu nunca fui de gazetar, tirava sempre nota alta. Era, tinha sempre aqueles coleguinhas meio cricris, mas eu gostava do jeito deles.*

As falas dos entrevistados revelam um pouco de suas vivências enquanto discentes do ensino fundamental nas suas respectivas comunidades. Os entrevistados Em1 e Em2 não se mostraram confortáveis ao recordar suas experiências escolares pregressas. Suas falas deixam transparecer os sentimentos de angústia que às vezes se tornavam insuportáveis a ponto de buscarem um meio de fuga. Esse sentimento é facilmente percebido nos trechos "*logo de começo eu não me sentia bem*", "*de vez em quando num dá aquela vontade de estudar, é, por falta de desempenho meu mesmo*", "*só queria tá, como eu posso dizer, é, ficar em casa fazendo nada, assistindo, fazendo nada*", "*eu era tímido e tive um pouquinho de dificuldade né?*", "*Às vezes eu fugia da escola*".

Não podemos desconsiderar os reflexos negativos desta relação para o prognóstico escolar do aluno. Sobre isso, Patto (1990, p. 217) afirma que "é preciso levar em conta a natureza da experiência escolar e suas relações com os temores com os quais a criança pode ter chegado à escola; estas experiências certamente consolidam e aumentam tais temores ou colaboram para sua elaboração e superação". Fazendo uma relação comparativa entre o desempenho no ensino fundamental e o curso técnico articulado ao ensino médio, dois dos entrevistados demonstraram já apresentar dificuldades de adaptação à rotina escolar desde o ensino fundamental, após o ingresso no IFRR/CAM essas dificuldades ficaram mais evidentes. Por outro lado, o outro entrevistado relata que tinha ótimo desempenho no ensino fundamental, o que não se repetiu no IFRR/CAM. (QUESTIONÁRIO, 2016).

Questão 5 - Como o IFRR/CAM entrou em sua vida?

Em1 - Bom, o Instituto Federal entrou na minha vida com a minha irmã, ela estudou aqui, e se formou aqui. Todos os trabalhos dela, quem ajudava ela era eu. Assim, porventura, eu vim estudar pra cá pensando que ia fazer o mesmo curso que ela, que ela fez, foi em agronomia. Aí, assim, eu tinha, eu tava disposto a seguir na área que ela tava, mas assim, eu vim fazer outro curso que num teve muito desempenho pra mim. Não, não me identifiquei. Bom, o curso que eu queria era em agronomia, como eu falei, mas sim, eu acho que foi deslechomeu, não estudar, me esforçar mais.

Ef1 - É, essa pergunta é meio difícil pra mim, porque desde pequena eu tenho duas primas formadas através do IF. Pra mim, vê-las com aquela farda era um tipo de sonho, aí eu falava, eu almejava né, e eu falava que um dia eu iria entrar. Aí desde lá vem sendo meu sonho né. Aí em 2014 eu tive a oportunidade, eu me escrevi na primeira fase, só que não deu porque o histórico não estava pronto, aí na segunda fase eu me escrevi de novo e passei, aí eu me senti realizada, assim, pra mim que, nossa, foi inexplicável porque era um sonho realizado. É tinha, mas não tinha aqui que era secretariado, mas mesmo assim eu queria estudar e me formarentendeu.

Em2 - Foi através da gestora da escola, ela me incentivou a estudar aqui, e eu entrei, mas não estava preparado, e quando eu cheguei aqui eu sempre me coloquei no meu canto. Os professores, primeiramente o professor Iraci, que foi um paizão pra mim, sempre foi meu conciliador e, tipo assim, realizei e aprendi muito com ele, não somente com ele, mas com outros professores também que me levantavam. Que quando eu entrei aqui eu tinha bastante dificuldade, eu não estava preparado pra entrar aqui. Mas eu me sinto honrando por ter passado por aqui e vi vários colegas também se formar, eu não tive essa oportunidade, mas eu fico feliz por eles realizar o seu sonho né. Não somente o seu sonho, talvez o mais alto né. Mas eu fico feliz por eles ter, assim, o técnico deles, eu sempre falei pro Daniel que também me incentivava, foi um aluno aqui do instituto, e a primeira escola que eu estudei foi ali no Ovídio Diase quando foi pra inaugurar aqui a gente fizemos uma apresentação. E quando eu entrei aqui por aquele portão foi uma felicidade, to entrando em uma universidade que não tinha, hoje tem. Vários alunos tem a oportunidade e eu acho que poderia dar mais as mãos porque muitas pessoas querem estudar e não tem esse privilégio né. E na verdade o instituto, o início dele, foi lutado por várias pessoas e lideranças indígenas pra chegar até aqui e conseguiram. E me sinto honrado por ter passado por aqui. Não era o curso que eu queria, porque na verdade o curso que eu também, que eu na verdade almejo fazer não tem aqui né, mas é tipo assim, o curso que tem, as oportunidades de curso, a gente deve a cada dia mais fazer, não deixar passar em branco, porque ele deve ser no começo um levantamento das

peessoas, um precisa do outro pra se levantar e aquele curso talvez, esse curso em agricultura, talvez serviria pra mim entrar em outro curso.

Ef1 - Trouxe aprendizagem né, saber dividir com os amigos, ajudar um ao outro, saber ouvir também, saber falar e às vezes tinha dia que eu tinha que ficar até altas horas sem comer em questão pra dá o melhor né, nas notas, e questão assim, de se dar com outras pessoas com opiniões diferentes é bem difícil. Mas o IF traz uma aprendizagem, assim, que a gente leva pro resto da vida.

Em2 - Na verdade o Instituto, ele faz nós conhecer várias coisas, coisas ruins e boas. Igual a minha viagem de vim da comunidade até aqui, às vezes a gente ficava no meio da estrada, ônibus que era às vezes meio cavernoso né, porque às vezes furava o pneu, falhava no motor, a gente ficava muitas vezes muitas horas na estrada, mas a gente fazia o máximo possível pra entrar aqui dentro. Pra chegar aqui, a gente chegava muitas vezes a sala já estava fechada, daí não podia entrar. Às vezes a gente tomava o café tarde e também, tipo assim, ajudava as outras pessoas, como às vezes não tinha dinheiro para almoçar e o pouquinho que a gente tinha dividia. E eu tive um amigo aqui, na verdade hoje eu tenho um amigo que em qualquer lugar que eu tiver ele comparece comigo né, e era ele que me ajudava mais aqui dentro e ele sempre falava que nunca era pra mim desistir. Se eu fosse desistir ele desistia também, e na primeira desistência que eu decidi ele também decidiu, ele falou que se eu saísse ele saía junto, e todas as decisões que ele tomava ele tomava junto comigo e isso foi, tipo assim, uma convivência de vida aqui dentro do Instituto. E também a gente, já quando eu entrei aqui, agente fomo, na verdade, eu e outros meus amigos, agente se aprofundou com uma professora. Eu não sei se vocês conheceram ela, a professora X, ela quase não dava atenção pra gente, era mais pra outras pessoas, e a gente muitas vezes queria perguntar, mas tinha medo de perguntar alguma coisa e ela responder com ignorância pra gente; e a gente, pra defender a nossa religião também, ela zangou mais né, falávamos que Deus era a frente de tudo, que a gente fazia a nossa parte e ele fazia a dele, e ela falou que Deus não existia e ela ficava zangada quando a gente falava que Deus existia sim, porque se Deus não existisse ela não estaria aqui com a gente ensinando e dando conhecimento pra gente e a gente também crescer junto. E foi isso que aconteceu nessa caminhada minha aqui dentro do instituto.

Conforme os relatos dos entrevistados, todos partilhavam o sonho de ingressar no IFRR/CAM, fosse pela admiração que depositavam naquelas pessoas próximas que já cursavam, fosse pela boa imagem da instituição junto à localidade, como sinônimo de qualidade e de oportunidades de um futuro melhor. Todavia, a partir do momento em que conseguiram o tão sonhado ingresso na instituição, se

depararam com dificuldades que ameaçaram o encanto que sentiam e que colocou em risco a sua permanência. Motivos diversos como: problemas no transporte, não identificação com os cursos ofertados, jornada diária desgastante, dificuldade em acompanhar o ritmo dos cursos e problemas de relacionamento com o professor, colocaram a prova à relação entre esses alunos e a instituição.

Destacamos o trecho em que o Em2 descreve com grande revolta episódios de conflito com uma de suas professoras. Assim, para tentar compreender este momento, fazemos uso das palavras de Hobsbawn (1982, apud PATTO, 1990, p. 29), nas quais ele afirma que

a tendência em atribuir aos pobres uma condição de inferioridade inata, dentre outros abusos racistas, vem após os anos cinquenta desse século. Nessas primeiras décadas, o pensamento já era marcado pela crença individualista baseada na competição onde venceria o melhor, nesse sentido o pensamento religioso conservador teve um forte papel opositor às ideologias leigas como dificultador de debates que poderia levar ao desenvolvimento das ciências biológicas e sociais.

Para Patto (1990, p. 82), de acordo com esta perspectiva, o comportamento do professor na relação com o aluno pode ser

consequência de seus problemas emocionais familiares atuais ou passados: ora o professor estava projetando nos alunos seus próprios complexos, refletindo nesta relação os desajustamentos emocionais, conjugais, econômicos, sociais de seu ambiente doméstico, ora repetindo no trato com as crianças suas próprias experiências decorrentes de uma educação equivocada ou sofrida.

Questão 6 - O que te levou a ingressar no IFRR/CAM?

Em1 - Bom, como eu falei, foi por causa da minha irmã, ela se formou e eu queria seguir os mesmos passos que ela, porque eu, eu e minha irmã sim, somos meios briguentos, mas assim, nós se amamos, como irmão, aí eu queria seguir a área que ela seguiu, por isso que eu vim pra cá, pensando em fazer o curso que ela fez.

Ef1 - O que me levou é porque aqui é praticamente uma universidade né, os conhecimentos são maiores e aqui também a gente sai quase formado pra lá fora ter mais oportunidade de emprego, porque a gente já vai levando o nome da escola no nosso histórico, então para as

peessoas que estudam aqui se torna mais fácil, por conta do conhecimento e por conta de ser um órgão bem visto lá fora.

Em2 - *Tipo assim, o que me levou mais foi por ter conhecimento e alcançar qualidade lá na frente, isso que me levou mais a levar o Instituto no coração, a mostrar o conhecimento que a gente aprende aqui ao ingressar em uma faculdade. Não, dentro também.*

Ef1 - *É assim também que, às vezes tem pessoas que são contra o IF, então eles falam assim, coisas que, tipo, que não trazem nada de benefícios aos índios, sempre falam, então eu acho na minha parte eu entrei pra mostrar pra eles que não é como eles pensam, é só entrando que a gente sabe como é que é, e é bem diferente do que eles falam. Assim, eu entrei, não me arrependo, se tiver oportunidade entro de novo, mas não no IFCAM, em outro e eu aconselho as pessoas a entrarem. Pessoas que são contra o IF, autoridades, lideranças, pra entrar aqui eu não ligava muito com o que eles falavam, basta ter o apoio da nossa família porque a gente vai onde a gente pretende ir.*

Em2 - *Eu concordo com ela, porque quando eu entrei aqui muitas vezes estudava lá e aqui né, e os professor falava que não ia passar matéria pra gente porque agente vim pra cá não tinha futuro, só que eu tinha uma curiosidade muito grande de aprender aqui dentro e não é as pessoas que vai fazer a gente desistir, basta a gente querer e conseguir e deixar tudo que eles falam, tipo assim, é está pronto pra ouvir e pra falar, e eu quase não ligava pra isso. Mas eu tive uma dificuldade tão grande lá também, porque, por não ter passado a matéria pra mim também, mas a minha curiosidade é que eu passava ir além do que eu podia, e eu desistir porque eu quis mesmo, não foi porque eles falaram pra mim desistir não.*

Aqui os entrevistados reforçam as motivações que os levaram a ingressar no IFRR/CAM, dentre elas, voltam a citar o status e maiores oportunidades no mercado de trabalho com um certificado de formação emitido por uma instituição federal de renome. Além disso, algo novo chama atenção na fala dos entrevistados Em2 e Ef1. Segundo estes alguns membros influentes da comunidade, inclusive lideranças, tentavam desencorajá-los quanto ao ingresso no IFRR/CAM, alegando “*que não trazem nada de benefícios aos índios*”, “*vim pra cá não tinha futuro*”. O entrevistado Em2 afirma que alguns professores chegavam até a usar de artifícios antiéticos para forçar a sua desistência do curso que vinha fazendo no IFRR/CAM, na modalidade concomitante, ou seja, na modalidade em que o aluno tem duas matrículas, cursando o ensino médio em sua comunidade e o curso técnico no IFRR/CAM, de forma paralela. Apesar desse fato, nenhum deles se deixou levar pelas investidas dos que eram contra o IFRR/CAM.

Questão 7 - Explique como foi o período em que estudou no IFRR/CAM. Quais as suas satisfações e insatisfações?

Em1 - Bom, é, assim, eu gostei muito daqui, quando eu estudei, quando eu comecei aqui. Logo no primeiro dia, eu era o aluno mais quieto da sala, eu não conhecia ninguém, só quem eu conhecia era minha colega de infância, e até agora ela ta aqui, graças a Deus. Aí, assim, a prof, como eu posso dizer assim, a professora que eu menos gostei na sala, ela trabalhava aqui, eu acho que ela foi embora, foi a professora Y. Sim, que num dava, num tinha como gostar da aula dela. Assim, logo que ela saiu, eu reprovei na matéria dela por causa de deslecho meu, sim, aí eu reprovei aqui no, aí eu voltei a estudar aqui. Como meus colegas tinha passado, eu tinha ficado pra trás, aí, assim, num deu, num deu pra continuar, aí eu saí. Bom, assim, eu gostei muito daqui por causa da, tem algumas matérias que, cara eu gostei mesmo de estudar foi com o professor Z, projeto de intervenção, informática, porque lá, antes de eu vim pra cá, lá num tinha essa aula de informática direito. Lá só tinha os professores que nem sabiam dá aula de informática direito. Assim, aí eu vim pra cá pra, que eu gostei, eu queria ter me aprofundado mais, só que num deu. É, bom, assim, eu saí daqui porque, por causa de, que eu não queria mermo, não queria seguir, é, na área que, esse curso que eu tava fazendo num ia seguir no que eu tava querendo fazer mermo. Aí então, pra, sim, meu pensamento, pra num perder tempo, resolvi saí. Mas assim, eu fui meio burro por ter saído daqui, porque aqui, depois que eu saí daqui eu fui ver, porque aqui o ensino é melhor do que nas escolas indígenas, que lá os professores num, de vez em quando num, num dá.

Por que você acha que o IFRR/CAM é melhor que as escolas das comunidades indígenas?

Em1 - Bom, aqui é melhor porque tem um ensino mais adequado, os professores vêm de outros Estados cara. É, vem pra dar aula mesmo, porque eles gostam disso. Assim, lá na nossa escola lá, onde eu tô estudando agora, os professores, como eu posso dizer, num, num ensina do jeito que eles ensinam aqui. Assim, mas lá da pra aprender alguma coisa [...].

Ef1 - Logo no começo, pra quem não é acostumado né, com a rotina, logo a gente das comunidades que acordava, eu devido a minha vagareza, eu acordava 04:30 horas né, aí ia pegar o ônibus 05:30 horas, as vezes 05:00 horas. Então começou daí, porque não era acostumada né. Aí logo nos primeiros dois meses foram difíceis pra mim porque minha mãe tinha que me acordar todos os dias, aí passando, eu fui pegando mais a rotina, aí fui criando amizades né, tipo, se tornando mais pessoas íntimas, aí também conhecendo os professores,

ai os conhecimentos, ai as matérias técnicas né. Ai também tem a parte que o cansaço que não é fácil, a gente vem, passa o dia e não pode nem banhar, às vezes passava num dava de merendar por causa que tinha professores queas vezes não deixava a gente sair. Ai também mais a questão mais do alimento, porque pra mim que sempre tive problema de saúde, a questão do alimento assim sempre foi negativo pra mim, que era muita fritura, essas coisas assim. O acolhimento, assim, 99% das pessoas né, professores, coordenação, acho que são pessoas bem capacitadas né, eu digo isso com muito orgulho porque eu tive muito apoio, se fosse por eles eu ainda estava aqui, acho que na parte assim profissional estão de parabéns. Aqui também conheci pessoas assim amigas mesmo que me ajudava, eu ajudei. Mas em questão assim, eu tive mais dificuldades nos estudos né, não tanto financeiro e assim que se tornam irmãos né. Como eu disse, no ensino fundamental eu me sentia a tal né, que eu não conhecia outras coisas, mas quando vim pro ensino médio e aqui como é um pouco mais avançado do que lá na comunidade, mais em questão assim de matemática, que outras coisas assim eu sempre tive ajuda mesmo. Os estudos assim, as matérias técnicas, os estudos assim sempre consegui. Nem todas, assim, acho que se eu fiquei com nota vermelha foi acho que em uma matéria, mas eu consegui, ai teve uma outra uma técnica que eu tirei a maior nota da sala, pra mim aquilo foi a coisa mais feliz né, por questão, não sei explicar.

Em2 - *Na verdade, no início eu tive um pouco de dificuldade porque pra acordar cedo às vezes na comunidade, sempre foi de campo mesmo, assim, fazia muitas coisas, acordava cedo, mas a dificuldade era chegar aqui. Como eu falei lá no início, porque as vezes o ônibus quebrava né, as vezes quando chegava aqui a aula já tinha começado e eu perdia muito conteúdo e pra recuperar isso era difícil. Às vezes uma base de muitos alunos o professor não conseguiria passar pra todos e a minha dificuldade foi ai, quando chegava atrasado, e às vezes como eu não poderia chegar e eu ficava pensando que perder uma matéria é muito difícil e a gente perde muitas coisas, é uma dificuldade pra gente recuperar a matéria, porque a cada dia que passa se renova e essa foi a minha dificuldade. E também o que me levou mais a dificuldade foi as matérias aqui, foi a de culturas anuais, o conhecimento científico, mas eu fazia o máximo possível, dá o meu melhor. E a vantagem que aqui no instituto é que eu também fiz grandes amigos, pessoas que me ajudaram bastante quando não conseguia pegar as matérias. Meu melhor amigo aqui foi o professor Z mesmo, ele mesmo dizia assim que muitas as matérias não são bichos de sete cabeça, que com um nozinho agente consegue desanchar tudo em questão de segundos. Nada é difícil, a vantagem é essa, que os professores que passaram na minha vida sempre foram profissionais, explicava bem claramente, eu gostava bastante, e diziam que eu era uma pessoa muito calma, mas fazia o máximo possível pra realizar as matérias. E ficava muito feliz quando saía na área de campo também, quando eu entrava na área de campo na propriedade eu era uma pessoa que iapro lado do professor e perguntava*

por que era aquilo e aí ele me explicava e eu ficava muito feliz quando chegava eeeacho que mandava muito bem na área técnica. Minhas notas melhor era na área técnica e tinha só um pouquinho de erro ortográfico e ele falava assim, mas isso é comum, muitas vezes acontece, o que ele mais falava pra mim era pra mim ler bastante, que eu ia conseguir por um ponto final, mas a vantagem era isso. Sim, em umas partes bastante. A minha dificuldade é, por exemplo, quando pronuncio uma palavra, mas na escrita é outra né, minha maior dificuldade era nisso, na verdade muitas pessoas hoje entram na faculdade e tem uma grande dificuldade nisso, porque hoje em dia as pessoas só querem saber de celular, mas quando vai passar manualmente não consegue, que o celular hoje quando agente escrevendo aqui ele indica todim quando é certo né, quando tá errado ele indica uma setinha aí tá errado, aí agente vai lá e concerta. Mas a vantagem maior é da gente, tipo assim, como eu posso falar, acabar com isso, com as dificuldades é que agente possa ler bastante, para que isso não aconteça.

Na fala do entrevistado Em1, novamente constatamos problemas de relacionamento entre o aluno e o professor. Além da falta de identificação com a disciplina, a recorrência negativa na relação *professor x aluno* acende um alerta passível de maiores esclarecimentos.

Segundo Beisiegel (1981, apud PATTO, 1990):

Apesar da extensão da escola às massas populares desfavorecidas, essa escola não sofreu mudanças significativas em suas atribuições na reprodução das desigualdades sociais. No passado, a exclusão atingia os que não ingressavam na escola; hoje, atinge os que nela chegam, operando, portanto, de forma menos transparente.

Ainda assim, o entrevistado Em1 demonstrou arrependimento por não ter permanecido na instituição em virtude das fragilidades do ensino ministrado em sua comunidade. Fato era que o mesmo não queria desistir do sonho de estudar em uma boa escola, mas por aflições que fogem da sua percepção se conformou e admitiu a si próprio à culpa pelo fracasso.

Quanto aos fatores pedagógicos,

Cardoso ressalta a importância capital do próprio processo de ensino no sucesso da escola; a seu ver, este “não pode ser isolado da vida” e “precisa despertar o interesse da criança”. Em consonância com esta colocação, afirma que “processos inadequados respondem por boa parte da indiferença, apatia, turbulência e agressividade” (PATTO, 1990, p. 88).

A entrevistada Ef1 aponta algumas dificuldades encontradas pelos estudantes das comunidades indígenas em relação àqueles que residem na Vila Brasil ou são Alojados na Instituição.

A rotina diária de acordar às cinco horas da manhã, passar o dia em aula sem um ambiente com privacidade para descanso e banho no intervalo de almoço é extremamente cansativa e influencia negativamente nos seus desempenhos. Para além disso, a entrevistada Ef1 salienta que enquanto aluna do IFRR/CAM, não consegue repetir o mesmo desempenho que costumava ter durante o ensino fundamental na sua comunidade.

O entrevistado Em2 corrobora a afirmação do P1 sobre a preferência dos alunos de comunidades indígenas pelas aulas práticas nas disciplinas técnicas às teóricas. Suas dificuldades com as aulas teóricas se justificam na sua própria fala no trecho em que relata sua fragilidade com a leitura e escrita. No entanto, nas aulas práticas, nas quais conseguia associar sentido ao que estava sendo ministrado, demonstrava empolgação, motivação e o sentimento de competência.

Questão 8 - O que te levou a evadir do IFRR/CAM?

Em1 - Como eu disse, por besteira minha, é, não era pra mim ter feito isso, é, desisti, por causa, quando eu comecei a estudar aqui, eu pensava só no dinheiro, falaram, sim meus colegas disseram, eu saí, saí por besteira cara, num sei o que veio na minha cabeça, foi do nada assim, num dia eu tava estudando no outro num tinha mais vontade de vim pra cá. Era cansativo as vezes, saí, acordar 05:00 horas da manhã pra chegar aqui às 07:00 horas. Como eu disse, eu num gosto de acordar cedo, eu sou mais aquele que acorda um pouco tarde, aí num deu pra mim. Eu saí por ter reprovado e, num dava, ia estudar a merma coisa, foi besteira minha, é, não era pra mim ter saído daqui, num sei o que me levou a fazer isso.

Ef1 - Na verdade assim, acho que não tá nada ligado ao IF, mas a minha vida pessoal, porque assim, eu gosto de falar pouco porque eu fico sempre triste. Ano passado eu tive um problema de saúde, aí onde eu fiquei afastada do IF e retornei com 02 meses depois. Só que devido, é, foi mais a questão de alimento mesmo, que eu sempre bato nessa tecla, eu comecei a comer essas coisas que sempre oferece né, salgado, e no café da manhã que deveria ser uma coisa mais saudável, as vezes a gente chega lá não tem café, só refrigerante e suco industrializado. No meu caso, eu só podia tomar natural e essas coisas bem saudáveis, aí eu já tava me alimentando de novo, aí eu comecei a voltar a ter os problemas, tá, aí eu peguei parei de estudar, aí eu voltei esse ano. Como eu não consegui acompanhar a turma que tava, me trocaram de turma, só me atrasei 06 meses. Aí aonde também, vou falar um pouco que foram pessoas assim que, a 117, foram pessoas assim que a gente não conhece né julga, aí quando a gente entra é uma coisa assim, muito diferente, são pessoas assim muito humildes, pessoas que nossa, não sei nem como descrever a 117, são alunos que sabem receber, sabe acolher, parece que são treinados, assim, eu quero até ver eles. Aí deixa eu continuar, eu

retornei né, aí foi em fevereiro eu retornei, quando retornei entrei em outra turma, foi difícil eu adaptar, eu me sentia assim só porque eu não conhecia ninguém, mas não era por parte deles, era por parte minha porque eu era meio tímida né, aí eu fui pegando o costume. Aí também retornou, eu fui começando a sentir os mesmos sintomas, eu já tinha sido afastada duas vezes né, aí já tava diária aquela coisa já, não tinha mais força pra nada, aí eles sempre me ajudavam assim, quando eu faltava eles perguntavam por que, eu tinha meio receio de falar né. Aí acima desse problema que eu já tinha surgiu outro mais grave, que era o de coração, aí a minha mente ficou assim, psicologicamente ficou difícil porque as vezes eu tava aqui eu passava mal e eu tava longe da minha mãe, é muito difícil. Aí tá, passou esses dias, aí eu comecei a faltar, aí eu não comia mais direito, aí eu vinha assim, não dava mais apetite ver aquela mesma comida sempre. Em questão assim, também, do transporte né, às vezes quebrava, aí são dois quesão beneficiados para as comunidades, aí quando o nosso quebrava, aí tinha que ir lá pra Mangueira e era difícil porque não tem transporte, aí ficava aquela coisa que a gente faltava e aqui as nossas faltas não eram justificadas, aí ficou difícil. Aí também eu comecei a sentir essas coisas, aí eu conversei com minha mãe né, aí ela disse você quis entrar lá você vai aguentar. Aí tá, eu já tinha colocado aquilo na minha cabeça, aí ela cedeu e falou que em tudo que eu quisesse ela ia me apoiar, então a gente viemos aí na coordenação, conversamos com elas, elas perguntaram por que, assim eu acho que da minha parte eu fui ingrata, porque tudo que eles fizeram, passavam planejamento pros professores pra passar trabalhos pra mim em casa, pra mim foi difícil essa parte, porque tipo, eu não tava nem pensando em mim, por isso que meu psicológicotava meio, porque eu tava mais pensando nos professores porque tinham trabalho comigo, meus pensamentos já era neles, aí ia decepcionar. Aí ficou difícil pra mim, na verdade é difícil quando eu lembro daqui, às vezes eu choro, porque foi algo assim que marcou a minha vida entendeu.

Em2 - Acho que eu fiquei muito triste quando eu reprovei em três matérias (Culturas anuais, Fertilidade de solo e da água e o outro foi Plantas medicinais), que eu fui, na verdade nas plantas medicinais e fertilidade do solo pra mim quase não foi tanto, mas culturas anuais. Aqui primeiro era uma dificuldade, a dificuldade era grande, e a professora falou pra mim que a ia me reprovar e ela me reprovou de verdade, e tinha pessoas que fazia coisas piores e ela não reprovava, ela não via isso. Eu fiquei triste e aí eu falei, cheguei pra mãe, que a mãe me dava bastante apoio pra ficar aqui né, e eu fiquei triste, bastante triste, mas eu tive que vim aqui explicar né, o motivo que eu ia desistir. E também já era época de Natal né, já era férias, quando foi pra mim voltar pra cá eu olhei pra mim e eu não sentia mais digno de vir aqui, deu um ódio de mim de chegar aqui no Instituto e olhar para aquela professora assim, essa não é profissional o que eu conheci, esse foi a maior decepção da minha vida, quando ela falou que ia me reprovar, eu não entendia o motivo, porque logo no início não poderia entrar sem a farda

né, e eu entrei com a farda e com a jaqueta aberta e eu só vi quando ela me pegou pelo braço e me levou pra coordenação pra dizer que eu não estava vestido, na verdade eu falei que tava vestido, expliquei pra coordenadora. E ela olhou pra mim e falou que me conhecia bastante, não era o caso, mais por me levar lá ela não poderia fazer quase nada. Então isso aconteceu e foi quando eu não voltei mais pra cá, fizeram reunião de classe, mandaram me chamar várias vezes, mas eu falei o que eu vou fazer lá porque eu me sinto envergonhado, na verdade deu um ódio bem grande, porque os outros professores lutaram bastante pra mim tá aqui né, mas a meta não foi alcançada até aqui e foi isso. Os outros caso não era dificultoso pra mim, a maior dificuldade foi quando eu me reprovei, que eu vi meus colegas tirar nota alta e eu não, e foi quando eu desisti. Como eu falei do meu amigo, que se eu desistisse ele desistia junto comigo né, se você desistir eu também desisto, porque era um ajudando o outro, então ele falou, ela também fez quase a mesma coisa comigo. Isso, acho que não se repete mais, foi pra eu sair daqui, na verdade agora que tô volando a por os pés no intituto pela honra de vocês.

Nas respostas dos entrevistados à pergunta chave deste estudo podemos perceber que os motivos pontuais não coincidiam literalmente, apesar de apresentarem algumas semelhanças no contexto.

Em sua fala o entrevistado Em1 confessa que um dos motivadores do seu ingresso no IFRR/CAM foi a auxílio financeiro destinado aos alunos de comunidades indígenas, fato observado pelo P1. Dois entrevistados recebiam auxílio estudantil, mas alegam que os valores recebidos eram insuficientes. (Questionário, 2016). Aqui chamo atenção para o mau uso das quantias recebidas por meio do auxílio. Tomando como exemplo o auxílio-alimentação, por vezes alunos eram advertidos por usar o dinheiro para outros fins (compra de celulares, roupas, etc). Para isso abriam mão de algumas refeições ou comiam apenas macarrão instantâneo, fato que os levava a constantes episódios de mal-estar. Isso forçou a instituição a suspender o repasse dos valores para as contas pessoais dos alunos e passar a fazer a transferência diretamente para a empresa que presta serviço no refeitório.

Salvo essa condição, ele e a entrevistada Ef1 partilham da mesma opinião quanto ao peso da rotina diária. Para eles a rotina é extremamente extenuante e dificulta a sua permanência. Apesar disso, o motivo pontual que culminou na evasão da entrevistada Ef1 estava relacionado a problemas de saúde.

De acordo com o Questionário (2016), como fatores que influenciaram sua evasão se sobressaem dificuldades de acompanhamento (notas baixas), falta de vagas no mercado de trabalho, mudança de interesses, decepção com o curso, percepção pessoal sobre a valorização da profissão.

Cabe aqui ressaltar o ponto convergente mais importante, a nosso ver, observado nas falas dos entrevistados Em1 e Em2. Ambos associam a sua evasão e fracasso escolar à reprovação, e mais, as reprovações de ambos ocorreram em disciplinas da área técnica.

A inadequação da escola decorre muito mais de sua má qualidade, da suposição de que os alunos pobres não têm habilidades que na realidade muitas vezes possuem, da expectativa de que a clientela não aprenda ou que o faça em condições em vários sentidos adversas à aprendizagem, tudo isso a partir de uma desvalorização social dos usuários mais empobrecidos da escola pública elementar. É no mínimo incoerente concluir, a partir de seu rendimento numa escola cujo funcionamento pode estar dificultando, de várias maneiras, sua aprendizagem escolar, que a chamada “criança carente” traz inevitavelmente para a escola dificuldades de aprendizagem (PATTO, 1990, p. 340).

Questão 9 - Você considera que os cursos ofertados no IFRR/CAM atendiam às suas expectativas?

Em1 - Não, porque, bom, como eu disse, eu queria ter feito o curso que a minha irmã fez, ou então outro curso que eu queria seguir na área, mas num teve. Assim, eu queria que tivesse, é, como tem no instituto de Boa Vista, curso de informática, pro cara se aprofundar mais na matéria. Aqui só teve os dois cursos, de agropecuária e o outro que eu me esqueci agora. Aí num deu, num deu pra mim. Bom, assim. Não, respeitou sim. Eu, eu só tô lá mermo por causa que a minha mãe mora lá, mas eu não, num sou indígena, num sou descendente de lá daquela etnia de lá. Mas assim, respeito, [...].

Em1 - Às minhas não, porque, não, mas também eu gostei pelo aprendizado, porque o que a gente espera, é porque eu acho que com plantas a gente sabe mexer, com animais, só não sabe assim como coisas mais difíceis, tipo com doenças, como manejar as plantas, mas eu acho que deveria vir outros cursos porque as pessoas entram aqui com outra expectativa, tipo de enfermagem, é, secretariado, informática né, porque querem, como posso dizer, porque aqui é uma oportunidade grande né, porque não é fácil, porque tem pessoas que pagam pra estudar e a gente não, a gente tem esse benefício, mas pra mim em questão do curso não atendeu assim as minhas expectativas.

Em2 - Não, porque na verdade, com terra, onde eu cresci, na verdade meu pai mexia com terra né, eee o que eu queria aqui, deveria vir uns cursos muito mais melhores que esses. Na verdade, a maioria dos indígenas mexe com terra e mexe com gado, e tipo assim, deveria vir mais, tipo, cursos na agronomia, como ela falou, enfermagem, e curso de antropologia que é

necessário, curso de pesquisa sobre as belezas naturais que deveria crescer aqui na região. Temos pontos turísticos que muitas vezes deveria conhecer na parte das plantas, conhecer as plantas medicinais e aquelas plantas que soltam flores, essência né. Devia também ter esses cursos prá cá, e tem uns cursos muito [...] melhores que esses, que esse cursos são oferecidos aqui, que na verdadea gente precisa hoje dentro da comunidade trabalhar junto, mexendo na agropecuária, um veterinário pra trabalhar junto com a gente né, na parte da agricultura a gente precisa assim mesmo de um técnico, tipo isso.

Em2 - Eu discordo deles (lideranças da comunidade) porque, tipo assim, eles deveriam pensar e olhar mais pro futuro. Futuramente, seus filhos, na verdade hoje tá entrando um aluno aqui, de 16 anos, eles deveriam ter cursos muito mais melhores pra eles entrar no mercado de trabalho diretamente. Já o técnico não, é uma tecnicazinha básica, um curso básico na verdade pelo que eu sei, mas deveria ter um superior pra ele sair daqui e já entrar no mercado de trabalho.

Ef1 - Eu acho que antigamente eles não tinham mais esses conhecimentos, acho que por isso eles foram mais pela ideia deles e não assim, tipo, e deixaram mais de lado a opinião mais pra jovem né, quem tá entrando agora, e não pensaram muito bem. Acho que foi mais pela lógica do conhecimento que antigamente eles não tinham como manejar, e agora surgiu essa oportunidade, aí eles pegaram e aprovaram, acho que foi um pouquinho de erro só.

Ef1 - Eu acho que sim né, na verdade eu não mexo com essas coisas, muito difíceis, esse negócio de cultura indígena, porque eu não tenho entendimento muito bem, então eu acho que sim. Na minha parte que é ensino médio integrado, sim.

Em2 - Foi porque agente construiu uma horta lá dentro né, e além de tudo, ele poderiam ver o nosso trabalho desenvolvido com os professores juntos com os alunos dentro da comunidade. E sobre agricultura né, trabalhar agricultura de melancia e a cenoura né, o repolho e o feijão que era a cultura que eles queriam né, desenvolver, e foi desenvolvida dentro da terra. E as pessoas vinham e achavam ótimo o trabalho que os professores faziam, aquela atividade. E a escola estadual junto com a gente e, tipo assim, a maior vontade deles era que agente apresentasse o que a gente tava fazendo aqui dentro para os alunos que estava lá, então isso foi um privilégio pra gente. E no início também a gente tinha uma horta que era de um Sr., e a gente podia trabalhar lá dentro para mostrar esse senhor tudo que a gente tava aprendendo, cada dia mais, e foi um privilégio.

Em2 - Eu não sei nem como explicar, mas era bastante diferente.

Ef1 - Era diferente né, porque lá não tem muito conhecimento né, aqui não, aqui são doutores e eles passam aquele conhecimento, explicam bem, acho que são pessoas capacitadas né. E acho quando eles estudam são, estudam pra ser professor, mãe, amigo, pai, acho que eles passam por todo processo né, acho que sim.

De acordo com a fala dos entrevistados, fica evidente que os cursos ofertados pelo IFRR/CAM não vão de encontro aos anseios de grande parte dos alunos matriculados. Aqui todos os entrevistados relatam não se identificar com os cursos ofertados, sugerem outros cursos técnicos como de: informática, enfermagem, secretariado. Mais uma vez destacamos esta situação que demanda novos diálogos entre a instituição e lideranças indígenas a fim de buscar novas alternativas quanto aos cursos ofertados sem perder de vista os anseios dos maiores interessados, os alunos. Nesse sentido a entrevistada Ef1 relata “eles foram mais pela ideia deles e não assim, tipo, e deixaram mais de lado a opinião mais pra jovem né”. Ou, repensar a forma com a qual os cursos ofertados vêm sendo trabalhadas para que haja maior identificação e satisfação ao fazê-lo.

O entrevistado Em2 também faz um comentário pejorativo quanto ao curso técnico profissionalizante “já o técnico não, é uma tecnicazinha básica”, julgando ser necessária a oferta de cursos superiores que proporcione maior nível de conhecimento.

A última fala da entrevistada Ef1, “porque lá não tem muito conhecimento né” mostra uma omissão histórica por parte do Estado quanto a sua responsabilidade de promover Políticas Públicas que fortaleçam o Ensino Fundamental nas comunidades para assegurar possibilidade de ascensão de seus alunos, sobretudo àqueles das minorias. Sobre isso nas palavras de Patto (1990, p. 54),

[...] o Estado desincumbiu-se do ensino primário e voltou-se principalmente para o desenvolvimento do ensino secundário e superior, garantindo aos mais ricos o diploma como passaporte para os altos cargos públicos e para as profissões liberais e o prestígio social que eles conferiam.

Questão 10 - Em sua opinião, quem fracassou? Você ou a Instituição?

Em1 - Na minha opinião, foi eu. porque a instituição, como eu falei, assim ela, ela é uma boa instituição, é, dá pra aprender, assim, quem fracassou mermo fui eu. Ai, num... Não, sim. deveria ter os cursos que eu, deveria não, era pra ter, mas só foi ofertado dois cursos. Assim, eu fiz né, por, pra mim tipo sair um pouco de lá, que lá as

coisas lá são meio fracas, mas assim, se tivesse os cursos que eu queria que tivesse aqui, eu pretendia ficar mais aqui, terminar, ia me aprofundar na matéria.

Ef1 - *(Risos) Foi eu, porque eu tive que abrir mão ou do meu sonho ou da minha saúde né, eu tive eu pensar bem, por mim eu ia optar pelo meu sonho né. Mas também eu optei mais pela minha saúde porque eu estava dando muito trabalho pra minha mãe, para os coordenadores daqui, então ficava chato, foi falha minha eu acho.*

Em2 - *É, na verdade foi eu né, porque ela, a instituição, continua e cada dia mais melhorando e quem fracassou foi eu. Na verdade, eu tomei uma decisão que muitos também achavam difícil tomar, mais eu fui uma das pessoas, quase os últimos a abrir mão daqui. Mas foi uma opção minha quem fracassou foi eu. Mas a força que há dentro da gente eu alcançava né, eu terminava, mas como existe dificuldade que a gente mesmo gera depois a gente pensa no que agente causou.*

Os entrevistados foram unânimes em atribuir a culpa pelos fracassos a si próprios. É importante salientar que nessa relação nenhuma das partes pode sair isenta de participação, seja de culpa ou de inocência, por vezes percebemos que a parcela de culpa do atual sistema educacional liberal permanece oculta, invisível à luz dos olhos do oprimido, incapaz de perceber a ação do opressor.

Questão 11 - Em sua opinião, o que poderia mudar na instituição para que você ou um membro da sua comunidade se sentisse satisfeito?

Em1 - *Bom, seria bom, se esta instituição, é, promovesse mais encontros, já que promove né, assim. Mas assim, se fosse, se tivesse os cursos que, que a comunidade queria, eu creio que eles viriam fazer mesmo para se aprofundar na área.*

Você poderia dar alguns exemplos de cursos que poderiam vir para cá?

Em1 - *Bom, curso de informática, de é, agora me faltou na mente o curso. Mas assim, se viesse eu, eu falaria com o pessoal assim, vamo porque lá o ensino é melhor, vocês vão se aprofundar mais, assim, eu falaria bem da instituição, assim, mas, só isso mermo.*

Em2 - Creio que um curso graduado né, seria essencial, pra pessoa olhar e dizer vale a pena chegar ali, e com um curso superior aqui as pessoas iam agarrar com as duas mãos porque é o melhor pra elas. Acho que deveria melhorar mais nessa parte, ter uma capacitação mais alta, seus empregos e sustentar suas famílias porque muitas pessoas são necessitadas de emprego hoje como agente vê a crise hoje aqui no Brasil. Muitas pessoas que são formadas mais tão por aí nas feiras, em qualquer canto de Boa Vista, em qualquer do Brasil, vendendo umas balinha pra sobreviver, sua família. Então se abrisse um curso aqui mesmo, se formar aqui mesmo, trabalhar, uma oportunidade dentro da comunidade, a pessoa vir aqui e voltar pra dentro da sua comunidade. E aqui mesmo no município tem pessoas que necessitam bastante né, do estudo, bem mesmo pra no futuro dá uma vida melhor para seus filhos.

Ef1 - Em questão porque eu já passei, já vivi né, porque o ônibus são dois ônibus, é Araçá, Guariba, Três Corações e as outras comunidades, então a gente mora mais longe né, então em questão do ônibus eles dão benefícios mais pro 100KM (Três Corações) e esquece do Araçá. Então a gente sempre se sentiu mais excluído, não sei se eles acham que a gente é mais índios que os outros, não sei. Porque às vezes, como eu disse, às vezes quebra 100KM, esquece Araçá, e os alunos que se viram. Ai essa parte deixa a gente triste, bastante, eu ficava bastante triste, chorava que às vezes eu perdia conteúdo aí ó. Também questão do alimento, eu acho que tem que ter nutricionista que possa mostrar o diploma para os alunos porque já passou por aí, a gente olhava nem parecia porque não mudou nada. Eu tenho colegas aqui também que reclamam muito em questão do alimento, eu acho que teria que tirar essas coisas mais industrializadas, como é agropecuária, o que produzir aí, ir lá pra copa né. Também, eu falo mais pelos alunos da comunidade, porque ficam em casa, os que moram aí vão banhar, dormem; os da comunidade não, acordam cedo tem que tomar café aqui, às vezes nem tomam porque chegam 07:30 horas. Eu acho que teriam que ter um tempo, por exemplo, a gente chega 07:30 horas, tem que entrar, aí eu falo mais por mim porque eu tinha que tomar café, aí não entrava, tinha que ir na coordenação, aí isso fica chato. Tinha que pelo menos os da comunidade que passa por dificuldade pra chegar aqui, eles teriam que dar mais atenção. Nessas partes construir pelo menos uma salinha assim de descanso porque é difícil, a pessoas passar o dia sentada assim, aí chegar em casa fazer atividade, fica difícil. Assim eu descobri a minha doença porque eu passei o dia fazendo atividade, de tanto eu tá ali em questão de tá sentada, então eu não comia e nem bebia água, então eu comecei a sentir dores. Então é mais nessa questão de comida, de transporte, essa questão de descanso que fica muito puxado, só quem é da comunidade sabe e quem usa o transporte.

Em2 - Eu só queria complementar o que ela falou na parte do alimento né, o alimento natural eu acho que é bem saudável, tudo que produzir aqui colocar ali dentro mesmo pra que todo

mundo pudesse ver, pra que ele possa se alimentar do que eles estão produzindo ali. E na parte de transporte eu tenho uma ideia, não sei se é essencial pra isso, que os professores daqui também tirassem um tempo pra ir lá na comunidade, dá aula lá dentro né, com parceria com os líderes de lá, ter uma casa lá. Que se a gente não pode chegar aqui vocês irem até lá. Através da comunicação, muitas vezes a gente tem wifilá né, o professor também poderia enviar o trabalho. O aluno não pode chegar aqui, o professor envia o trabalho pra lá, o aluno pega faz o trabalho e pode ta enviando.

Mais uma vez os entrevistados são enfáticos quanto à necessidade de oferta de outros cursos na instituição, corroborando a suposta falta de identificação com os cursos já ofertados. O entrevistado Em2 continua demonstrando que as chances de uma real ascensão profissional só poderiam ser possíveis com uma graduação a nível superior, isso retrata a falta de perspectivas quanto às possibilidades que o curso técnico pode proporcionar no mercado de trabalho.

Questão 12 - Em termos profissionais, o que você tem feito hoje? Está satisfeito com a sua atual situação?

Em1 - *Bom, assim, eu tô estudando mesmo pra passar, porque assim, quando eu terminar eu vou pra cidade pra fazer os, os cursinhos pra mim entrar na faculdade que eu quero fazer. Assim, mas, tá bom lá os estudos.*

Em2 - *Eu tô, porque eu tenho tempo livre né, posso fazer o que eu quero, e muitas vezes o estudo prendia muito. E eu tenho uma palavra que ela entra um pouco na religião evangélica, do que adianta tanto o homem de baixo do sol só trabalhar e depois não leva nada né. Que a vida da gente é por um sopro, que hoje eu tô aqui conversando, mas se eu sair por aquela porta e Deus der um sopro, acabou. Mas o que a gente aprende hoje aqui serve de experiência e é um dom supremo de sabedoria. Deus nos coloca aqui pra gente alcançar né, e o homem é feliz nesta caminhada, com o estudo que tem, pelo conhecimento pra passar pra outras pessoas que ainda vem lá naquela esquina, que enquanto a gente tá aqui, a gente olha para aquela pessoa e sente o maior desejo de ajudar, mas agente consegue alcançar né, o que a gente quer, mas quando ninguém consegue a gente tem que andar com a felicidade do mesmo jeito e nunca mostrar, assim, a tristeza. Ela é boa, a felicidade é boa porque é onde torna reconhecido por outras pessoas, vale muito a experiência de conhecer várias pessoas e lembrar assim. E quando chegar em algum lugar a pessoa dizer obrigado por ser uma pessoa parceira, um amigo, uma amiga, que foi de caminhada, eu não consegui chegar, mas você conseguiu, hoje aqui você está de parabéns, é isso.*

Ef1 - É, sim e não né, porque quando eu estava aqui eu estudava mais, me dedicava mais, tinha mais pessoas pra tá em cima dizendo estuda, estuda, estuda, e agora não, porque voltou a mesma coisa de antes. Lá é tipo assim, por ser mais fácil agente não tá nem aí, porque é mais fácil. E da minha parte eu relaxei um pouco, mas agora eu retornei, eu mesma comigo mesma, falo que não era assim, que eu vivia estudando, parei não, questão que parei, mas de estudar em casa, assim, essas coisas. Mas, em questão assim, de família, eu tenho mais tempo, em questão assim de conversas, antes era só benção mãe, chego em casa, benção mãe, saindo só. E final de semana ou era estudando ou era dormindo. Em questão de religião nem tinha tempo, às vezes eu ia. Agora tenho mais tempo livre né, eu não tinha muita convivência com as pessoas da comunidade, agora tô tendo. E pra concluir eu aconselho as pessoas a passarem, tipo, como eu disse antes, que as pessoas se deixam influenciar pelas pessoas, eu acho que elas deveriam ter a capacidade de acreditar em si mesmas e dá oportunidade pra elas mesmas porque se a gente sempre for pelo o que os outros dizem a gente nunca vai pra frente. Eu aconselho as pessoas a entrarem aqui, é difícil, a gente passa por dificuldades, mas se for o que a gente quer a gente consegue né, e só.

Dois dos entrevistados deram continuidade aos estudos em escolas estaduais e municipais após evadirem do IFRR/CAM (QUESTIONÁRIO, 2016). Estes estão dando sequencia em seus estudos nas suas respectivas comunidades apesar do sentimento de frustração por não ter conseguido permanecer em uma instituição de renome e sinônimo de prestígio. É lícito supor que todos se sentem mais aliviados com a diminuição do volume de atribuições escolares exigida pelo IFRR/CAM, nesse sentido passam a impressão de que agora gozam de melhor qualidade de vida, principalmente na relação familiar e com os demais integrantes da comunidade. Fica claro o quanto a rotina do regime integral preconizada pelo IFRR/CAM impacta estes alunos advindos de comunidades indígenas que possuem um ritmo bem menos acelerado em virtude de seu modo de vida peculiar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A INVESTIGAÇÃO

As análises apresentadas, embora não tenham o poder de abrangência para serem generalizadas, podem ser úteis e trazer novas reflexões, novos apontamentos e até novos questionamentos para um direcionamento preliminar a esse fenômeno que obstaculariza a trajetória escolar, especialmente das minorias da Terra Indígena Araçá.

Essa aventura investigativa me trouxe, dentre outras descobertas importantes, a oportunidade de conhecer um pouco mais do jogo de interesses que marcou o processo histórico da sociedade brasileira desde o seu suposto descobrimento. Além disso, no decorrer do processo investigatório fui rerepresentado ao indígena, até então, para mim, um personagem folclórico segundo as aulas de

história. Cada nova informação me levava a novos pontos de partida. Contudo, em virtude do pouco espaço de tempo para efetivação desse estudo, resisti ao risco de dispersão diante de tantas possibilidades. Certamente, o entendimento causal que motiva alunos de comunidades indígenas a se evadirem dos cursos técnicos articulados ao ensino médio, ofertados pelo IFRR/CAM, é passível de maiores investigações. Dentre elas, saliento a necessidade de uma imersão no cotidiano desses sujeitos em suas comunidades para sua melhor compreensão. Conhecer melhor esses indígenas da Terra Indígena Araçá, em especial, seria um ótimo meio de iniciar o percurso para pensar o melhor projeto de escola para esta localidade.

Aqui nos deparamos com o fenômeno da evasão e fracasso escolar em meio a uma região singular de relações interétnicas e interculturais fortemente visíveis. A diversidade é presença marcante no convívio cotidiano, no qual constantes rearranjos nas relações vão se harmonizando e construindo uma identidade dessa população.

Como se viu, neste estudo procurou-se identificar o que leva os alunos de comunidades indígenas matriculados nos cursos técnicos articulados ao ensino médio do IFRR/CAM à evasão e ao fracasso escolar.

Conforme apresentado em estudos de Patto (1990), a evasão e fracasso escolar são um fenômeno recorrente na educação brasileira, nesse sentido, diversos outros estudos buscaram identificar as causas de sua incidência no decorrer da história. Esses estudos tinham algo em comum em seus resultados, pois apontavam o aluno, suas famílias e a condição de vida como culpados pelo próprio fracasso.

Em seguida, ecoava o discurso que apontava o distanciamento entre o aluno de classe pobre e o professor de classe média, que não encontrava em sua prática o aluno ideal para trabalhar. E por fim, disseminaram o discurso de que os professores tinham um preconceito formado sobre o aluno de classes pobres por não terem familiaridade com seus padrões culturais.

Todavia, embora timidamente, iniciou-se um movimento no sentido de tentar buscar novas respostas e, para isso, o enfoque nos fatores extraescolares foi substituído pelos fatores intraescolares. Neste momento, a escola se apresentava sob uma nova face, não mais como instituição social a serviço da ascensão daqueles que por mérito se mostram mais capazes, mas como reprodutora de desigualdades sociais. Essa simples mudança de enfoque não foi suficiente para trazer transformações que trouxessem soluções para o problema da evasão e fracasso escolar, apenas mudanças de método se mostraram apenas um meio paliativo de abafar as inquietações que iam contra aos interesses liberais que marcaram e marcam o sistema educacional brasileiro.

É válido ressaltar que não existem apenas retrocessos ou muros na epistemologia educacional. Avanços também ocorreram e dentre eles salientamos a proposta de observar o fenômeno da evasão e

fracasso escolar de forma diferente, que pode ampliar a forma de enxergar determinadas problemáticas. Neste estudo, buscamos repostas sob a ótica do oprimido, neste caso, os alunos de comunidades indígenas matriculados nos cursos técnicos articulados ao ensino médio do IFRR/CAM, para, a partir daí, buscar aproximações quanto às causas que levam esses sujeitos à evasão e fracasso escolar.

Nossa investigação se mostrou reveladora, o conteúdo analisado das entrevistas semiestruturadas e do questionário mostra a face de uma realidade persistente de opressão e privação de direitos, comum às minorias sociais brasileiras, mas ao mesmo tempo estranhas em virtude do pequeno volume de estudos que relacione em um só contexto o choque entre o universo educacional indígena e a educação profissional como se vê no IFRR/CAM.

Dar voz aos alunos de comunidades indígenas evadidos dos cursos técnicos articulados ao ensino médio nos permitiu identificar alguns fatores causais que os levaram à evasão e fracasso escolar. Fatores como: problemas com a logística do transporte, não identificação com os cursos ofertados, jornada diária desgastante, dificuldade em acompanhar o ritmo dos cursos, problemas de relacionamento com o professor e, a nosso ver, o mais importante, a reprovação, se destacaram nos relatos desses personagens que protagonizaram nosso estudo.

Quanto à logística do transporte, entendemos os transtornos causados pelas pontuais ocasiões em que ocorreram, mas não consideramos ser este o fator mais relevante para a efetivação da evasão dos alunos, considerando que o transporte é ofertado pelo Instituto.

Por outro lado, a falta de identificação com os cursos ofertados merece uma atenção especial por estar diretamente ligado aos anseios e projeto de vida dos alunos. Não julgamos sensato obrigar o aluno a abrir mão de seus sonhos para realizar os sonhos de outros, sejam esses, lideranças indígenas, professores do IFRR/CAM ou mesmo as demandas do mercado de trabalho, etc.

A jornada diária desgastante também não pode ser menosprezada nesse contexto. A tônica frenética imposta pelo sistema capitalista rotula aqueles que prezam por tempo livre como “vagabundos”. O Em2 deixa clara sua objeção a esse frenesi alienado que rouba a alma dos seres humanos e os tornam algo próximo a uma máquina a serviço do trabalho, “do que adianta tanto o homem de baixo do sol só trabalhar e depois não leva nada né”. Isso mostra um choque de ritmo de vida entre a cultura indígena e a cultura não indígena, que merece um diálogo para que, no mínimo, ambas as partes cedam um pouco a fim de amenizar essas diferenças, principalmente ao levarmos em consideração a cultura e a “forma de viver” dos indígenas dessas comunidades.

Em relação às dificuldades em acompanhar os cursos, algo que me inquieta é o excessivo volume de aulas as quais esses alunos são submetidos diariamente. Certa vez, seguindo o regulamento de uma competição esportiva da instituição, que exigia que os alunos atletas tivessem um

aproveitamento satisfatório quanto às suas obrigações escolares para poderem participar, fiquei surpreso com a quantidade de disciplinas de seus boletins. O excesso de informações não deixa tempo hábil para uma efetiva assimilação. Os alunos são massacrados com uma jornada semanal em que cada professor julga ser único. Não considerando que os demais professores também passam tarefas a serem cumpridas diariamente, fico impressionado quando alguns professores se opõem, por exemplo, a propostas de atividades lúdicas no turno da noite para aqueles que são alojados, alegando que nesse horário os alunos deveriam estar estudando.

Outra situação extremamente importante mencionada pelos alunos entrevistados são as recorrências de conflitos na relação *aluno x professor*. O teor dos conflitos apresentados expõem atos preconceituosos explícitos e de visível negação do outro devido às suas fragilidades que aqui considero como naturais, uma vez que estão transitando por um mundo estranho ao seu, mas que impõe aos diferentes, sua adequação ao seu padrão de normalidade, ou o exílio. Sobre isso Freire (1996, p. 25) afirma que:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

A reprovação, muitas vezes baseada em uma avaliação autoritária e equivocada, rotula o discente como incompetente, nesse sentido, este sentimento de inferioridade pode estar relacionado e contribuindo para sua fuga. Por outro lado, sob um olhar menos vitimizador sobre indígenas, trazemos para reflexão outro viés, que se bem observado não é nenhum devaneio. Sendo a evasão e o fracasso escolar constantemente vistos como uma fuga da escola, aqui convidamos a considerá-los também como um possível ato de rebeldia e inconformidade. Uma afronta a um sistema opressor que quer domesticá-los e enquadrá-los em um padrão de cidadão dócil e conformado com sua realidade. Estes indígenas são, sob esta nova visão, guerreiros que, apesar de estarem praticamente desarmados nesta luta que se desenrola nas entrelinhas do mundo letrado, mostram que esta guerra ainda não está acabada.

Além disso, tivemos a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre os anseios e angústias, particulares aos habitantes dessas comunidades. Cabe ressaltar que o IFRR/CAM é uma instituição recém-implantada, ainda estudando meios para desenvolver sua autonomia, mas já com algumas

propostas determinadas no seu texto que permitem vislumbrar avanços efetivos no futuro. Assim sendo, como o IFRR/CAM passou a funcionar somente a partir de 2008, é de certa forma natural que ainda não se tenha formulado um projeto totalmente adequado à sua realidade.

Apesar das diversas dificuldades encontradas em qualquer instituição de ensino, onde nenhuma pode ser considerada igual à outra, é de suma importância que os gestores, professores e técnicos educacionais se engajem na busca por uma metodologia própria, com conteúdos contextualizados e sensíveis aos anseios dos alunos, não só sob uma perspectiva individual, mas especialmente enquanto membros de uma comunidade original, a fim de garantir e assegurar verdadeiramente o direito à educação de cada aluno indígena que procura instituição. Historicamente, ter um público heterogêneo causa desconforto àqueles que se propõe a trabalhar na educação sem estar disposto a assumir um compromisso social com a coletividade na qual está engajado.

Foi notório no decorrer do estudo que estas comunidades estão em constante transformação, mas valorizam e fazem questão de preservar a sua cultura indígena. As aproximações com o não indígena vêm trazendo novas problemáticas sociais, econômicas, culturais e que atingem diretamente a área educacional. Proporcionar às novas gerações essa competência se mostra importante para assegurar e garantir a sua existência. Partes dos entrevistados salientaram inicialmente a importância de um afastamento temporário dos mais novos, para se capacitarem e, posteriormente, voltarem para a comunidade com conhecimento para defender suas causas e representá-los. Apesar de defenderem inicialmente o retorno dos indígenas após sua capacitação fora da comunidade, eles se contradizem em seguida ao afirmar que não pretendem retornar à comunidade, e sim, se estabelecerem na capital ou alguma outra cidade que ofereça oportunidades de emprego. Essa é uma preocupação constante das lideranças das comunidades que tentam manter viva a cultura indígena nas comunidades pelos seus sucessores.

No entanto, está cada dia mais difícil segurá-los e convencê-los a permanecerem nas comunidades preservando seu patrimônio cultural. A implantação do IFRR/CAM foi uma reivindicação antiga e considerada uma grande conquista para as lideranças destas comunidades indígenas. A seu ver, a instituição traria o apoio técnico necessário para que as novas gerações reestabelecessem as práticas agrícolas, baseadas no cultivo de alimentos e manejo de animais. O reestabelecimento destas práticas é essencial para manutenção do modo de vida ancestral da comunidade que há tempos vem se perdendo em virtude da grande circulação de produtos industrializados, dentre outros. Mas para que isso ocorra é necessário que o Instituto conheça a realidade das Comunidades, para que o ensino possa contribuir e não ser apenas mais um conhecimento adquirido com os não indígenas, mas descontextualizado a sua realidade diária.

No entanto, o roteiro não está saindo conforme pensaram as lideranças indígenas. O IFRR/CAM, apesar de apresentar boas propostas, na prática vem cometendo os mesmos erros que reforçam as desigualdades sociais no país. Apesar de alguns esforços, o atendimento aos alunos indígenas que correspondem, segundo dados mais recentes a 56,2% do total de alunos da instituição, ainda não sinaliza nenhuma transformação que lhes garanta algum respeito aos seus direitos. Os alunos indígenas são tratados de forma padronizada, copiada de modelos a serviço do capitalismo, como se nada de diferente houvesse neles. Apesar de o IFRR/CAM não ser uma Escola Indígena, algo no sentido de se aproximar da estrutura das mesmas há de ser pensado a fim de se evitar que a escola continue sendo uma instituição que continua a promover desigualdades sociais. Os professores a serviço do IFRR/CAM, na sua maioria de outros estados, se depararam com essa realidade recentemente e ainda não digeriram o contexto em que estão inseridos. A contrapartida da instituição ainda não se mostrou eficiente no sentido de situá-los e prepará-los para o engajamento coletivo de pensarem soluções e as devidas intervenções. Acreditamos que apenas ações isoladas, como se tem visto, não vão trazer mudanças concretas. Enquanto isso o problema com a evasão e fracasso escolar continua sem solução, pois ainda não se conseguiu cortar esse mal pela raiz.

Apesar do direito dos indígenas a uma educação diferenciada, o IFRR/CAM ainda não avançou nesse sentido. O volume de aulas em regime integral continua a testar a capacidade de resistência de um público que advem de um modo de vida totalmente diferente daquele frenético imposto pelo sistema capitalista. Se estas e outras circunstâncias não forem repensadas, dificilmente as transformações propostas pelo IFRR/CAM sairão do papel. A identificação de alguns dos fatores que levam esses alunos a evasão no decorrer deste estudo multiplicou meus questionamentos sobre como trabalhar numa realidade como esta. Como os servidores do IFRR/CAM solucionarão estas problemáticas? Qual o ponto de partida para esta caminhada de ofertar uma educação de qualidade e diferenciada? Será que estes servidores estão dispostos a sair da comodidade de deixar tudo como está e arregaçar as mangas para se aventurarem a serem educadores no sentido literal da palavra? Será necessária uma formação ou capacitação específica aos professores? Esses questionamentos mostram um pouco da minha parcialidade às causas das minorias indígenas, as quais aprendi a respeitar e defender.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, M. de S. **Elaboração de projeto, TCC, dissertação e tese: uma abordagem simples, prática e objetiva**. São Paulo: Atlas, 2011. 80 p.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: v. 36, n. 129, p. 637-651, set/dez, 2006.

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: n. 49, p. 51-54, 1984.

BARBOSA, R. I. Distribuição das chuvas em Roraima. In: BARBOSA, R. I.; FERREIA, E. J. G.; CASTELLON, E. G. (Orgs.) **Homem, Ambiente e Ecologia no Estado de Roraima**. Manaus: IMPA, 1997.

BERGAMASCHI, M. A.; MEDEIROS, J. S. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010.

BORTOLON, D. M. O. **Terra Indígena Araçá/Roraima: continuidades e transformações envolvendo coletividades Macuxi**. Lajeado, RS: 2014. 170 f. Dissertação (Mestrado em Ambiente e Desenvolvimento) do Programa de Pós-graduação em Ambiente e Desenvolvimento do Centro Universitário UNIVATES.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, 2008.

BRASIL. **Nota Técnica nº 282 SETEC/MEC**, de 09 de julho de 2015, que determina a elaboração de Nota Informativa para as Instituições da Rede Federal, contendo as orientações para elaboração dos Planos Estratégicos Institucionais para a Permanência e o Êxito dos Estudantes, 2015.

BRASIL. **Confederação Nacional de Municípios**. 2016. Disponível em: <<http://www.cnm.org.br/municipios/index/100114/100114002>>

BRASIL. **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento**. 2016. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-o-idhm.html>>

BRASIL, **LDB 9394**. Site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acessado em: 01/01/2017.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >

BRASIL. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica** - Ministério da Educação e Cultura. Brasília: MEC/SETEC, 2016.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC; SEF, 1998.

BRASIL. **Coordenação de Registro Escolar do IFRR/CAM**. Roraima, 2016.

BRASIL. **Coordenação de Registro Escolar do IFRR/CAM**. Roraima, 2017.

BRASIL. **Plano Estratégico Institucional para a Permanência e Êxito dos Estudantes do IFRR - Campus AMAJARI**. Roraima, 2016.

BRASIL. **Resolução Nº 205 - Conselho Superior**, de 5 de maio de 2015, que aprova o regulamento da Política de Assistência Estudantil do IFRR. Roraima, 2015.

BRASIL. **Diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3ª Ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DINIZ, E. S. Perfil de uma Situação Interétnica: os Macuxí e os Regionais do Roraima. **Boletim do Museu Paraense Emilio Goeldi: Antropologia**. Belém: n. 31, 1965.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2004. 312 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FUNAI (2016). Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>>. Acesso em: 16 out. 2016.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. Homologação da Terra Indígena Araçá. **Decreto nº 86934**, publicado em 18 de janeiro de 1982.

FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE (FUNASA). **Dados Populacionais das Aldeias Araçá, Guariba, Mangueira, Mutamba e Três Corações**. Roraima: 2012.

GENTIL, J. S. **Etnomapa da Comunidade Guariba**. Terra Indígena Araçá, 2010.

GERBA, R. T. **Análise da evasão de alunos nos cursos de Licenciatura: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina**. Florianópolis/SC: 2014. 149 p. Dissertação (Mestrado em Administração Universitária) do Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2010. XVI, 184 p.

IBGE. **Resultados do Censo 2010**. 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_roraima.pdf>. Acesso em: 14 out de 2016.

IBGE. **Cidades**. 2016. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/v3/cidades/municipio/1400027>>. Acesso em: 12 out. 2016.

JOHANN, C. C. **Evasão escolar no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense: um estudo de caso no campus Passo Fundo**. Passo Fundo/RS: 2012. 118 p. Dissertação (Mestrado em Educação) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

LÜDKE, M. , ANDRÉ, M. E. D. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis, metodologia jurídica**. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2004. 305 p.

MATOS, M. B.; MOLINA, R. M. K. **Processos de Elaboração do Projeto Político Pedagógico em uma Escola Indígena**. Livro 3 - p. 003943. Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2007.

OTRANTO, C. R. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista RETTA** (PPGEA/UFRRJ), Ano I, nº1, jan-jun de 2010, p. 89-110.

PATTO, M. H. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. SÃO PAULO: T. A. Queiroz Editor, 1990.

PEREZ, I. U. **Elementos para o diagnóstico sócio-ambiental da Terra Indígena Araçá/RR: uma experiência junto ao projeto Wazaka'YéGuyagrofor**. Presidente Prudente/SP: 2007, 121 f.: il color. Trabalho de graduação (Engenharia Ambiental) - Departamento de Planejamento, Urbanismo e Ambiente da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP.

PESOVENTO, A. **História da Educação Indígena na Província de Mato Grosso**. 2014, 199 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá-MT.

PINHO, R. C. de.; MILLER, R. P.; UGUEN, K.; MAGALHÃES, L. D.; ALFAIA, S. S. Quintais Indígenas do “Lavrado” de Roraima: o exemplo da Terra Indígena Araçá. In: BARBOSA, R. I.; MELO, V. F. (Orgs.). **Roraima: homem, ambiente e ecologia**. Boa Vista, Roraima: FEMACT, 2010, p. 195-212.

QUEIROZ, L. D. **Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escola**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 20/09/2016.

RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROCHA, M. I. A.; MARTINS, A. A. **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SANTOS, F. **Mapa do Estado de Roraima**. 2014. Publicado em 07/11/2014 10h40. Última modificação 27/08/2015 às 14h20min. Disponível em: <<http://www.ifrr.edu.br/acessoainformacao/institucional/historico-1>>. Acesso em: 18 out. 2016.

SILVA, A. dos S. **Etnomapa da Comunidade Mangueira**, 2013.

SOUZA, D. D. L. de. **Organizações não governamentais**: um estudo de caso da Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE). Porto Alegre/RS: 2005. 220 p. Tese (Doutorado em Educação) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SOUZA, J. **Ralé Brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

TENENTE, G. dos S. **Etnomapa Comunidade Três Corações**. 2014.

WEBER, S. W. **Gramsci e Vygotsky**: na Educação para os Excluídos. Florianópolis, 1998. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação) do Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA ENTREVISTA
SEMIESTRUTURADA COM O PROFESSOR DA ÁREA TÉCNICA QUE LECIONA
NO IFRR/CAM.

Sexo: _____

Idade: _____

Formação: _____

Estado de origem: _____

Tempo de docência: _____

Tempo de docência como professor do IFRR/CAM: _____

Sistema de trabalho: (temporário/efetivo): _____

1. Há quanto tempo você é professor no IFRR/CAM?
2. Você tem conhecimento sobre os índices de evasão e fracasso escolar no IFRR/CAM? Qual a sua opinião a respeito?
3. A instituição oferece alguma capacitação no sentido de preparar os professores para trabalhar com a diversidade cultural encontrada no campus? Fale um pouco a respeito.
4. Desde que começou a lecionar nesta Instituição, alguma vez percebeu alguma diferença de adaptação e/ou aprendizagem entre os alunos indígenas e não indígenas? Quais?
5. Em sua opinião, a forma com que os alunos de comunidades indígenas são trabalhados no ensino fundamental, influencia de alguma forma a não adaptação ao IFRR/CAM? Se sim, de que forma?
6. Em sua opinião, o que leva os alunos de comunidades indígenas a procurar os cursos técnicos articulados ao ensino médio ofertados pelo IFRR/CAM?
7. Você consegue perceber alguma insatisfação frequente com os cursos técnicos articulados ao ensino médio, ou com a instituição, por parte dos alunos de comunidades indígenas? Se sim, quais?
8. Você adota alguma prática pedagógica diferenciada para trabalhar com os alunos de comunidades indígenas matriculados nos cursos técnicos articulados ao ensino médio, no intuito de garantir a aprendizagem? Quais?
9. Em sua opinião, o que leva os alunos de comunidades indígenas matriculados nos cursos técnicos articulados ao ensino médio à evasão?

10. Em sua opinião, que medidas devem ser tomadas para favorecer a permanência dos alunos de comunidades indígenas matriculados nos cursos técnicos articulados ao ensino médio no IFRR/CAM?

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA ENTREVISTA COM OS ALUNOS DE COMUNIDADES INDÍGENAS EVADIDOS DOS CURSOS TÉCNICOS ARTICULADOS AO ENSINO MÉDIO DO IFRR/CAM.

- 1- Conte um pouco sobre a sua história de vida na comunidade?
- 2- Como costumava e costuma ser a sua rotina semanal na comunidade?
- 3- Quais as suas perspectivas de futuro? Qual o seu projeto de vida em termos familiares e profissionais?
- 4- Conte como foi a sua trajetória escolar no ensino fundamental. Você se sentia satisfeito com o seu desempenho?
- 5- Como o IFRR/CAM entrou em sua vida?
- 6- O que te levou a ingressar no IFRR/CAM?
- 7- Explique como foi o período em que estudou no IFRR/CAM. Quais as suas satisfações e insatisfações?
- 8- O que te levou a evadir do IFRR/CAM?
- 9- Você considera que os cursos ofertados no IFRR/CAM atendiam às suas expectativas?
- 10- Em sua opinião, quem fracassou? Você ou a Instituição?
- 11 - Em sua opinião, o que poderia mudar na instituição para que você ou um membro da sua comunidade se sentisse satisfeito?
- 12- Em termos profissionais, o que você tem feito hoje? Está satisfeito com a sua atual situação?

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA APLICAÇÃO COM OS ALUNOS DE COMUNIDADES INDÍGENAS EVADIDOS DOS CURSOS TÉCNICOS ARTICULADOS AO ENSINO MÉDIO DO IFRR/CAM.

Você foi convidado(a) a participar de uma pesquisa acerca dos motivos que levam os alunos à DESISTÊNCIA dos cursos técnicos articulados ao ensino médio do IFRR/CAM. O questionário abaixo está sendo aplicado com alunos que cursaram, mas que, por algum motivo, desistiram, abandonaram ou de alguma outra forma evadiram-se do curso.

As informações obtidas com a aplicação deste questionário serão utilizadas para fins acadêmicos em dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRR-UFJF, que tem como objetivo identificar causas da evasão e o perfil dos alunos evadidos nestes cursos, apontando sugestões para tal problemática.

Em nenhum momento você será identificado individualmente, sendo totalmente garantido o anonimato das informações.

O questionário leva em média 6 minutos para ser preenchido e sua contribuição é fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

Grato pela participação!

Mateus Sena Lopes

Mestrando do PPGE/UFRR-UFJF

1. Semestre/fase que cursava quando desistiu (evadiu):
2. Idade: _____ anos
3. Sexo: Masculino Feminino
4. Estado Civil: Solteiro Casado/União Estável/Amasiado Separado/Divorciado/Viúvo
5. Município ou Comunidade Indígena que residia na época que frequentava o curso em questão:
6. Raça: amarelo branco indígena negro pardo não declarado
7. Ocupação Atual: desempregado empregado de empresa privada estudante profissional liberal/autônomo servidor público trabalhador rural
8. Você morava com seus pais na época em que evadiu o curso em questão?
 Sim Não
9. Você era o principal responsável pelas despesas da família? Sim Não
10. Quantas pessoas integram sua família, residentes no mesmo domicílio?
 1 2 3 4 5 ou mais
11. Você tem filhos?
 1 2 3 4 ou mais Não tenho filhos
12. Marque os itens que sua família possui:
 Casa própria
 Automóvel próprio
 Computador com acesso a internet
13. Qual a renda total de sua família?
 Até 1 salário mínimo (até R\$ 880,00)

- Até 2 salários mínimos (de R\$ 881,00 a R\$ 1.760,00)
- Até 4 salários mínimos (de R\$ 1.761,00 a 3.520,00)
- Até 6 salários mínimos (de R\$ 3.521,00 a R\$ 5.280,00)
- Mais de 6 salários mínimos (R\$ 5.280,00 ou mais)
14. Você cursou seu ensino fundamental em escola:
- Particular Pública Parte em Pública, parte em Particular
15. Você trabalhou durante o ensino médio?
- Sim, durante todo o ensino médio Não Durante algum período
16. Como considerava seu rendimento escolar no ensino fundamental?
- Péssimo Ruim Regular Bom Ótimo
17. Como considerava seu rendimento acadêmico no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio?
- Péssimo Ruim Regular Bom Ótimo
18. Durante o período em que frequentava o curso técnico articulado ao ensino médio, considerava prioritário?
- Os estudos, pois não trabalhava Os estudos, mesmo trabalhando
- Trabalho Ambos Outro _____
19. O seu trabalho era relacionado com o curso em questão?
- Sim Não Não trabalhava
20. Quando optou pelo curso, possuía informação suficiente para a escolha?
- Sim Não
21. Após sua saída do curso, você ingressou em outro:
- Sim, no mesmo curso Sim, em outro curso técnico Sim, Ensino médio não integrado (com somente as área básicas) Não
22. Meio de Transporte que utilizava para chegar ao campus: (pode assinalar mais de um item).
- a pé ou de bicicleta transporte escolar (fretamento) carro/ moto (próprio ou da família) carro/ moto (carona) transporte coletivo/ônibus
23. Você recebia algum tipo de auxílio/assistência estudantil (financeiro):
- Não recebia, pois não necessitava Não recebia, porém necessitava
- Recebia e era suficiente Recebia, mas era insuficiente Necessitava receber, mas não tinha conhecimentos dos auxílios
- Assinale a intensidade dos fatores que influenciaram em sua saída do curso, conforme escala abaixo:

1-Não Influenciou 2-Pouca Influência 3-Influência Razoável 4-Grande Influência 5-
Decisivo

	Fatores Pessoais	1	2	3	4	5
1	Imaturidade					
2	Falta de orientação profissional - Indecisão					
3	Pressão/desaprovação familiar do curso					
4	Dificuldades de conciliar estudos e trabalho					
5	Dificuldades de adaptação à vida acadêmica					
6	Mudança de residência					
7	Problemas familiares					
8	Reprovação nas disciplinas					
9	Dificuldade de acompanhamento (notas baixas)					
10	Mudança de interesses					
11	Decepção com o curso					
12	Problemas com a língua portuguesa					
13	Transferência para outra Instituição (mesmo curso)					
14	Transferência para outro curso					
15	Aprovação em outro curso					
16	Percepção pessoal sobre a valorização da profissão					
	Fatores Internos à Instituição	1	2	3	4	5
17	Diferenças culturais					
18	Metodologia de ensino e didática dos professores					
19	Currículos desatualizados					
20	Falta de apoio à inserção profissional					
21	Infraestrutura deficiente (sala de aulas, laboratórios, equipamentos, estacionamento...)					
22	Biblioteca (acervo, estrutura, atendimento,					

	horários)					
23	Local para refeições (lanchonete, cantina, restaurante)					
24	Dificuldade na integração das atividades de ensino pesquisa e extensão					
25	Falta de vagas no mercado de trabalho					
26	Falta de valorização do profissional formado					
27	Dificuldades de realização de estágios					
28	Baixa remuneração do profissional formado					

24 – Gostaria de dizer algo mais sobre suas razões para saída do curso, que não tenham sido abordados no questionário?

25 – Gostaria de deixar algum comentário ou sugestão ao autor da pesquisa ou à instituição, com relação ao tema.

APÊNDICE D - AUTORIZAÇÃO DO IFRR/CAM

Amajari/RR, 18 de março de 2016.

Ao Diretor Geral do IFRR/CAM,
Prof. George Sterfson Barros

Eu, Mateus Sena Lopes, sou servidor do IFRR/CAM acadêmico do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – Convênio PPGE/UFJF-UFRR. O meu objeto de estudo são os alunos de comunidades indígenas evadidos dos cursos técnicos articulados ao ensino médio do IFRR/CAM. O objetivo geral da pesquisa é identificar as causas da evasão e fracasso escolar destes alunos no período de 2008 a 2016. O estudo se desenvolverá por meio de três fontes de coletas de dados, sendo elas:

a) Pesquisa Bibliográfica - levantamento de referencial sobre a Evasão e Fracasso Escolar, Educação Indígena e Educação Profissional (IFRR);

b) Pesquisa Documental - levantamento interno em documentos do IFRR/CAM, buscando informações sobre o número de evadidos, cursos e períodos mais afetados;

c) Pesquisa de Campo – subsidiada pelas técnicas de observação espontânea, entrevista semiestruturada com um servidor da área Técnica e alunos de comunidades indígenas evadidos dos cursos técnicos articulados ao ensino médio do IFRR/CAM. Além dessas, ainda aplicaremos um questionário aos alunos de comunidades indígenas evadidos.

Sendo assim, gostaria de poder contar com sua autorização junto ao IFRR/CAM para dar início às etapas propostas pela pesquisa.

Sem mais, agradeço a colaboração.

Atenciosamente,

MATEUS SENA LOPES

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa intitulado **EVASÃO E FRACASSO ESCOLAR DE ALUNOS DE COMUNIDADES INDÍGENAS: UM ESTUDO DE CASO** conduzida por Mateus Sena Lopes. Este estudo tem por objetivo identificar as causas da evasão escolar de alunos de comunidades indígenas matriculados nos cursos técnicos articulados ao ensino médio do IFRR/CAM.

Você foi selecionado(a) por ser servidor do quadro pessoal do IFRR/CAM. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Sua participação não é remunerada nem implicará em gastos.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em um diálogo de aproximadamente 20 minutos com o pesquisador Mateus Sena Lopes sobre as causas da evasão escolar de alunos de comunidades indígenas matriculados nos cursos técnicos articulados ao ensino médio do IFRR/CAM. A entrevista semiestruturada será gravada por meio de registro de áudio para posterior transcrição.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes. Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua

participação nele, agora ou a qualquer momento. Contatos do pesquisador responsável: Mateus Sena Lopes, professor, endereço eletrônico - mateus.lopes@ifrr.com.br, telefone pessoal – (95) 981191977.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Amajari, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante: _____ .

Assinatura do(a) pesquisador(a) : _____ .

ANEXOS

**ANEXO A - AUTORIZAÇÃO DA LIDERANÇA INDÍGENA DA COMUNIDADE
ARAÇÁ PARA ENTREVISTA DE MEMBROS EVADIDOS DO IFRR/CAM**


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA
CAMPUS AMAJARI

Ofício Nº 728/2016/DG/CAM/IFRR

Amajari, 25 de outubro de 2016.

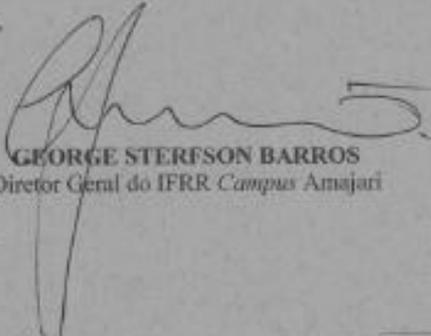
Ao Senhor
AVELINO DUARTE
Tuxaua da Comunidade Indígena Araçá

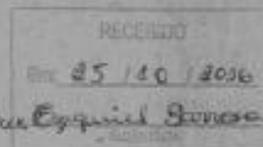
Assunto: Liberação de membros

Senhor Tuxaua,

Solicitamos a viabilidade de liberação de 02 membros da Comunidade do Araçá, ex-alunos do IFRR, para participar de entrevista, no próprio *Campus*, sobre evasão escolar para o projeto de pesquisa intitulado "Evasão e Fracasso Escolar de Alunos de Comunidades Indígenas: um estudo de caso do IFRR *Campus* Amajari", para o Mestrado em Educação do acadêmico e servidor Mateus Sena Lopes.

Atenciosamente,


GEORGE STERFSON BARROS
Diretor Geral do IFRR *Campus* Amajari



**ANEXO B - AUTORIZAÇÃO DA LIDERANÇA INDÍGENA DA COMUNIDADE
TRÊS CORAÇÕES PARA ENTREVISTA DE MEMBROS EVADIDOS DO
IFRR/CAM**


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA
CAMPUS AMAJARI

Oício Nº 794/2016/DG/CAM/IFRR

Amajari, 25 de outubro de 2016.

Ao Senhor
Tuxaua da Comunidade Indígena Três Corações

Assunto: Liberação de membros

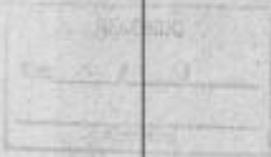
Senhor Tuxaua,

Solicitamos a viabilidade de liberação de 02 membros da Comunidade dos Três Corações, ex-alunos do IFRR, para participar de entrevista, no próprio *Campus*, sobre evasão escolar para o projeto de pesquisa intitulado "Evasão e Fricasso Escolar de Alunos de Comunidades Indígenas: um estudo de caso do IFRR *Campus* Amajari", para o Mestrado em Educação do acadêmico e servidor Mateus Sena Lopes.

Atenciosamente,


RAFAEL FUSA DE MORAIS
 Diretor Geral do IFRR *Campus* Amajari em exercício
 Portaria GR nº 1979/2016

17/11/16
 Vanda Rocha do casto



Rodovia Antonino Menezes da Silva, Km 03
 Amajari/RR – CEP: 69.343-000 Fone: (95) 3593-1143 / 3593-1116
 Site: www.ifrr.edu.br/campus_amajari – E-mail: gabinete.amajari@ifrr.edu.br