

Débora Cristina Speroni Philippsen

**Representações dos Estudantes Adultos do
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Farroupilha sobre as
Comunidades Indígenas da Região Sul
Brasileira**

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM
EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

Dezembro

20**18**

Débora Cristina Speroni Philippsen

**Representações dos Estudantes Adultos do
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Farroupilha sobre as
Comunidades Indígenas da Região Sul
Brasileira**

Projeto submetido como requisito parcial para
Obtenção do grau de
MESTRE

Orientação
Prof. Doutor João Pedro Luís de Queirós

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM
EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

Aos meus amados pais, Valdecir e Iracema, educadores de profissão e educadores em minha vida, pelo incentivo à minha formação e pelo apoio incondicional.

À comunidade indígena Kaingang que me ensinou que o conhecimento transcende a academia.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder tantas dávidas ao longo da minha trajetória profissional.

Ao Professor Doutor João Pedro Luis de Queirós, orientador dessa dissertação, meu mais profundo agradecimento pelo empenho, paciência e por compartilhar seu conhecimento de forma tão dedicada.

À minhas avós Angela Polo e Angelina Speroni (*in memoriam*), exemplos de força e superação feminina.

Às minhas amadas irmãs, Cristiane e Maria Cristina, pelo suporte, carinho e apoio incondicional durante toda essa trajetória.

A Fabiano Prauchner, pelo amor, companheirismo e compreensão.

Aos colegas, que se tornaram verdadeiros amigos, pela união no percurso desse estudo, em especial Daniela, Fabíola e Leandra.

À Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto e todos os seus representantes docentes e administrativos, pelo empenho na minha formação desse curso.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, pela possibilidade de realização desse mestrado.

A todos os estudantes e servidores em educação envolvidos nessa pesquisa, meus mais sinceros agradecimentos.

Aos colegas da Coordenação de Assitência Estudantil, pelo apoio e suporte nos momentos em que precisei me ausentar para a realização desse trabalho.

Finalmente, a todos os que contribuíram direta ou indiretamente na realização de trabalho, meu profundo e sincero agradecimento!

RESUMO

O presente estudo teve como propósito investigar a representação dos Estudantes Adultos do IFFar sobre as comunidades indígenas, através da sua auscultação direta e da apreciação da sua interação com os conteúdos curriculares e as práticas e ações pedagógicas desenvolvidas na Instituição, considerando a obrigatoriedade da Lei 11.645, que dispõe sobre a inclusão no currículo oficial da rede de ensino da temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Mobilizou-se no desenvolvimento deste estudo uma metodologia de caráter misto, promovida no quadro da concretização de um estudo de caso. Com o objetivo de recolha de dados no terreno, foram utilizados dois instrumentos de pesquisa, concretamente dois questionários, um aplicado junto dos alunos dos cursos superiores de Licenciatura em Ciências Biológicas e outro aplicado junto dos alunos do ensino médio integrado PROEJA dos campi de Santo Augusto e Panambi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os servidores em educação, Diretores de Ensino, Coordenadores dos Cursos pesquisados, Coordenadores das Ações Inclusivas e membros do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígenas (NEABI) dos referidos campi, havendo ainda lugar, na pesquisa, a recolha e análise de documentos relevantes (Projetos Pedagógicos dos cursos pesquisados). O estudo foi teoricamente suportado em literatura científica considerada de referência e relevante para o enquadramento da problemática visada. Os resultados obtidos refletem que, apesar da obrigatoriedade da Lei nº 11.645/2008 e da implantação dos NEABI nos campi do IFFar, a falta de formação docente específica na área repercute-se numa significativa dificuldade para abordar a temática indígena nas ações e práticas pedagógicas da Instituição, o que tem implicações na representação que os estudantes fazem das comunidades indígenas.

PALAVRAS-CHAVE: Representações de Estudantes; Educação Multicultural; Ensino da Temática Indígena; Comunidades Indígenas da Região Sul Brasileira.

ABSTRACT

The purpose of the present study was to investigate the representation of IFFar's Adult Students on indigenous communities through direct listening and appreciation of their interaction with the curricular contents and the pedagogical actions developed in the Institution considering the obligation of Law 11.645, which provides for the inclusion in the official curriculum of the educational network the thematic of Afro-Brazilian and Indian History and Culture. Mobilized in the development of this study study a methodology of mixed character promoted in the context of the implementation of a case study. With the objective of data collection on the terrain, were used two research instruments, concretely two questionnaires, one applied to students of the higher degree courses in Biological Sciences and the other applied to integrated high school students PROEJA of the campus Santo Augusto and Panambi of the Federal Institute of Education, Science and Technology Farroupilha. Also, were seen interviews semistructured with the servers in education, Teaching Directors, Coordinators of courses searched, Coordinators of Inclusive Actions and Nucleus of Studies for Afro-Brazilian and Indigenous members (NEABI) of the said campus, there is still stand, in research, the collection and analysis of relevant documents (Pedagogical Projects of the Courses). The study was theoretically supported in the scientific literature considered as a reference and relevant to framework of the targeted problem. The obtained results reflect that despite the obligatoriness of law nº 11.645/2008 and the implantation of NEABI in the campus of IFFar, the absence of training teacher in specific area repercussions in significant difficulty of the approach of indigenous thematic in the actions and practices pedagogical of the institution what have implications in the representation of the students do about the indigenous communities.

KEYWORDS: Student Representations; Multicultural Education; Teaching Indigenous Thematic; Indigenous Communities in Southern Brazilian Region.

ÍNDICE

LISTA DE FIGURAS	xvii
INTRODUÇÃO	1
1. INTERCULTURALIDADE, ESCOLA E TEMÁTICA INDÍGENA	5
1.1. Diversidade Cultural, Interculturalidade e Multiculturalismo	5
1.1.1. Conceitos de Raça e Racismo	5
1.1.2. Cultura e Diversidade Cultural	9
1.1.3. Multiculturalismo e Representações Sociais	16
1.2. A escola em relação ao Multiculturalismo e à Cidadania	20
1.3. A escola brasileira e as comunidades indígenas	30
1.3.1. Um breve relato sobre a questão indígena brasileira	30
1.3.2. A educação brasileira e a temática indígena	34
2. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	43
2.1. Problema e Objetivos	43
2.1.1. Problema e sua justificação	43
2.1.2. Objetivos	44
2.2. Metodologia	45
2.2.1. Pesquisa qualitativa/quantitativa	46
2.2.2. Locais de realização do estudo	51
2.2.3. Técnicas de recolha de dados	52
2.2.4. Tratamento dos dados recolhidos	55
2.2.5. Confiabilidade e validade	58
2.2.6. Aspectos éticos da pesquisa	59

3. ESTUDO EMPÍRICO: CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA E CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	61
3.1. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha	61
3.2. Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do IFFar	63
3.3. <i>Campus</i> Santo Augusto	64
3.4. <i>Campus</i> Panambi	66
3.5. Comunidades indígenas do rio grande do sul	67
3.6. Distância entre as comunidades indígenas e os campi pesquisados	70
3.7. Participantes	71
3.7.1. <i>Campus</i> Santo Augusto	72
3.7.2. <i>Campus</i> Panambi	73
3.7.3. Caracterização do público pesquisado	73
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADO	77
4.1. Contato dos estudantes com disciplinas voltadas para a educação para a cidadania	77
4.2. Conhecimento e posicionamento da instituição e docentes e participação de estudantes em projetos de educação para o desenvolvimento local	79
4.3. Conhecimento sobre o NEABI e participação do núcleo na promoção de ações de ensino	84
4.4. Conhecimento e posicionamento sobre o enquadramento da lei nº 11.645, abordagem da temática indígena e reflexão dos estudantes sobre a abordagem curricular da temática da história e cultura dos povos indígenas brasileiros	90
4.5. Conhecimento sobre as comunidades indígenas e experiências dos estudantes	99

4.6. Participação de cursos de formação sobre a temática indígena, conhecimento do sistema escolar indígena pelos servidores em educação da instituição e posicionamento dos mesmos sobre a visão da comunidade acadêmica em relação às comunidades indígenas e a política de acolhimento da instituição para alunos	103
4.7. Materiais didáticos disponíveis na instituição sobre as comunidades indígenas	113
4.8. Representação social dos estudantes adultos do iffar sobre os povos indígenas	115
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	143
ANEXO B – Lei 11.645/08	145
ANEXO C – Mapa de Localização de São Valério do Sul à Santo Augusto	147
ANEXO D – Mapa de Localização de Panambi à Salto do Jacuí.	149
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	151
APÊNDICE B - SOLICITAÇÃO DE CARTA DE ANUÊNCIA	155
APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	157
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES	159
APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA	163
APÊNDICE F - ANÁLISE DOCUMENTAL DOS PLANOS PEDAGÓGICOS DE CURSO DOS CURSOS PROEJA E LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DOS CAMPI SANTO AUGUSTO E PANAMBI	165
APÊNDICE G – GRÁFICOS DAS ANÁLISES DOS QUESTIONÁRIOS DOS CURSOS SUPERIORES EM LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DOS CAMPI SANTO AUGUSTO E PANAMBI	185

APÊNDICE H – GRÁFICOS DAS ANÁLISES DOS QUESTIONÁRIOS DOS CURSOS DO ENSINO MÉDIO PROEJA DOS CAMPI SANTO AUGUSTO E PANAMBI	189
APÊNDICE I – GRÁFICOS REFERENTES ÀS RESPOSTAS DOS ESTUDANTES EM RELAÇÃO AO CONTATO DOS ESTUDANTES COM DISCIPLINAS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA.	193
APÊNDICE J – GRÁFICOS REFERENTES ÀS RESPOSTAS DOS ESTUDANTES SOBRE O CONHECIMENTO E POSICIONAMENTO DA INSTITUIÇÃO E DOCENTES E PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTES SOBRE PROJETOS DE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL.	195
APÊNDICE K – GRÁFICOS REFERENTES ÀS RESPOSTAS DOS ESTUDANTES EM RELAÇÃO AO CONHECIMENTO SOBRE O NEABI E PARTICIPAÇÃO DO NÚCLEO NA PROMOÇÃO DE AÇÕES DE ENSINO.	199
APÊNDICE L - GRÁFICOS REFERENTES ÀS RESPOSTAS DOS ESTUDANTES EM RELAÇÃO À ABORDAGEM CURRICULAR DA TEMÁTICA DA HISTÓRIA E CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS BRASILEIROS.	203
APÊNDICE M – GRÁFICOS DAS RESPOSTAS DOS ESTUDANTES REFERENTES AO CONHECIMENTO SOBRE AS COMUNIDADES INDÍGENAS E EXPERIÊNCIAS DOS ESTUDANTES.	207
APÊNDICE N – GRÁFICOS REFERENTES AS REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS ESTUDANTES ADULTOS DO IFFAR SOBRE OS POVOS INDÍGENAS	213
APÊNDICE O – RELATOS DAS FALAS DOS ESTUDANTES DO CURSO LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO <i>CAMPUS</i> SANTO AUGUSTO EM RELAÇÃO À PERGUNTA SOBRE QUAL SENTIMENTO POSSUÍAM PELOS INDÍGENAS.	223
APÊNDICE P - RELATOS DAS FALAS DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO PROEJA INTEGRADO TÉCNICO EM AGROINDÚSTRIA DO <i>CAMPUS</i> SANTO AUGUSTO EM RELAÇÃO À PERGUNTA SOBRE QUAL SENTIMENTO POSSUÍAM PELOS INDÍGENAS.	229

APÊNDICE Q – RELATOS DAS FALAS DOS ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO <i>CAMPUS</i> PANAMBI EM RELAÇÃO À PERGUNTA SOBRE QUAL SENTIMENTO POSSUÍAM PELOS INDÍGENAS.	231
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

APÊNDICE R – RELATOS DAS FALAS DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO PROEJA INTEGRADO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES DO <i>CAMPUS</i> PANAMBI EM RELAÇÃO À PERGUNTA SOBRE QUAL SENTIMENTO POSSUÍAM PELOS INDÍGENAS.	235
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

CAI – Coordenação das Ações Inclusivas

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFFar – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha

MEC – Ministério da Educação

NEABI – Núcleo de Estudo Afro Brasileiros e Indígenas

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PROEJA - Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio

ONGs – Organizações Não Governamentais

RS – Rio Grande do Sul

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

TCE – Termo de Consentimento Esclarecido

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Demonstra a distribuição dos campi do IFFar no RS (1. Reitoria, 2. Campus Alegrete, 3. Campus Frederico Westphalen, 4. Campus Jaguari; 5. Campus Júlio de Castilhos; 6. Campus Panambi; 7. Campus Santa Rosa; 8. Campus Santo Ângelo; 9. Campus Santo Augusto; 10. Campus São Borja; 11. Campus São Vicente do Sul; 12. Campus Avançado Uruguaiana	62
Figura 2. Visão Aérea do IFFar Campus Santo Augusto	65
Figura 3. Vista aérea do Campus Panambi	67
Figura 4. Distribuição das Terras Indígenas no Estado do Rio Grande do Sul	71

INTRODUÇÃO

Para desenvolver o seu papel de educadora e formadora na sociedade globalizada, e respeitar as especificidades do sujeito, a escola deve ampliar sua atuação preocupando-se, além da educação do indivíduo visando o futuro mercado de trabalho, com o conhecimento orientado para a cidadania, retomando o foco do humanismo na educação. Essa nova escola deve ser mais abrangente e formar o sujeito para a vida em sociedade, comprometido com o bem comum.

A minha inclinação para a temática indígena remonta das minhas primeiras experiências profissionais, depois de concluída minha graduação, pois assim que me formei em odontologia meu primeiro emprego foi em uma reserva indígena, tendo depois trabalhado em outra comunidade indígena durante cinco anos. Adrentar em uma reserva indígena me mostrou um novo mundo por mim desconhecido. As visões e noções que eu possuía sobre essas comunidades sempre foram carregadas de mitos e representações sociais que eu compartilhei até conviver realmente com aquela população. Entendi que eu, apesar de morar tão próxima às reservas indígenas, pois Santo Augusto se localiza a apenas 14 quilômetros da Terra Indígena do Inhaçorá, e a cerca de 70 quilômetros da Terra Indígena do Guarita, desconhecia totalmente aqueles povos e, ao conhecê-los, minhas visões e pensamentos transformaram-se. Percebi suas dificuldades para incluir-se numa sociedade que os tornava excluídos, marginalizados. Participei de algumas ações, mais voltadas para a minha área, a da saúde, que buscava o resgate da cultura daquele povo, tentando respeitar sua evolução e adaptação à sociedade atual, através de ações educativas de prevenção e promoção em saúde. Saí da comunidade após cinco anos para ingressar no IFFar como servidora pública, mas a

temática indígena permaneceu na minha vida, designadamente com o convite para participar como membro do Núcleo de Estudo Afro-brasileiro e Indígena (NEABI) do campus, e, daquela época até hoje, acabei sendo presidente desse Núcleo e coordenadora substituta da Coordenação de Ações Inclusivas (CAI). Dentro da instituição escolar, observei como o tema indígena muitas vezes é tratado de uma forma sobretudo pontual. Isso me remeteu ao meu desconhecimento inicial, anterior à minha experiência profissional na comunidade indígena. Percebi que, durante meus anos de vida escolar, incluindo minha vida acadêmica na graduação, a temática indígena passou despercebida na minha formação como indivíduo e profissional. Dessa percepção surgiu o tema central para a minha proposição desse estudo.

A temática indígena durante um longo tempo do ensino escolar brasileiro foi um tema à margem da sociedade. Para diminuir essa falha da sociedade e da escola surgiu, em 2008, a implementação da Lei nº 11.645, que tornou obrigatório o ensino da cultura e história indígenas nos currículos escolares brasileiros.

O presente estudo possui como foco a percepção dos Estudantes Adultos do IFFar sobre as comunidades indígenas da região sul brasileira, procurando tomar como referência uma leitura crítica baseado nos conteúdos curriculares e das práticas e ações pedagógicas desenvolvidas na Instituição e tendo como pano de fundo a obrigatoriedade do ensino da temática indígena garantida pela Lei nº 11.645/2008.

Com o objetivo de avaliar o impacto desses dez anos de obrigatoriedade do ensino da temática indígena, e se a mesma influenciou na percepção dos estudantes adultos do IFFar, foi proposta essa pesquisa, que assentou numa abordagem metodológica mista. Através da análise dos resultados de questionários aplicados nos cursos do ensino médio do PROEJA (Programa

Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) e nos cursos de ensino superior em Licenciatura em Ciências Biológicas dos Campi Santo Augusto e Panambi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, bem como dos resultados de entrevistas com Diretores de Ensino, Coordenadores dos Cursos pesquisados, Coordenadores das Ações Inclusivas e membros do NEABI dos referidos campi, procurou-se avaliar como as formas e práticas pedagógicas de abordagem da temática indígena podem interferir ou correlacionar-se nas possíveis ideias de preconceito ou abertura acerca dessas comunidades, tendo-se ainda procurado analisar a existência de diferenças de conhecimento e de representação sobre esta temática em campi próximos e distantes das reservas entre estudantes do curso superior e PROEJA.

A presente dissertação, que reporta os resultados desta pesquisa, está estruturada em torno de cinco pontos, depois desta introdução. O capítulo um apresenta uma revisão de literatura que procura problematizar os temas raça, diversidade cultural, interculturalidade e multiculturalismo, bem como a relação dos mesmos com o ensino escolar brasileiro e a relação da escola com a questão indígena. O capítulo dois aborda os objetivos da pesquisa e a metodologia empregada. No capítulo três, é contextualizada a realização da pesquisa e caracterizado o conjunto dos sujeitos envolvidos no estudo, bem como as comunidades indígenas próximas aos campi pesquisados. Já no capítulo quatro, são analisados e discutidos os resultados obtidos através do estudo empírico. A dissertação termina com um capítulo dedicado às principais conclusões e considerações finais.

1.INTERCULTURALIDADE, ESCOLA E TEMÁTICA INDÍGENA

1.1.DIVERSIDADE CULTURAL, INTERCULTURALIDADE E MULTICULTURALISMO

1.1.1.Conceitos de Raça e Racismo

Para conceituarmos uma palavra, podemos trabalhar com duas categorias: categoria analítica, onde o conceito permite a análise de um determinado conjunto de fenômenos; e conceito nativo, que possui um sentido prático, histórico, específico para um determinado grupo humano. O conceito de “raça” pode, neste sentido, ser definido de várias formas (Guimarães, 2003, p. 95).

Ainda segundo Guimarães (2003), o racismo é oriundo de uma classificação biológica e antropológica no passado, onde a espécie humana “poderia ser subdividida em subespécies, tal como no mundo animal, e que tal divisão estaria associada ao desenvolvimento diferencial de valores morais, de dotes psíquicos e intelectuais entre os seres humanos”. Segundo este autor, essa classificação sobreviveu às ciências sociais e culturais, apoiada por políticas racistas que ocasionaram holocaustos e genocídios, fazendo com que muitos cientistas e biólogos, após a segunda guerra mundial, tentassem abolir o uso desse conceito na biologia, apesar do mesmo não possuir relevância na explicação da vida social e das diferenças entre os seres humanos.

Wedderburn (2007) relata que os estudos sobre o racismo surgem com força no século XX devido a dois fatos marcantes da história da humanidade, o holocausto judeu no nazismo e a escravidão negro-africana, e o conceito de racismo surge, mais especificamente a partir do século XV, como sendo a classificação de valores e ideais europeus sobre a diversidade racial e cultural dos diversos povos que entraram em contato com a Europa, originado devido ao conceito de raça e provocando uma visão categórica e radical da diversidade humana, gerando preconceitos onde se cria a imagem de inferioridade racial do indivíduo segundo suas características de fenótipo.

Ainda segundo Wedderburn (2007, p. 23):

Raça é um conceito, uma construção, que tem sido às vezes definida segundo critérios biológicos. Os avanços da ciência nos últimos cinquenta anos do século XX clarificaram um grave equívoco oriundo do século XIX, que fundamenta o conceito de “raça” na biologia. Porém, raça existe: ela é uma construção sociopolítica, o que não é o caso do racismo. Racismo é um fenômeno eminentemente não conceitual; ele deriva de fatos históricos concretos ligados a conflitos reais ocorridos na História dos povos.

Munanga (2004) analisa que o surgimento do termo “raça” não possui significado biológico, muito menos científico. Entretanto, os sujeitos não são geneticamente semelhantes; porém essas diferenças não são significativas a ponto de os sujeitos serem classificados por raças. A classificação da humanidade em raças acontece num sentido mais social, onde se atribui uma relação intrínseca de hierarquia entre os traços biológicos e as qualidades morais, psicológicas, culturais e intelectuais. Com isso, os sujeitos classificados pertencentes à raça “branca” foram designados como superiores às demais raças, justificando sua dominação e escravização de povos considerados inferiores. Conforme o autor, essa classificação de raças hierarquizadas da humanidade originou, já no século XX, a raciologia, uma teoria pseudocientífica com cunho doutrinário que serviu como justificativa para as

formas de dominação racial. Foi baseado nessa teoria que o nazismo buscou a legitimação do extermínio do povo judeu na segunda guerra mundial. Portanto, o conceito atual de raça não possui sentido biológico e sim ideológico com relação à questão do poder e da dominação. A partir desses conceitos de “raças sociais” é que os racismos são reproduzidos. Munanga também descreve o conceito de racismo, notando que o mesmo é abordado originalmente em 1920 e que deve ser descrito como uma ideologia essencialista que pregava a divisão da sociedade em grupos, denominados precisamente “raças”, possuindo escalas diferentes de valores. Para o racista, a raça é vista em um sentido sociológico, determinada não apenas pelas características físicas, como também pelos aspectos culturais, religiosos, linguísticos, entre outros. O autor cita a classificação do naturalista sueco Carl Von Linné (Lineu), o qual, no século XVIII, classificou a humanidade em quatro raças: americanos, asiáticos, africanos e europeus.

As raças classificadas por Lineu, conforme Muganga (2004, p. 9), demonstram o sentido ideológico de conferir superioridade a determinadas raças, relacionando a moralidade, a cultura, e o intelecto com aspectos biológicos, onde a cor da pele refere-se expressiva na categorização dos indivíduos:

- Americano, que o próprio classificador descreve como moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito, tem corpo pintado.
- Asiático: amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos, usa roupas largas.
- Africano: negro, flegmático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes(despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados.
- Europeu: branco, sangüíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertados.

A origem do racismo é descrita como sendo originária do confronto de civilizações, gerando também xenofobia e etnicismo. O autor relata que, ao sistematizar e comparar civilizações, acaba-se por criar uma hierarquia entre os povos, nações e etnias, fazendo com que haja uma forma de classificação entre os mesmos, que pode ser negativa (Ianini, 2004, p. 21-29).

A sociedade cria estigmas contribuindo para que alguns sujeitos não sejam considerados totalmente humanos perante os indivíduos ditos “normais”; “a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias” e, com base nessa categorização, os sujeitos considerados “normais” acabam por criar formas de discriminação, reforçando a ideia de inferioridade do outro sujeito (Goffmann, 1988, p. 5-6).

Atualmente, os termos raça e etnia tornaram-se sinônimos, inclusive com uma tendência de substituição do primeiro pelo segundo; entretanto, esses termos possuem semelhanças e diferenças e também são associados com outros conceitos, como nação, classe, casta, entre outros, gerando confusões no uso dessas expressões (Viana, 2009, p. 11-12).

Vacher de Lapouge conceitua etnia e introduz o termo nas ciências sociais de forma a promover um distanciamento do conceito de raça. Para Lapouge, raça é definida como uma junção de aspectos morfológicos e características psicológicas. Já etnia é descrita por Lapouge como uma forma de agrupação de indivíduos decorrente da identificação de vínculos ou ligações comuns, como a cultura ou a língua, e esses agrupamentos resultam na junção de membros de raças diferentes (Poutignat & Streiff-Fernat, 1997, p. 34).

Em relação aos teóricos modernos, os mesmos assumem “sentidos diversos” para os vocábulos “etnia” e “étnico” e “se encontram articulados de

maneiras diferentes com as noções de raça e nação” (Poutignat & Streiff-Fernat, 1997, p. 40). Ainda conforme Poutignat & Streiff-Fernat (1997, p. 40-41):

Para Renan, o elemento étnico está do lado do objetivo e da fatalidade e se situa em oposição à subjetividade e à vontade, fatores decisivos para a formação de nações. Já do ponto de vista de Weber, a etnia, como nação, fica do lado da crença do sentimento da representação coletiva, contrariamente à raça, que fica do lado do parentesco biológico efetivo.

Barth (1969, p.10-11) descreve que os grupos étnicos “são categorias de atribuição e identificação que são usadas pelos próprios atores e têm, portanto, a característica de organizar a interação entre os indivíduos”. Barth também cita a definição de grupos étnicos relatada por Narol em 1964 onde Narol relata que grupos étnicos são aqueles que possuem princípios culturais e identificação entre os seus membros que os diferem dos demais. Para Barth, a definição de Narol ainda é importante para a antropologia, apesar de propiciar discriminações.

1.1.2.Cultura e Diversidade Cultural

A multiplicidade das origens, a diversidade humana, assim como o processo de construção da identidade dos povos sempre foram tópicos geradores de conflito desde o início do encontro entre diferentes povos e nações nos processos de conquistas, que sempre resultavam em relações de poder e dominação entre povos (Petrucelli, 2013, p. 17).

Segundo Thomas Jr. (1992), a conceituação de diversidade não é baseada somente na raça ou gênero do indivíduo, possuindo um contexto de abrangência mais amplo no qual se considera a idade, experiências de vida do

sujeito, sua formação profissional e educacional, além do seu estilo de vida, personalidade e local onde vive.

De acordo com Sartori (2010), para a antropologia, a conceituação e compreensão da cultura ultrapassam o conceito acadêmico. Nesse estudo, observa-se que a cultura reflete as experiências de vida do indivíduo, sua forma de perceber o mundo e também como suas subjetividades e semelhanças são construídas na sociedade no decorrer dos anos. O autor relata que é através da cultura que os sujeitos criam valores, estipulam regras para um mesmo grupo, e relata o poder de transformação da cultura que é responsável pela adaptação dos indivíduos ao meio como também a adaptação do meio aos indivíduos.

Mori Hanashiro & Galego de Carvalho (2005) citam que a diversidade cultural se reflete no contexto social através da divisão de grupos majoritários e grupos minoritários. Segundo os autores, compreendem-se por grupos minoritários aqueles grupos com menor representação na sociedade e os grupos majoritários como aqueles que geralmente aqueles se encontra maior poder socioeconômico e político ao longo da história.

Ortiz (1999, p.73-74) relata que a polêmica sobre a diversidade cultural gera muitas questões contraditórias, pois as definições podem muitas vezes possuir sentido tanto de inclusão como de exclusão quando observa-se os conceitos de integração em oposição ao conceito de diferença, bem como quando relacionamos a globalização em contraponto a localização. Nesse sentido, o autor relata que alguns grupos valorizam a existência de uma sociedade homogênea, com necessidades iguais, unidas somente pelas necessidades do mercado de consumo, enquanto outros defendem os movimentos étnicos tanto no sentido desses movimentos sirvam ressaltarem

as identidades locais ou somente para repudiar a ideia de uma sociedade com as mesmas características e particularidades.

Ainda segundo Ortiz (1999, p.74-79), a diversidade cultural pode ser entendida conceitualmente através dos estudos da antropologia e da história. Para o autor, antropológicamente podemos entender a divisão de grupos em diferentes organizações sociais oriundas desde os tempos mais primitivos onde grupos fundamentados em sociedades industrializadas não existiam. Conforme Ortiz, segundo a antropologia, existiram formações de grupos sociais, com centralidade e identidade própria, com fronteiras simbólicas e geográficas que definiam a integridade de sua “cultura”, além do que entendemos por história do mundo civilizado. De acordo com o autor, no enfoque dado pela antropologia, podemos perceber como características da cultura de um grupo o folclore e a cultura popular, que fogem dos aspectos da lógica da modernização, da cultura burguesa e da civilização ocidental. O autor ainda relata que quando voltamos para o contexto da diversidade vista pela ótica da história, se nota a multiplicidade de povos e civilizações que existiram ao longo dos tempos, dando ao sentido de diversidade cultural a sua relação com a diversidade de civilizações, mas que com o surgimento do capitalismo originou-se uma nova fase de integração dos povos, reforçada pela globalização onde a modernidade e a revolução industrial desencadeiam ideias de integração econômica, social e cultural.

Nesse enfoque, Ortiz (1999, p. 82) relata que o conceito de diversidade assume novo sentido, o de que:

o mundo seria uma somatória de encontros e desventuras das culturas nacionais diversificadas”. Com isso, a diversidade cultural não deve ser entendida como “uma diferença”, isto é, algo que se define em relação a algo, nos remete a alguma coisa outra. Toda “diferença é produzida socialmente, ela é portadora de sentido simbólico e de sentido histórico.

Sobre os aspectos interculturais, Volkmer (2016) relata que os mesmos podem ser abordados de várias maneiras, tanto na ótica pedagógica, quanto na ótica do conhecimento teórico, observando a relação dos indivíduos no processo histórico e nas suas relações com o processo educativo.

Segundo Wadde (1997, p. 1), na introdução do seu livro *Raça e Etnia na América Latina*, relata que na América Latina, e também no mundo, a busca da identidade racial tornou-se cada vez mais importante para as minorias. Para o autor, a modernização das políticas e da economia, os governos e organizações não governamentais (ONGs) deram dimensões mais significativas às questões étnicas e raciais, como as questões indígenas e dos afrodescendentes. Conforme o autor, através de organizações e movimentos sociais, essas minorias buscaram e buscam a garantia de direitos políticos, sociais, territoriais, culturais, de autonomia e inclusive de direito à vida sendo que na grande maioria das questões, foram criadas medidas institucionais, leis, que reconhecem que os países possuem diferentes etnias “a composição multi-étnica das nações e concedem certos direitos especiais de grupos, mudando-se assim do nacionalismo republicano clássico para a cidadania homogênea, em que todos eram iguais perante o estado”.

Wade (1997, p.16-17) ainda relata que “a diferença cultural está espalhada pelo espaço geográfico em virtude do fato de que as relações sociais se tornam concretas na forma espacializada” e relata que a etnicidade deve ser vista como “uma linguagem da geografia cultural”.

Para Gadotti (1982), o conceito de identidade sociocultural não é estanque, uma vez que a cultura possui um aspecto dinâmico, estando sempre em transformação. O autor ainda reforça essa ideia citando a dificuldade atual de reconhecermos uma cultura que não “esteja em

interdependência de outras”, ou seja, num contexto de globalização e de “aldeia global”, emerge um novo conceito de cultura, que insiste na multiculturalidade, onde a diversidade cultural é valorizada por meio das culturas regionais com a afirmação de valores e identidades das etnias.

Hall (1997) relata que a revolução cultural ocorrida no século XX desencadeou o favorecimento de novos pensamentos acerca das sociedades e do mundo, tendo-se observado o crescimento de atividades e instituições culturais, o que conseqüentemente fez com que a cultura adquirisse uma importância significativa em todos os aspectos da formação e estruturação da sociedade. Ainda segundo esse autor, apesar das tendências que levam a homogeneização das culturas, forma de pensar, e que acabam por favorecer o desaparecimento das especificidades locais, acentuadas pelo processo de globalização, nota-se um reforço acerca das ideias de identidade cultural, transformando a cultura em um elemento dinâmico com conseqüências não previsíveis, dado que contribui para alterar a história da contemporaneidade, visando o indivíduo como um ator social constituído da sua própria subjetividade e identidade.

Ainda segundo Hall (1997, p. 27), as identidades culturais:

são o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles). Nossas chamadas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico. Portanto, é fácil perceber por que nossa compreensão de todo este processo teve que ser completamente reconstruída pelo nosso interesse na cultura; e por que é cada vez mais difícil manter a tradicional distinção entre "interior" e "exterior", entre o social e o psíquico, quando a cultura intervém.

Lipovetsky & Serroy (2010, p. 23) citam a existência de uma “cultura-mundo” gerada em torno da universalização da cultura mercantil que se preocupa em criar bens que gerem identidade cultural através da

comercialização de marcas e da sua comunicação. Entretanto, os autores dizem também que, apesar dessa homogeneidade, existem particularidades:

ao mesmo tempo em que o mercado e as indústrias culturais fabricam uma cultura mundial caracterizada por uma forte corrente de homogeneização, assiste-se também à multiplicação das solicitações comunitárias de diferença: quanto mais o mundo se globaliza, mais alguns particularismos culturais aspiram e afirmam-se nele. Uniformização globalitária e fragmentação cultural caminham a par.

Ainda segundo Lipovetsky & Serroy (2010), a cultura emerge trazendo exigências e divergências para a política e a economia e deve ser repensada democraticamente para o bem-estar e a convivência dos indivíduos. Os autores citam que um dos principais desafios da cultura é de instruir os sujeitos para a sua socialização, cabendo aos docentes abolir as práticas pedagógicas de heterogeneidade escolar. Para os autores, o professor deve deixar de ver seus estudantes como seres idênticos, com as mesmas necessidades e interesses, e passar a vê-los como seres individuais e subjetivos, organizando o currículo de forma a contemplar essas diferenças.

A diversidade étnica-cultural pode ser abordada de várias formas, mas no campo das ciências sociais pode ser definida como uma representação da heterogeneidade das culturas presentes na nossa sociedade atual que contrapõem o modelo do Estado-nação baseado na ideia de uma cultura homogênea com valores comunitários e individuais iguais (Hall, 2003, p. 52).

De acordo com Fernandes (2005), a cultura brasileira possui uma grande diversidade e riqueza que pode ser entendida pelo processo histórico-social e pelas dimensões territoriais do país. Devido à grande multiplicidade étnica podemos nos referir à “cultura Brasileira” no plural – o termo mais correto seria, portanto, “culturas Brasileiras”. O autor observou que a Colonização Ibérica no Brasil repercutiu na influência da cultura europeia que possui grande representatividade na cultura brasileira; entretanto, pode-se

também destacar a grande importância das culturas indígena e africana, as quais influenciaram o colonizador europeu devido à pluralidade cultural de negros e índios. Para o autor, contudo, os modelos de organização implementados pelos colonizadores influenciaram a educação e cultura do país, dando ênfase à matriz europeia observada nas instituições educacionais, através de seus currículos e programas de ensino (Fernandes, 2005, p. 379).

Moreira & Candau (2014) relatam que as questões relacionadas à diversidade cultural se tornam cada vez mais abordadas a nível internacional e na sociedade brasileira a partir da década de 1990, originadas de movimentos sociais de caráter identitário que abordam e denunciam temas como a discriminação e a exigência da valorização e reconhecimento das culturas minoritárias, promovendo o surgimento de políticas de valorização cultural. Segundo os autores, nessa conjuntura, as instituições escolares, promotoras da educação e formação de pensamento dos indivíduos dentro da sociedade, são chamadas a tratar dessa temática cultural, observando e abordando as diferenças culturais além dos diversos sujeitos que constituem a sociedade, como também no âmbito dos currículos escolares e da forma de pensar das práticas pedagógicas.

Segundo da Silva Goularte & Melo (2013) a diversidade cultural se torna cada vez mais presente na questão curricular, no campo normativo brasileiro, a sanção da Lei nº 10.639/03 torna obrigatória a inclusão no ensino da história e cultura afro-brasileira e africana e, posteriormente, a Lei nº 11.645/08 inclui igualmente a questão indígena. Conforme os autores, o Ministério da Educação (MEC) também contou com a criação de uma secretaria voltada para a inclusão, a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), no ano de 2004, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltando o olhar para as

questões da valorização das diferenças e da diversidade entre os sujeitos através da promoção da inclusão e dos direitos humanos.

De acordo com Stoer & Cortesão (1999), o termo “daltonismo cultural” é utilizado para denominar o fato de os professores entenderem seus alunos como indivíduos iguais, não consideram suas diferenças culturais e sociais.

Candau (2006) relata que, para contrapor-se a esse “daltonismo social”, o professor deve reconhecer as diferenças presentes na centralidade da cultura, visando uma educação intercultural, através de novas reflexões acerca da sociedade e da forma de educar.

Segundo Sarlo (1997), na sociedade latino-americana ainda predomina a concentração de riqueza, gerando desigualdades socioeconômicas; há também importantes tensões de ordem cultural. Para Sarlo, faz-se, pois, importante a crítica cultural, decorrente da educação intercultural, no ambiente escolar, onde o professor se desafia, questionando a hegemonia curricular imposta pela cultura ocidental e buscando a reconstrução de um novo currículo, renovando o conhecimento e as práticas pedagógicas.

1.1.3. Multiculturalismo e Representações Sociais

Segundo de Goes Ribeiro (2010, p.79-80) a abordagem da diversidade cultural gera, muitas vezes, cenários de divergências de pensamento entre os sujeitos em relação às diferenças culturais. Nesse sentido, para o autor, a educação escolar é questionada, em relação à formação do sujeito, devido à sua abordagem monocultural e denominada universal que propicia uma visão distorcida das diferenças culturais. Ainda segundo o autor, a escola deveria

propiciar uma abordagem perspectivada no multiculturalismo, auxiliando no desenvolvimento da identidade juvenil de forma a entender e perceber as diferenças da sociedade pelos educandos. Ao autor também relata que as concepções do multiculturalismo decorrem “de uma pluralidade de lutas políticas que podem ser estimuladas por ordens de fatores também plurais: equidade, reconhecimento, apropriações, respeito, acessibilidade, permanência, inclusão, dentre outras reivindicações”.

Segundo da Silva (2000), atualmente, as temáticas das diferenças e do multiculturalismo, mesmo abordadas de formas transversais, surgem como questões predominantes nos debates acerca da teoria educacional crítica e das práticas pedagógicas. Para da Silva, o multiculturalismo baseia-se na defesa das questões de respeito e tolerância com a diversidade e diferença. Entretanto, conforme o autor, surgem questionamentos de como essa diversidade poderá servir de base para que as práticas pedagógicas enfoquem essas questões. Nesse contexto, da Silva (2000, p. 1) cita que:

a diferença e a identidade tendem a ser naturalizada, cristalizada, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença.

A educação intercultural pode possuir diferentes significados e, segundo Candau (2008), ser classificada de três formas: o multiculturalismo assimilacionista; o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural; e o multiculturalismo interativo ou interculturalidade. Conforme a autora, no multiculturalismo assimilacionista, os indivíduos compõem uma sociedade multicultural objetivando a integração de todos e levando a uma cultura hegemônica. Nesse sentido, a autora cita que o sistema escolar está inserido em uma política de universalização do ensino, onde todos os sujeitos devem participar da escola, que apresenta características monoculturais,

através de um currículo único que não considera as especificidades e particularidades locais.

Sen (2006) relata o multiculturalismo diferencialista como uma abordagem focada na diferença, onde diferentes grupos socioculturais devem manter suas culturas de base. Conforme Sen são enfatizados os direitos políticos e econômicos desses grupos, privilegiando a formação de comunidades culturais com a criação de grupos culturais locais através de associações, igrejas, bairros, entre outros. Segundo a autora, esse tipo de abordagem pode originar muitas vezes o surgimento de “*apartheids* socioculturais”, onde esses grupos socioculturais acabam por se isolarem dos demais grupos presentes na sociedade.

No multiculturalismo interacionista, ou também denominado interculturalidade, existe a preocupação do “reconhecimento do outro”, através de políticas de igualdade e políticas de identidade. Nessa abordagem, surge um novo enfoque da educação, onde é proposta uma negociação cultural com enfrentamento de conflitos causados pelas diversidades e particularidades observadas nos diversos grupos socioculturais presentes na sociedade. Através dessa negociação e resolução de problemáticas enfrentadas, observa-se o fortalecimento de uma construção de projeto comum respeitando as diferenças e as incluindo (Candau, 2008, p.27).

As representações sociais são formas inconscientes de concepções de eventos ou práticas existenciais que podem ser coletivas ou individuais e que podem se relacionar com o futuro, passado ou tempo presente, delas podendo decorrer a construção de padrões de conduta dos sujeitos e/ou coletividades. As representações sociais podem ser resumidas em “crenças inconscientes que se manifestam nas falas, nos chistes, nos discursos, nas piadas e, especialmente, na ação cotidiana” (Luckesi, 2002, p.1).

Luckesi (2002, p.4) também refere que as representações sociais são:

padrões inconscientes de conduta, que formam nosso modo ser, agir e pensar sobre determinados fenômenos ou experiências da vida prática. Esse modo de ser refere-se tanto a um padrão com uma configuração predominante do passado quanto àquele que se configura numa articulação dialética entre os elementos do passado e os do presente. Em todo caso, assimilados do passado, ou de padrões inconscientes de conduta, são originários da dialética passado-presente, na perspectiva do futuro.

As representações sociais são estudadas nas áreas da educação e da psicologia da educação, devido ao entendimento de que essa forma de abordagem representa um “avanço, significa efetuar um corte epistemológico que contribui para o enriquecimento e aprofundamento dos velhos e já desgastados paradigmas das ciências psicossociais” favorecendo uma melhor compreensão da sociedade estudada através da percepção dos pensamentos dos sujeitos, mediante suas falas e ações, construindo um pensamento social acerca de uma ideia ou fato (Franco, 2004, p. 170).

Ainda sobre representações sociais, Franco (2004, p. 170-171) nota que:

em primeiro lugar é indispensável conhecer as condições de contexto em que os indivíduos estão inseridos mediante a realização de uma cuidadosa “análise contextual”. Isso porque entendemos que as representações sociais são historicamente construídas e estão estreitamente vinculadas aos diferentes grupos socioeconômicos, culturais e étnicos que as expressam por meio de mensagens, e que se refletem nos diferentes atos e nas diversificadas práticas sociais.

A representação social dos alunos proporciona, no contexto escolar, entender e identificar o conhecimento desses estudantes, servindo de instrumento de avaliação das suas aprendizagens, além de selecionar os conteúdos necessários. Através das representações sociais dos alunos, os docentes podem ter acesso a dados que lhes permitam avaliar os objetos de

estudo e colocar em discussão temas que geram polêmicas, favorecendo a capacidade de argumentação desses estudantes (Bittencourt, 2018, p. 239).

Nesse sentido, Bittencourt (2018, p. 240) acrescenta que:

fazer com que os alunos exponham suas representações sociais sobre o tema proposto para estudo pode favorecer igualmente uma reflexão por parte deles próprios. Ao possibilitar, por intermédio de debates e discussões orais e resposta a questionários cuidadosamente preparados, a exposição das representações sociais dos alunos sobre determinado objeto, criam-se condições para que eles identifiquem os diferentes tipos de conhecimento: o proveniente da vivência, das formas de comunicação diária que organizam suas representações sobre a realidade social (expressa notadamente pelas expressões “eu penso”, “eu acho”, “na minha opinião”...), e o conhecimento sobre essa mesma realidade proveniente do método científico.

1.2. A ESCOLA EM RELAÇÃO AO MULTICULTURALISMO E À CIDADANIA

De acordo com Rocha (2006), a escola como instituição de aprendizagem é um ambiente onde se encontra um mosaico de diferentes etnias e culturas representadas através de seus educandos, sendo passível, em uma sala de aula, encontrar diversos alunos com contextos culturais e sociais muitas vezes diferentes. Segundo esse estudo, para entendermos esse contexto, faz-se necessário que a escola aborde temas relativos à cultura desses indivíduos, tornando essencial a discussão étnica-cultural no ambiente escolar.

A construção de um pensamento de uma sociedade é reflexo direto dos conceitos dos indivíduos que a compõem, das suas visões acerca do mundo e dos sujeitos, tornando essencial a construção de valores por parte da escola. A diversidade étnica e cultural é um dos grandes temas problematizadores

que geram desafios para a escola, como o enfrentamento do preconceito (Belém & Pereira, 2014, p.12).

Para Davies, Marques & Silva (1997), a instituição escolar possui grande importância na formação e constituição do indivíduo, bem como na sociedade no qual o mesmo está inserido, possuindo um papel relevante na evolução da humanidade e da sociedade. Em relação a esta importância, Dessen & da Costa Polonia (2007, p. 25) citam a escola como:

um microsistema da sociedade, ela não apenas reflete as transformações atuais como também tem que lidar com as diferentes demandas do mundo globalizado. Uma de suas tarefas mais importantes, embora difícil de ser implementada, é preparar tanto alunos como professores e pais para viverem e superarem as dificuldades em um mundo de mudanças rápidas e de conflitos interpessoais, contribuindo para o processo de desenvolvimento do indivíduo.

Schram & Carvalho (2015, p.3), na sua reflexão sobre o papel da escola na educação, tendo como referencial os pressupostos teóricos do educador Paulo Freire, relatam que o professor deve ser capaz de organizar as ações educativas buscando que o educando se torne um “agente sujeito participante”. Além disso, os autores relatam que o professor deve articular suas ações também dentro da escola “como currículo de cultura”, e transformar a sala de aula em um espaço de diálogo, a fim de buscar uma concepção de escola que forme o sujeito ao longo de sua vida e o possibilite participar, discutir e mudar a realidade em que vive.

Ainda sobre esse papel da escola na transformação social Schram & Carvalho (2015, p. 4) relatam que:

a educação é compreendida como instrumento ao serviço da democratização, contribuindo para as vivências comunitárias dos grupos sociais, no diálogo, para formar pessoas participantes. A reforma da educação e a reforma da sociedade andam juntas, sendo parte do mesmo processo.

Forquin (2008) faz uma reflexão acerca do currículo na sociedade, onde a escola, desde seu surgimento, inserida no contexto dos Estados-Nações, foi idealizada com o objetivo de transformar os indivíduos em coletivos nacionais, conferindo um papel de responsável pela coesão social, por meio do ensino de um currículo unificado, obtido através do que a sociedade considera o ideal para a formação do sujeito, ou seja, a sociedade determina o quê e como a escola deve formar os seus indivíduos.

Em relação ao currículo escolar brasileiro, e focando na temática que mais diretamente esta pesquisa enfatiza, Fernandes (2005, p. 380-381) relata que os currículos e textos didáticos “silenciam e chegam até a omitir a condição de sujeitos históricos às populações negras e ameríndias”, auxiliando para o aumento nos números de evasão e repetência de alunos oriundos de classes sociais mais pobres, muitos dos quais provenientes do seio daquelas populações; nestes grupos, muitos estudantes não concluem o ensino fundamental “por não se identificarem com uma escola moldada ainda nos padrões eurocêntricos, que não valoriza a diversidade étnico-cultural de nossa formação”.

Charlot (2009) relata que a escola de hoje deve, além de promover ao educando o saber global, respeitar a sua identidade como indivíduo.

Para Moreira (2012), na educação, o multiculturalismo está presente nas práticas, na teoria e nas políticas educacionais quando assume a posição de defesa de grupos sociais discriminados historicamente e quando luta contra a opressão dos mesmos, envolvendo, além de pesquisas e estudos, ações políticas que se comprometam com as causas.

O multiculturalismo nas práticas pedagógicas é tratado por Moreira & Câmara (2008) como uma temática necessária e indispensável nas salas de aula. Segundo os autores, o educador deve sensibilizar o aluno frente ao multiculturalismo, pois a sociedade em que estamos inseridos é multicultural, desenvolvendo no estudante noções de respeito frente às diferenças. Para os autores, o professor deve propiciar ao estudante o entendimento dos fatores que desencadeiam as ações de preconceitos e discriminação e possibilitar ao aluno práticas que promovam o aumento da sua consciência perante situações de opressão nos diferentes espaços sociais. Os autores também relatam que cabe ao professor garantir que os estudantes entendam as formas de discriminação na sociedade e sua relação com o contexto histórico bem como salientar a importância do pensamento crítico frente aos meios de comunicação.

Sansone (1998) cita que a política educacional brasileira, visando o multiculturalismo, apresenta discussões sobre as práticas pedagógicas educacionais, mas ainda é recente, sendo que a inclusão dos grupos marginalizados pela sociedade surgiu no período de redemocratização do país, devido aos avanços dos movimentos sociais de inclusão da história e cultura negra e indígena nos currículos escolares.

Através da constituição de 1988, houve o surgimento de “novos sujeitos de direitos, até então excluídos das políticas públicas”, e o setor da educação passou a criar propostas que visassem esses indivíduos que estavam à margem da sociedade, como indígenas, quilombolas, portadores de necessidades especiais, presos (Brasil, 2003).

Para Pinski & Pinsky (2007, p. 3), na introdução do livro *História da Cidadania* relatam que ser cidadão é, em síntese, possuir direitos civis como:

“ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei”. Os autores citam que, além de possuir direitos, o indivíduo deve também “participar no destino da sociedade”.

Para Guarrinello (2003, p. 46), o contexto de cidadania remete ao sentido de comunitário, onde a comunidade passa por formas de inclusão. O autor refere que a cidadania implica em “um conjunto de direitos civis, políticos e econômicos e significa também, invitalmente, a exclusão do outro”, onde:

todo cidadão é membro de uma comunidade, como quer que esta se organize este pertencimento, que é fonte de obrigações, permite-lhe também reivindicar direitos, buscar alterar as relações no interior da comunidade, tentar redefinir seus princípios, sua identidade simbólica, redistribuir os bens comunitários.

A ideologia de construção de sujeitos cidadãos através da educação iniciou-se no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96, no artigo 22º, que afirma que “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos anteriores” (Brasil, 2003). Segundo Teixeira & Vale (2001), partir dessa nova LDB, a educação torna-se legalmente assumida como ferramenta social básica de formação do sujeito, com condições de trazer e formar o indivíduo para a cidadania através do conhecimento.

Através de um estudo realizado com o objetivo de conhecer as concepções dos professores da EJA (Educação de Jovens e Adultos) em relação ao ensino de ciências naturais e cidadania, Santos, dos Santos Bispo & Omena (2005) relatam que a maior dificuldade no ensino da cidadania não se refere ao fato de os professores reconhecerem “seu efetivo papel de colaborador para a

concretização do exercício da cidadania”, mas sim à carência de realização de ações e práticas sobre a formação de indivíduos cidadãos por parte dos docentes. Os autores também consideram que as “limitações” da ideia sobre cidadania por parte dos docentes acabam por refletir “em uma prática pouco ousada e ainda menos criativa”. Ainda nesse sentido, Santos, dos Santos Bispo & Omena (2005, p. 424) acrescentam:

Contribui ainda para tal deficiência a realidade de trabalho que os professores vivenciam, na qual se apresentam como obstáculos para a promoção da cidadania: - ausência de integração entre escola, professor e comunidade, no desenvolvimento das ações escolares; - desconhecimento dos princípios constantes da proposta da EJA no município; - falta de um planejamento voltado às necessidades e peculiaridades dos alunos; - ausência de cursos de capacitação docente, principalmente, na área de educação de jovens e adultos; - desmotivação por parte dos alunos; - a desvalorização profissional que acarreta a proletarização do professor.

Campos (2004) relata que existe uma deficiência na formação de docentes, observada através de estudos sobre o currículo. Segundo este autor, é necessário refletir imediatamente sobre essas formações, de forma a que se ofereça aos professores uma maior proximidade com os recursos que mobilizam a discussão curricular atual.

No sentido de um novo repensar sobre a formação docente, Campos (2004) cita que as práticas desses profissionais devem ser fator de primordial importância quando se demanda a proposta de uma escola que considere as diferenças através do respeito, já que a segregação e o preconceito acontecem dentro do ambiente escolar cotidianamente.

Em relação à importância do professor em garantir os direitos dos alunos Sacristán (2013, p. 25), relata que os docentes devem ir além das suas obrigações em relação as disciplinas e:

Transformar as crianças em cidadãos solidários, colaboradores e responsáveis, fazendo com que tenham experiências adequadas e sejam reconhecidas como cidadãos enquanto são educadas. [...] Torna-los consicentes da complexidade do mundo, de sua diversidade e da relatividade da própria cultura, sem renunciar também como “sua”, a valorização de cada grupo, cultura, país, estilo de vida, etc.

Canen (2001), através de estudo de revisão de literatura e estudo etnográfico em uma escola pública de primeiro grau, buscou discutir diferentes abordagens para uma formação docente voltada à pluralidade cultural. Além disso, a autora procurou identificar os universos culturais dos alunos que chegam às escolas, através das representações docentes no ambiente escolar, bem como perceber práticas pedagógicas favorecedoras da expressão desses universos, e considerou que as representações dos professores manifestadas no seu estudo refletiram na grande parte das situações a percepção “fragmentada dos universos culturais dos alunos, percebidos em grande parte em termos dos aspectos que lhes ‘faltam’ para se equipararem àqueles das camadas dominantes da população”. Entretanto, a autora também observou no estudo que havia práticas e ações desenvolvidas que visavam a “aproximação para maior conhecimento dos universos culturais dos alunos”, bem como ações de docentes que procuravam libertar-se das inflexibilidades dos programas curriculares, fazendo com que processo de ensino-aprendizagem ficasse mais unido “aos padrões culturais dos alunos” (Canen, 2001, p. 222).

Canen (2001, p. 222) também relata que a pluralidade de universos culturais dos educandos deve ser reconhecida e considerada para o desenvolvimento das ações docentes, demandando a importância dessas ações no êxito ou insucesso do educando, além de gerar ações afirmativas que desenvolvam a aprendizagem de todos os alunos. Segundo a autora,

deve-se pensar em uma nova formação docente que vise a incorporação de “iniciativas de ruptura com a homogeneização cultural”.

Canen (2001, p. 223-224) também observa que “a aproximação com o cotidiano escolar” em formações para professores associada a “uma perspectiva intercultural crítica” facilita a formação do docente para a questão da pluralidade cultural. Para a autora, é necessário trazer as representações dos saberes dos professores sobre suas práticas em relação à pluralidade cultural dentro das escolas como forma de buscar “uma formação docente que vislumbre a transformação da escola em um espaço de cidadania para alunos de todas as raças, gêneros, classes sociais e padrões culturais”.

Kavalerski (2017) relata que, com nova Constituição de 1988, a educação passa a discutir a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de forma a que abrangesse novas abordagens com a temática da inclusão; após oito anos, é criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, de 1996, que determinou que as práticas pedagógicas e currículos abrangessem o contexto das pluralidades culturais brasileiras, bem como a participação de diferentes etnias e culturas na formação do povo brasileiro, dando ênfase aos povos indígenas, africanos e europeus.

Moreira & Santana (2013) relatam a criação da Lei nº 10.639/03, em 2003, que torna obrigatório o ensino da cultura e história afro-brasileira no ensino fundamental e médio, devendo envolver no currículo as temáticas da História da África e dos Africanos, bem como a participação e luta dos povos negros e sua contribuição cultural para a sociedade brasileira, inserindo a temática étnico-racial no currículo escolar, com objetivo de promover uma educação voltada para a “equidade racial”.

A criação da Lei nº 10.639/03 possibilitou uma nova forma de abordagem pedagógica das temáticas sobre a diversidade cultural, mudando o enfoque do currículo e materiais didáticos, onde o negro era representado apenas como escravo submisso dentro dos conteúdos sobre a história brasileira (Gevehr & Alves, 2016, p. 18).

Em 2008, a Lei nº 10.693/03 é modificada através da Lei nº 11.645/08, que passa a incluir, além da obrigatoriedade do estudo da história da cultura afro-brasileira anterior, a inclusão da história e cultura dos povos indígenas brasileiros na formação da sociedade nacional, objetivando recuperar a contribuição desses povos e sua importância nas áreas social, econômica e política do Brasil. Segundo Lima (2013, p. 9-10), essas leis refletem a necessidade da abordagem desses temas devido às evidências da ausência da participação dos indígenas e afro-brasileiros enquanto sujeitos e enquanto indivíduos participantes ativos da construção da história e sociedade brasileira. A autora relata que frequentemente as abordagens pedagógicas desenvolvidas na escola reproduzem ações que “remetem a estereótipos que foram alimentados, durante muito tempo, pelo imaginário eurocêntrico” expondo, muitas vezes, a dificuldade na formação dos professores e a concepção de livros de história e geografia que rotulam índios e negros.

Depois da publicação da Lei nº 10.639/03, o MEC desenvolveu, em 2004, um documento de orientação, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Mais tarde, em 2009, com a implementação da Lei nº 11.645/08, no ano anterior, foram realizadas alterações para inclusão da temática indígena:

A educação, como um direito que garante acesso a outros direitos, tem um importante papel a cumprir e a promulgação da Lei 10639, como posteriormente a 11645, apontam nesta direção. A Lei 10639, o Parecer do Cne03/2004 e a resolução 01/2004 são instrumentos legais que orientam ampla e claramente as instituições educacionais quanto a suas atribuições. No entanto, considerando que sua adoção ainda não se universalizou nos sistemas de ensino, há o entendimento de que é necessário fortalecer e institucionalizar essas orientações, objetivos desse documento (Brasil, 2009, p. 16)

A criação desse Plano descreve as diretrizes e coordena orientações para diversas ações, inclusive a criação de grupos e núcleos de estudo, como é o caso dos NEABI. De acordo com esse Plano:

As alterações propostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996 pela Lei 10639/2003, geraram uma série de ações do governo brasileiro para sua implementação... o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº. 03 de 10 de março de 2004), onde são estabelecidas orientações de conteúdos a serem incluídos e trabalhados e também as necessárias modificações nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino...cabe ressaltar a qualidade do Parecer nº 03/2004 emitido pelo Conselho Nacional de Educação, que, além de tratar com clareza o processo de implementação da Lei, abordou a questão com lucidez e sensibilidade, reafirmando o fato de que a educação deve concorrer para a formação de cidadãos orgulhosos de seu pertencimento etnicorracial, qualquer que seja este, cujos direitos devem ser garantidos e cujas identidades devem ser valorizadas. Posteriormente, a edição da Lei 11645/2008 veio corroborar este entendimento, reconhecendo que indígenas e negros convivem com problemas de mesma natureza, embora em diferentes proporções. (Brasil, 2009, p. 8- 9).

1.3. A ESCOLA BRASILEIRA E AS COMUNIDADES INDÍGENAS

1.3.1. Um breve relato sobre a questão indígena brasileira

O Brasil, desde a chegada dos portugueses, possuiu um discurso acerca da identidade nacional sem observação à participação dos indígenas e afrodescendentes na sua construção histórica e social. Segundo Saraiva (2010, p. 86-87), com a globalização, surge um discurso apontando à igualdade racial, no qual, com o objetivo de uniformizar a sociedade, as características e particularidades das populações historicamente dominadas são desconsideradas, fazendo com que seus direitos também sejam esquecidos e que a participação desses grupos seja negada na história nacional.

Ainda conforme Saraiva (2010, p.90), o Brasil é historicamente um país multicultural, formado por diversos grupos, com diferentes crenças, valores, línguas, culturas e formas de organização social. A sociedade brasileira é constituída de minorias indígenas, onde:

As populações indígenas fazem parte das mais marginalizadas e vulneráveis, e existe um profundo racismo contra elas. A atitude do Estado caracterizou-se, no decorrer dos séculos, por uma negação de sua identidade, uma vontade de assimilação à sociedade nacional e um profundo paternalismo.

Saraiva (2010) também afirma que os indígenas possuíram desde a colonização um tratamento desigual entre os diferentes grupos étnicos, o que repercutiu na sua educação, onde houve a negação de toda a sua cultura, religião e língua.

Segundo os dicionários da língua portuguesa, os termos índio ou indígena referem-se ao habitante nativo de algum lugar e foram a denominação utilizada para os habitantes nativos do continente americano, designados povos indígenas. Contudo, esse termo foi empregado de forma errônea, já que o navegador e descobridor do Continente Americano, Cristóvão Colombo, devido a um erro náutico, acreditava ter chegado à Índia (Baniwa, 2006, p. 29-30).

Baniwa (2006, p. 27) afirma que, em 1986, a Organização das Nações Unidas definiu em consenso com os diferentes povos indígenas o conceito baseado na identidade e continuidade histórica sobre comunidades, povos e nações indígenas como:

aqueles que, contando com uma continuidade histórica das sociedades anteriores à invasão e à colonização que foi desenvolvida em seus territórios, consideram a si mesmos distintos de outros setores da sociedade, e estão decididos a conservar, a desenvolver e a transmitir às gerações futuras seus territórios ancestrais e sua identidade étnica, com base de sua existência continuada como povos, em conformidade com seus próprios padrões culturais, as instituições sociais e os sistemas jurídicos.

Habitavam o território brasileiro, antes da chegada dos colonizadores portugueses, cerca de cinco milhões de indígenas, sendo que atualmente essa população encontra-se reduzida a 700 mil indivíduos, de acordo com os dados do IBGE no ano de 2001. Entretanto, alguns indígenas chamados de “índios isolados”, ou seja, índios “ainda em vias de reafirmação étnica após anos de dominação e repressão cultural”, não estão contabilizados nesse número atual. Conforme o autor, o Brasil, desde a década de 1990, passa por um “fenômeno conhecido como ‘etnogênese’ ou ‘re-etinização’”, onde os povos indígenas estão reassumindo a sua cultura, costumes e história, negados por muitos anos devido às pressões político-sociais e religiosas, como formas de

evitar preconceito e discriminações. Esse movimento indígena passa a ganhar mais força nas regiões norte e nordeste do país, com a criação de órgãos indígenas formais, que visam a representação dos direitos e interesses indígenas diante da sociedade brasileira (Baniwa, 2006, p. 27-29).

Conforme dos Santos Luciano (2006, p. 18), a cultura dos povos indígenas sofreu inúmeras e profundas modificações através do contato com os colonizadores europeus, originando um enfraquecimento na dinâmica da vida tradicional desses povos. Entretanto, atualmente, esses povos persistem e buscam resgatar sua história e “dar continuidade aos seus projetos coletivos de vida, orientados pelos conhecimentos e pelos valores herdados dos seus ancestrais, expressos e vividos por meio de rituais e crenças”.

Cerca de 900 mil sujeitos no território brasileiro, conforme o último Censo do IBGE no ano de 2010, se autodeclaram índios e vivem não somente em territórios indígenas, mas também em grandes capitais e, apesar de muitos indígenas se localizarem na região amazônica, outro grande contingente encontra-se na região nordeste do país. Cerca de 305 etnias indígenas existentes no Brasil buscam, através dos movimentos indígenas, a reivindicação de terras que eram ocupadas por seus povos. Ainda segundo Collet, Paladino & Russo (2014, p. 14), é fundamental que “o professor fale com seus alunos a respeito das lutas e reivindicações do movimento indígena, sem perder de vista as inúmeras diferenças existentes entre as etnias em suas formas de organização, na economia, no sistema de crenças e religiosidade, nos rituais e festas, e nos conhecimentos, entre outros aspectos”.

Almeida (2012) relata, em seu estudo sobre a análise conjunta das questões relativas à política indigenista do Império, à cultura política indígena,

ao nacionalismo e à etnicidade, que, a partir dos séculos XIX e XX, os povos indígenas passam gradativamente de invisíveis para protagonistas na história do Brasil, devido a movimentos sociais, políticos e intelectuais. Segundo a autora, os índios, no século XVIII, eram vistos como pertencentes ao passado, e surgem políticas indigenistas que os consideravam quase extintos, devido aos “processos de civilização e mestiçagem”, tentando justificar a extinção de antigas aldeias coloniais e as terras indígenas coletivas, baseados numa política nacionalista onde não havia espaços para “pluralidades étnicas e culturais”. A autora ainda relata que esse pensamento mudou nos séculos XIX e XX, com o protagonismo conquistado lentamente pelos indígenas, e através de estudos realizados por historiadores na década de 1990, valorizando os indígenas nos processos históricos por eles vividos.

Nesse sentido, Almeida (2012, p. 23) cita que:

Entender cultura e etnicidade como produtos históricos, dinâmicos e flexíveis, que continuamente se constroem através das complexas relações sociais entre grupos e indivíduos em contextos históricos definidos, permite repensar a trajetória de inúmeros povos que por muito tempo foram considerados misturados e extintos. Mudanças culturais vivenciadas pelos índios ganham outras interpretações e passam a ser vistas não apenas como perda ou esvaziamento de uma cultura dita autêntica, mas em termos do seu dinamismo, mesmo em situações de contato extremamente violentas como foi o caso dos índios e dos colonizadores. O mesmo se pode dizer em relação às identidades indígenas que, transformadas e invisibilizadas, emergem hoje em conjunturas mais favoráveis, graças aos inúmeros processos de etnogênese.

1.3.2. A educação brasileira e a temática indígena

Conforme da Silva Santana (2012, p. 186), através de um estudo sobre a educação e sua relação com o conhecimento e tolerância dos grupos indígenas, observou que, com o conhecimento e valorização de culturas diferentes proporcionadas pela educação passa a haver maior tolerância em relação aos povos indígenas. Para o autor, a intransigência com os povos indígenas não é fruto somente de ações ocorridas no passado pelo processo de colonização, mas atualmente essa intolerância é percebida através da “invisibilidade indígena, negação dos seus direitos, insuficiência na demarcação dos seus territórios, pouco investimento na educação diferenciada que lhe é atribuída”, além dos confrontos relacionados com as demarcações de terra que favorecem as representações de discriminação e preconceito por parte da sociedade.

Em seu livro *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil*, Dávila (2006), através do estudo das práticas pedagógicas e políticas públicas aplicadas às escolas no Rio de Janeiro, entre o período da Primeira República e a Era Vargas, nos anos de 1917 a 1945, observa que o sistema de educação seguia um pensamento nacionalista eugenista. O autor demonstra como as políticas públicas de ensino da época, apesar de favorecerem o acesso ao ensino à parcela da população historicamente excluída, acabavam por reforçar uma imagem negativa dos mesmos.

Da Silva (2013) relata que atualmente os grupos indígenas no Brasil passam a impressão de pertecerem somente ao passado da história do país, devido à forma em que são retratados pelos livros didáticos. Segundo o autor, esses livros apresentam uma série de verbos que relacionam os indígenas

com o pretérito, como “caçavam”, “dormiam em redes”. Além disso, a parte dedicada à história da temática indígena encontra-se relacionada somente ao período chamado “pré-história” ou ao período do dito “descobrimento”.

Nesse sentido, Da Silva (2013, p. 60) expõe que:

A partir da chegada dos portugueses ao continente americano, os indígenas desaparecem e os alunos não fazem a mínima ideia do que teria ocorrido nos séculos seguintes aos diferentes grupos (bem como aos seus descendentes) que habitavam as terras que viriam a se tornar o território brasileiro. Nesse sentido, a existência da Lei 11.645/2008, que prevê a inserção do ensino de história e culturas indígenas na Educação Básica, por si só pode não ser a solução para acabar com a invisibilidade das populações indígenas dentro e fora das escolas, mas representa um passo enorme em direção ao reconhecimento de uma sociedade historicamente formada por diversas culturas e etnias, dentre elas as indígenas.

Os povos indígenas, bem como sua sociodiversidade contemporânea, são atualmente desconhecidos pela sociedade brasileira; a quantidade de línguas nativas existentes no nosso território é ignorada pela população, e também no meio acadêmico, e encontram-se dificuldades em obter informações sobre os “índios brasileiros contemporâneos, aqueles que sobraram depois dos tapuias, tupiniquins e tupinambás”. Para os autores, os motivos desse desconhecimento são os poucos veículos e espaços culturais e políticos onde os indígenas podem se expressar e a forma como os conhecimentos indígenas são repassados através da comunicação oral na sua própria língua. Ainda conforme da Silva, Grupioni & da Silva Macedo (1995, p. 29-30), a forma de pensar indígena é apresentada por mediadores e intérpretes e grande parte desse conhecimento é perdido nessas interpretações, com a situação a ser agravada pelo fato de as existirem poucas publicações de autores indígenas na literatura, bem como vídeos e museus indígenas.

Segundo Pereira & Roza (2012), a educação escolar brasileira ainda debate sobre o currículo voltado para a cultura eurocêntrica que possui raiz em uma escola criada com a instauração da República e orientada por pressupostos republicanos, onde as culturas afro-brasileiras e indígenas são abordadas e explicadas em relação aos processos históricos vividos na Europa. Para os autores, o ensino da educação das relações étnico-raciais ocorre de forma fragmentada por alguns docentes e não foram abordadas nos processos formativos, especialmente nas licenciaturas no decorrer do século XX. Nesse contexto, conforme os autores, surge, em 2003, a Lei nº 10.639, a qual torna obrigatório o ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras nos currículos escolares; esta Lei foi modificada pela Lei nº 11.645/2008, a qual incluiu também a obrigatoriedade do ensino da cultura e história indígena, fazendo com que professores, formados durante muito tempo “sob concepções eurocêntricas”, necessitassem de capacitações e aprendizagens sobre uma nova temática cultural que não esteve presente em sua atuação e formação profissional anterior.

Ainda segundo Pereira & Roza (2012, p. 92):

essas transformações exigem, por outro lado, alterações das práticas pedagógicas. A incorporação das dinâmicas culturais do tempo presente ao universo escolar, em especial aquelas marcadas pela pauta da diversidade e da inclusão cultural – também uma agenda política –, vem causando fortes impactos nas realidades escolares.

No livro de Russo & Paladino (2016), Vera Candau aborda que a educação escolar, apesar da mobilização de grupos considerados minoritários, como os indígenas, ainda continua voltada para uma visão uniformizada. Em relação aos indígenas, os mesmos acabam por tornar-se invisíveis perante a sociedade, sendo contestados e inferiorizados com seus direitos não observados, e por muitas vezes, sofrendo discriminações e preconceitos embutidos no

“imaginário social” e podendo ser percebidos em muitas práticas sociais, dentre elas, a educação.

Gomes (2011) cita que, como forma de garantir as discussões das temáticas étnico-raciais no ambiente escolar, a Lei nº 11.645/2008 dispõe que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, se torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”, alterando a existência da Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, e possibilita a mudança dos conteúdos pedagógicos no ensino para uma visão que contemple as diferentes contribuições e diversidades das etnias indígenas e afro-brasileiras para a constituição da sociedade brasileira.

Da Silva (2012, p. 153) relata que a Lei nº 11645/2008 tem como finalidade a implementação de uma educação que priorize a relações étnico-raciais através do resgate e reafirmação das identidades culturais dos grupos minoritários. Ainda conforme o autor, a modificação da Lei nº 10.639/2003, com a inclusão da temática indígena, favorece não só novas abordagens e práticas pedagógicas, mas o rompimento de uma visão da cultura voltada somente para a cultura europeia, com a desconstrução de estereótipos do negro e do índio, pois “traz não só a possibilidade de representação de grupos que, historicamente, foram ou marginalizados ou vítimas de estereótipos, mas também uma mudança na própria concepção da História, tradicionalmente ‘europeizante’, com a qual nos acostumamos”.

Da Silva (2010, p. 1-2), em estudo nas escolas públicas da Rede Municipal do Recife e Rede Estadual de Pernambuco, sobre a temática indígena em relação à implementação da Lei nº 11.645/2008, relata que as dificuldades para a real efetivação de um currículo democrático que reconheça a diversidade e gere uma convivência harmoniosa entre os

diferentes grupos sociais, vai além da necessidade de uma maior tolerância face à cultura indígena, com a extinção do preconceito e do entendimento por parte do estudante sobre as particularidades e individualidades da cultura do outro. Para da Silva, se faz necessário também a reformulação e reconstrução do conhecimento entre os discentes e suas práticas pedagógicas, em relação à temática indígena, e cita que, apesar da Constituição de 1988 declarar o Brasil como um “país pluriétnico”, observa-se ainda que grande parcela da população que desconhece as informações sobre os povos indígenas, em virtude do “reflexo da formação obtida desde o ensino fundamental até ao ensino médio e, muitas vezes (quando se chega a tanto), perpetuadas no nível universitário, tanto na graduação quanto na pós-graduação”.

Russo & Paladino (2016) avaliaram as aplicações da Lei nº 11.645/2008, que diz respeito à inclusão da temática indígena no currículo escolar, nas escolas municipais e estaduais na região do Grande Rio, Estado do Rio de Janeiro, através das representações e práticas pedagógicas dos professores em relação à realidade dos povos indígena. Na sua pesquisa, as autoras perceberam que os indígenas costumam ser vistos no contexto escolar de uma “perspectiva dualista”, onde, de uma forma, são apresentados como “bom selvagem, ingênuo, protetor da natureza” e, de outra forma, como “pessoa desordeira, preguiçosa, que reclama terra demais, constituindo um empecilho ao desenvolvimento do país”. Os indígenas também têm sua importância histórica ao longo do desenvolvimento do país ignorada, ainda mais quando se trata da história contemporânea do Brasil. Na pesquisa também ficou evidenciado que as práticas relacionadas à inclusão da temática indígena geralmente partiam de professores, de forma individual, não havendo qualquer ação ou preocupação das instituições de ensino em orientar

e apoiar os docentes para aplicação dessa temática e sendo geralmente os indivíduos a desenvolver ação a título pessoal por se identificarem com a questão indígena.

Em relação a aplicação da Lei nº 11.645/2008, Russo & Paladino (2016, p. 902) afirmam:

Mais que definir conceitos presentes hoje nas políticas educativas, como cultura, diversidade cultural, multiculturalismo e interculturalidade, entre outros, preocupa-nos compreender os sentidos e usos que lhes dão os atores presentes no tocante ao modo como a temática indígena tem sido abordada por professores e suas opiniões sobre a inclusão obrigatória das culturas e história dos povos indígenas no currículo da educação básica, conforme exige a lei n. 11.645/2008.

Bergamaschi (2012), em entrevista ao antropólogo indígena Dr. Gersem José dos Santos Luciano, descreve que o entrevistado relata que o processo de colonização fez com que a educação sofresse perdas devido à forma como a escola colonial abordava a história do país, fato que se reflete nos conhecimentos, valores, culturas e tradições indígenas que foram negligenciados pela imposição da escola. Segundo a fala do antropólogo indígena, “o esforço hoje é para que a escola não faça mais isso, e, ao contrário, passe a contribuir com a valorização e perpetuação dos modos próprios de educação dos povos indígenas”. Essa mudança de olhar no ensino pode ser observada através da valorização das línguas indígenas e dos saberes tradicionais orais dos mais velhos e sem a perseguição da cultura e tradições indígenas. Entretanto, Gersem relata, que apesar de não haver mais perseguições à cultura indígena, ainda assim a escola encontra o desafio de “encontrar esse ponto de equilíbrio” que considere “os saberes indígenas no mesmo nível da valorização dos saberes científicos e tecnológicos”, ou seja, que a escola vise a educação intercultural.

Ainda sobre a entrevista, Bergamaschi (2012, p. 141) descreve a fala de Gersen sobre a implementação da Lei nº 11.645/2008 e que o mesmo a considera como ferramenta na luta contra a discriminação e preconceitos sofridos pelos povos indígenas, pois segundo Gersen somente através do conhecimento pode-se obter o respeito. Gersen relata que “não se pode respeitar e valorizar o que não se conhece. Ou, pior ainda, não se pode respeitar ou valorizar o que se conhece de forma deturpada, equivocada e pré-conceitualmente”, salientando a importância da “desconstrução de pré-conceitos” necessária para uma “nova reeducação com base em novos princípios e visões de mundo”, baseada na construção de uma “nova realidade social, cultural, econômica, política e espiritual, menos eurocêntrica e com lugares para todos os povos, culturas e saberes com os quais a escola trabalha, os quais ela precisa valorizar e dar conta”.

Conforme de Carvalho Alves (2015, p. 12-13), a nova legislação educacional, as práticas pedagógicas e o currículo escolar apresentam necessidades de reformulação e se faz necessário pensar em novas formações de docentes para trabalhar com a temática étnico-racial observada nas dificuldades decorrentes da formação de docentes e gestores de ensino expondo a falha “da falta de diálogo entre produção acadêmica e a construção do currículo escolar”. Além disso, a autora relata que os materiais didáticos produzidos são escassos e não demonstram o reconhecimento real da cultura e história indígena de nosso país, cabendo ao professor, juntamente com o estudante, observar a presença da influência indígena na nossa sociedade, bem como sua contribuição para a construção da mesma. Para a autora, deve-se prioritariamente repensar no currículo escolar, já que a Lei nº 11.645/2008 determina a inclusão da temática indígena nas práticas

pedagógicas e ações de ensino. A autora ainda relata que: “Tratar da temática indígena, sob o paradigma cultural, logo nos primeiros anos de escolarização, é o meio mais eficaz de contribuir para a compreensão dos conceitos por parte dos alunos”.

Gobbi (2010) faz uma análise dos livros didáticos brasileiros de história distribuídos para alunos da 5ª a 8ª do Ensino Fundamental em escolas de todo o país, nos anos de 1999 a 2005, e percebe que o tratamento dispensando aos indígenas é “equivocado e estereotipado” relacionando os indígenas a personagens folclóricos e pertencentes ao passado do país, ignorando seus conhecimentos e a sua grande diversidade cultural. Além disso, o autor refere que os povos indígenas também estão sempre vinculados à cultura europeia, que é valorizada positivamente. O autor também relata a referência de vários livros aos indígenas como povos “primitivos”, conferindo em alguns casos uma “conotação preconceituosa e depreciativa” bem como a relação dos indígenas com a “fase pré-histórica” e do “descobrimento” do país, reforçando a ideia de povos que permaneceram no passado. O autor também cita que alguns livros referem que os povos indígenas estão em “extinção”, além de referirem como sendo de “espécie” diferente, atribuindo uma diferença racial entre índios e não índios fazendo com que a escola, através desses livros didáticos, “configura-se como um importante veículo de reprodução de ideias errôneas sobre os indígenas”.

Nesse sentido Júnior (2014, p. 47-48) relata que apesar da implementação e da finalidade da Lei nº 11.645/2008, a cultura indígena ainda necessita de muito estudo e divulgação. Além disso, o autor relata que a execução da lei é travancada pela falta de formação dos professores sobre a temática indígena e cita que diversos cursos de formação em licenciatura

(cursos que formarão futuros professores) ainda não possuem em projetos de curso elementos ou matérias que possam proporcionar “uma discussão e reflexão crítica” acerca do conhecimento da temática indígena garantido pela Lei nº 11.645/2008.

Referente aos empecilhos encontrados na abordagem da temática indígena garantida pela Lei nº 11.645/2008, torna-se necessário estudos mais aprofundados visando quais as possíveis causas que impedem a aplicabilidade integral dessa Lei nas práticas pedagógicas das instituições escolares.

2. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

2.1. PROBLEMA E OBJETIVOS

Através dessa dissertação, visa-se perceber qual a representação que os estudantes adultos do IFFar possuem sobre as comunidades indígenas da região sul brasileira. Baseia-se o estudo na Lei nº 11.645/08, que incluiu no currículo oficial da rede de ensino brasileira a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”. Além disso, é sabido que a escola funciona como instituição promotora da inclusão e formadora de opinião; para tanto, é necessário que a mesma busque e permita a formação integral do adulto para a sociedade em que vive, considerando temas relevantes como a diversidade étnico-racial e o contexto multicultural escolar brasileiro, que refletem a sociedade da qual o estudante constitui.

2.1.1. Problema e sua justificção

Os motivos pelos quais o tema foi escolhido refletem o fato da investigadora se identificar com a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a realidade das comunidades indígenas, identificação que foi constituída e reforçada com a experiência de trabalho em duas reservas, a primeira delas correspondendo ao primeiro emprego e a segunda a uma convivência prolongada com uma comunidade (mais de cinco anos). A

investigadora também foi presidente do NEABI (Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena) e Coordenadora Substitua da CAI (Coordenação de Ações Inclusivas), na qual o NEABI está incluso. Além das motivações pessoais, que se procurou que, gerando um interesse de pesquisa, pudessem estar arredadas do processo de recolha e análise de toda a informação, deve ser realçada a importância que o conhecimento do contexto étnico-racial possui na formação do pensamento do indivíduo e na sua percepção do mundo, que se reflete diretamente nas suas ações na sociedade. Também se busca com esse trabalho reconhecer e valorizar a cultura e diversidade dos povos indígenas.

Anteriormente à aprovação e implementação da Lei nº 11.645/08, o sistema educativo brasileiro negligenciou aos povos indígenas o conhecimento de sua identidade e cultura, negando questões como diversidade e direitos a uma das etnias responsáveis diretas pela construção da história do país. Esse trabalho visa mostrar se essa mudança de paradigma ajudou na construção de uma nova visão que os educandos possuem acerca da temática indígena, através de pesquisa junto de estudantes adultos em dois campi do IFFar, um deles situado próximo a uma comunidade indígena e outro situado distante de tais comunidades.

2.1.2.Objetivos

Este trabalho pretendeu pesquisar o conhecimento/desconhecimento que os estudantes adultos possuem sobre as comunidades indígenas e de que forma ele influencia na sua visão e importância que os mesmos dão a essas

comunidades. O trabalho baseou-se: na observação da existência de ações institucionais que contemplem a temática indígena (criação dos NEABI); na tentativa de verificação de como a temática indígena tem sido inserida dentro da Instituição (IFFar), no contexto da Educação de Adultos (grade curricular); na identificação de possíveis ideias de preconceitos relativamente às comunidades indígenas, relacionadas com o desconhecimento da temática indígena; na busca da percepção da existência de diferenças de representação pelos discentes que estão situados mais próximos ou mais distantes das comunidades indígenas; e na construção de um entendimento sobre se existe diferença de conceito entre os estudantes adultos do Ensino Superior e os estudantes adultos do PROEJA.

2.2.METODOLOGIA

A escola possui um papel fundamental no processo de formação do indivíduo e, para tal, suas práticas de ensino devem ser pensadas e estruturadas pedagogicamente para proporcionar a formação integral do sujeito, através da abordagem multicultural, envolvendo questões como a temática indígena.

Nesse sentido, este trabalho objetiva analisar e compreender as representações que os estudantes do IFFar possuem sobre as comunidades indígenas, analisando a forma de como essa temática é trabalhada no currículo, a importância da discussão desse assunto, as ações desenvolvidas pela instituição.

Com o objetivo de avaliar o impacto desses dez anos de obrigatoriedade do ensino da temática indígena, e se a mesma influenciou na percepção dos estudantes adultos do IFFar, foi proposta essa pesquisa, que assentou numa abordagem metodológica mista.

2.2.1. Pesquisa qualitativa/quantitativa

Metodologia, segundo Prodanov & Freitas (2013), pode ser entendida como uma matéria que objetiva a compreensão e estudo de diferentes métodos para a execução de uma pesquisa acadêmica. Para os autores, a aplicação da metodologia consiste em examinar, descrever e avaliar procedimentos e sistemas de pesquisa para permitir a recolha e análise de dados, com objetivo de resolver e/ou propor alternativas para as questões do estudo. Ainda segundo os autores, essa aplicação de conhecimentos e técnicas objetiva a constituição do saber visando à comprovação, validação e utilidade desse conhecimento dentro da sociedade.

Para Selltiz *et al.* (1987), a pesquisa científica geralmente possui como alguns dos seus objetivos fundamentais quatro aspectos: a adaptação de um fenômeno ou a busca de um novo entendimento para o mesmo; expor dados sobre uma dada situação, entidade ou grupo; verificar a assiduidade com que algo acontece ou como se associa a outros fenômenos; e averiguar uma hipótese de relação causal entre variáveis.

De forma a seguir esses objetivos fundamentais, a pesquisa se estrutura em um processo que abrange inúmeras etapas, que vão desde a

formulação correta do problema, “até a apresentação dos resultados, análise crítica e suas conclusões” (Miguel *et al.*, 2007, p. 218).

A metodologia utilizada neste estudo foi mista, ou seja, quantitativa e qualitativa, mobilizando métodos diversos. Justifica-se essa escolha, pois os principais atores investigados são os sujeitos e suas percepções acerca do assunto tratado e estas podem ser produtivamente alcançadas e recolhidas através de métodos tipicamente quantitativos, como os inquéritos por questionário sobre práticas e representações, mas também, de forma mais aprofundada, com recurso a métodos qualitativos, com destaque aqui, do ponto de vista técnico, para a relevância potencial da utilização de entrevistas e observação direta.

Conforme Dalfovo, Lana & Silveira (2008), a pesquisa quantitativa normalmente utiliza-se de questionários para a coleta de dados, dados cujos resultados são habitualmentessão apresentados sob a forma de gráficos e tabelas.

Além dos questionários, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os diretores de ensino, coordenadores de ações inclusivas e presidente (ou membro) do NEABI, bem como com coordenadores dos cursos de Licenciatura e PROEJA, analisando o Projeto Pedagógico dos cursos e buscando não somente a contextualização da instituição e da estruturação do Projeto Pedagógico do Curso, mas principalmente o entendimento do modo como o Projeto Pedagógico do Curso se adequa às prerrogativas da Lei nº 11.645/08. Essas entrevistas seguiram um roteiro planejado visando identificar nesses protagonistas as representações sociais e as expectativas, por meio de questionamentos sobre a sua visão das comunidades indígenas.

Os estudos de natureza qualitativa geralmente requerem o uso de entrevistas semiestruturadas como instrumento de pesquisa sendo necessária uma definição de métodos que possibilitem a escolha dos entrevistados de forma a representarem o grupo social estudado. Essa seleção dos indivíduos investigados é de fundamental importância, pois interfere diretamente nas informações obtidas e consequentemente na análise das mesmas (Duarte, 2002, p. 141).

Duarte (2004) cita que as entrevistas utilizadas em estudos qualitativos ainda são pontos de discussão acadêmica, pois geram obtenção de dados não tão rigorosos. Segundo a autora, concerne aos pesquisadores que dispõem desse instrumento de pesquisa, detalhar e elucidar os princípios e conjecturas teóricas e metodológicas que orientam seu trabalho de forma a expandir a discussão “da definição de critérios para avaliação de confiabilidade de pesquisas científicas que lançam mão desse recurso” (p. 213). A autora ainda relata que o uso de entrevistas é essencial quando o estudo busca descrever “crenças, valores e sistemas classificatórios” (p. 215) de uma população específica onde não se percebe nitidamente os contrastes e confrontos desse universo social. Duarte relata que se as entrevistas forem realizadas de forma correta proporcionarão ao investigador “um mergulho em profundidade” (p. 215) através da obtenção das formas como cada um dos indivíduos estudados compreende e traduz sua realidade.

Ainda segundo Duarte (2004, p. 219), o investigador ao optar por realizar as entrevistas como instrumento de pesquisa requer elucidar:

- a) as razões pelas quais optou-se pelo uso daquele instrumento; b) os critérios utilizados para a seleção dos entrevistados; c) número de informantes; d) quadro descritivo dos informantes – sexo, idade, profissão, escolaridade, posição social no universo investigado etc. e) como se deram as situações de contato (como os entrevistados foram convidados a dar seu depoimento, em

que circunstâncias as entrevistas foram realizadas, como transcorreram etc.); f) roteiro da entrevista (de preferência em anexo) e, g) procedimentos de análise (anexando, no final do texto ou relatório, cópia de uma das transcrições – desde que não haja necessidade de preservar a identidade do informante.

As entrevistas semiestruturadas são formas de pesquisa qualitativa distinta da entrevista de levantamento fortemente estruturada e da conversação continuada e são utilizadas para a avaliação do entendimento que o entrevistado possui acerca da sua realidade e pode ser utilizada como forma de construção de referências para estudos futuros. A entrevista qualitativa, além de objetivar visões conceituais dos entrevistados e testar conceitos também pode gerar dados conjunturais colaborando no entendimento de novas evidências (Gaskell, 2002, p. 65-66).

Gaskell (2002), ao relatar sobre a preparação e planejamento da entrevista individual semiestruturada, cita que os fatores principais a considerar pelo pesquisador são o “tópico guia” (p. 66), ou seja, o que será perguntado, e a seleção dos entrevistados. Para o autor, o tópico guia é parte fundamental no processo da pesquisa e deve ser fundamentado na literatura científica, servindo como referencial ao pesquisador no processo da entrevista proporcionando uma lógica nas perguntas sobre os temas do estudo. Ainda segundo Gaskell, o tópico guia deve conter termos que sejam familiares ao entendimento do entrevistado e servir de base inicial para as análises das transcrições. Referente à seleção dos entrevistados, Gaskell relata que a forma de triagem da amostra difere dos procedimentos utilizados nas pesquisas quantitativas, pois não tenciona quantificar opiniões ou sujeitos e sim objetiva “explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (p. 68). Ainda segundo o autor, a amostra selecionada deve representar os espaços sociais pertinentes ao tema

estudado e deve ser fundamental a descrição do procedimento e seleção dos entrevistados na metodologia da pesquisa.

Ainda sobre as entrevistas semiestruturadas, Gaskell (2002, p. 73-78) cita as vantagens das entrevistas individuais em relação aos grupos focais. Segundo o autor, as entrevistas individuais proporcionam além da flexibilidade de agendamento de espaço e horário convenientes para o entrevistado, a obtenção de detalhes de experiências e vida do entrevistado mais detalhados, além do fato que a narrativa do entrevistado se desenvolve em relação às suas características individuais, não sendo possível em uma discussão em grupo.

A entrevista individual é uma comunicação com um período de geralmente uma hora à uma hora e meia onde o entrevistador segue um “tópico guia” elaborado anteriormente à entrevista. Inicialmente, o pesquisador introduz aspectos sobre sua pesquisa ao entrevistado e, após o consentimento do mesmo e autorização de gravação, inicia as perguntas. A gravação serve para a análise posterior e facilita a concentração do pesquisador na fala do entrevistado, liberando-o da necessidade de fazer anotações durante a entrevista (Gaskell, 2002, p. 82-83).

Alves & Silva (1992, p. 67) relatam que a abordagem metodológica qualitativa nas pesquisas educacionais e de Ciências Sociais é importante, pois possibilita o estudo de aspectos da realidade que não podem ser quantificados. Entretanto, conforme as autoras essa não “sistematização” da pesquisa pode comprometer os dados e resultados do estudo. As autoras, no seu estudo sugerem uma forma de sistematização para a aplicação dos dados obtidos através de entrevistas semiestruturadas e entrevistas livres, que acabam por produzir um grande volume de dados com a transcrição das

mesmas. Ainda segundo as autoras esses dados obtidos nas transcrições das entrevistas gravadas, além de ter um grande volume, são “extremamente diversificados pelas peculiaridades da verbalização de cada um”.

Também foi realizada a análise documental dos Projetos Pedagógicos dos cursos pesquisados. A análise documental visa à percepção indireta de aspectos relevantes da questão em tratamento, “por meio da análise dos inúmeros tipos de documentos produzidos pelo homem” (Silva et al., 2009, p. 4555), e segundo Barbosa (1998), a análise documental possui aspectos vantajosos, tais como a redução do tempo e custos da pesquisa, além do fato de não depender de uma forma específica de coleta, garantindo uma estabilidade nos dados obtidos. Entretanto, para o autor, existem também desvantagens, como o fato de os dados não estarem completos ou desatualizados, os dados poderem estar muito “agregados”, complicando a sua aplicação, e, além disso, as informações poderem ser de acesso restrito ou confidenciais.

2.2.2. Locais de realização do estudo

O estudo foi realizado em dois campi do Instituto Federal Farroupilha, o *Campus* Santo Augusto e o *Campus* Panambi. O *Campus* Santo Augusto é localizado na Rua Fábio João Adolhe, número 1100, bairro Floresta, Município de Santo Augusto, estado do Rio Grande do Sul, CEP (Código de endereçamento Postal) número 98590-000. Já o *Campus* Panambi é localizado na Rua Erechim, número 860, bairro Planalto, Município de Panambi, Estado do Rio Grande do Sul, CEP número 98280-000.

2.2.3. Técnicas de recolha de dados

Para a recolha de dados desse estudo foram utilizados, como acima se disse o inquérito por questionário, a entrevista semiestruturada e a análise documental.

A seleção da amostra foi não probabilística, pois foram considerados os parâmetros definidos pelo investigador da pesquisa, onde o investigador seleciona os membros participantes a que tem acesso pressupondo que possam representar o universo da pesquisa (Vilelas, 2009, p.145). No caso desse estudo, os critérios para a seleção da amostra foram os seguintes: estudantes adulto de dois cursos superiores com planos pedagógicos de cursos semelhantes em dois campi do IFFar, sendo um próximo às reservas indígenas e outro mais distante; estudantes adultos de dois cursos de ensino médio PROEJA com planos pedagógicos de cursos semelhantes em dois campi do IFFar, sendo um próximo às reservas indígenas e outro mais distante; além da seleção de servidores em educação que refletissem as ações educacionais da Instituição pesquisada.

As entrevistas foram realizadas nos dois campi pesquisados e foram aplicadas junto de um representante do diretor (a) de ensino de cada *Campus* pesquisado, coordenadores de curso do PROEJA, coordenadores de curso da Licenciatura em Ciências Biológicas, Coordenadoras das Ações inclusivas e membros do NEABI. No *Campus* Santo Augusto, as entrevistas foram realizadas presencialmente, com exceção da entrevista à Coordenadora das Ações Inclusivas, que respondeu à entrevista através de interação *online*. Primeiramente, foi enviada uma carta de Anuência (Apêndice B) à Direção Geral e, após a liberação da diretora do *Campus*, foram enviados e-mails para

os participantes selecionados. As entrevistas foram agendadas via e-mail e realizadas no campus, nos turnos em que os participantes estavam disponíveis. Foi seguido um roteiro para as perguntas das entrevistas (Apêndice E) e as mesmas foram gravadas pela pesquisadora após o consentimento dos entrevistados e assinatura dos Termos de Consentimento Esclarecido (Apêndice A). As entrevistas foram realizadas durante o mês de julho e início de agosto de 2018, num total de 05 entrevistas.

Já para as entrevistas aos participantes do *Campus* Panambi, foi primeiramente enviada uma carta de anuência (Apêndice B) ao diretor geral do campus, via e-mail, e, após a liberação do mesmo, ocorreu o agendamento das entrevistas, via e-mail e contato telefônico. As entrevistas foram realizadas presencialmente, com exceção de duas entrevistas, no dia 28 de agosto de 2018, com o diretor de ensino, Coordenadora do Curso Superior em Licenciatura de Ciências Biológicas e Coordenadora do curso do Ensino Médio do Técnico em Edificações integrado ao PROEJA. As outras duas entrevistas não presenciais foram concedidas pela coordenadora de Ações Inclusivas no dia 29 de agosto de 2018, bem como o vice-presidente do NEABI que concedeu a entrevista no dia 06 de setembro de 2018, ambas por interação *online*. Para a realização das entrevistas utilizou-se o guião (Apêndice E) e todas as entrevistas foram gravadas, bem como todos os entrevistados assinaram o termo de consentimento esclarecido (Apêndice A) previamente às entrevistas. No total, neste *Campus*, foram feitas cinco entrevistas.

Os questionários (Apêndice D) foram realizados com os alunos dos cursos Superior de Licenciatura em Ciências Biológicas e Ensino Médio Técnico em Agroindústria Integrado PROEJA do *Campus* Santo Augusto e dos cursos

Superior Licenciatura em Ciências Biológicas e Ensino Médio Técnico em Edificações Integradas PROEJA do *Campus* Panambi.

No *Campus* Santo Augusto, a aplicação dos questionários ocorreu após o contato, através de e-mail e via contato telefônico, com as coordenadoras dos cursos pesquisados. Com os alunos do PROEJA do *Campus* Santo Augusto, os questionários foram aplicados no dia 17 de agosto de 2018. No curso Licenciatura em Ciências Biológicas, os questionários foram aplicados nos dias 21 de agosto de 2018 com os alunos do 4º semestre, no dia 23 de agosto de 2018 com os alunos do 2º semestre e no dia 24 de agosto de 2018 com os alunos do 6º semestre. Anteriormente à aplicação dos questionários, foi lido o TCE (Apêndice A) aos alunos e depois solicitado para que os mesmos assinassem, caso desejassem participar da pesquisa.

No *Campus* Panambi, os questionários foram aplicados com o 2º e 4º semestres do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no turno da manhã do dia 28 de agosto de 2018. Os alunos do 6º semestre não estavam em sala de aula devido ao estágio, e o questionário foi aplicado na manhã do dia 27 de agosto de 2018 pela coordenadora do curso. Os questionários aplicados no curso Técnico em Edificações PROEJA do *Campus* Panambi foram aplicados no turno da noite do dia 28 de agosto de 2018. Tal como no *Campus* Santo Augusto, anteriormente à aplicação dos questionários, foi lido o TCE (Apêndice A) aos alunos e depois solicitado para que os mesmos o assinassem, caso desejassem participar da pesquisa. Foram aplicados 126 questionários, sendo que 71 questionários foram aplicados em Santo Augusto e 55 questionários foram aplicados em Panambi.

Para o desenvolvimento da análise documental desse estudo, foram mobilizados os Projetos Pedagógicos de Curso dos cursos pesquisados. Traçaram-se propósitos de procura nos PPC que incluíram a avaliação do

tempo do curso; a matriz curricular; referências de educação para cidadania e formação social e cidadã do educando; referências de desenvolvimento de projetos de extensão; referências sobre o ensino da temática indígena; e referências sobre o NEABI.

2.2.4.Tratamento dos dados recolhidos

As técnicas de tratamento dos dados coletados se deram através de tratamento estatístico simples e de análise de conteúdo, respetivamente para os dados de perfil quantitativo e para os dados de perfil qualitativo.

Em relação aos questionários optou-se por uma análise estatística univariada. Os dados obtidos pelo questionário foram separados de acordo com os cursos pesquisados. Para o desenvolvimento da análise estatística procedeu-se inicialmente a tabulação dos dados obtidos em planilhas eletrônicas utilizando o programa de planilhas eletrônicas da Microsoft Excel®. Cada pergunta do questionário foi organizada em uma planilha com as respostas obtidas, separando as planilhas por curso pesquisado. Posteriormente, a elaboração das planilhas, os dados foram organizados na forma de apresentação através de gráficos de valor absoluto.

Em relação às entrevistas, inicialmente foram transcritas e após foi feita a leitura das mesmas. Em seguida foi extraído o material através da identificação de categorias existentes na fala dos entrevistados sempre visando o referencial teórico.

Referente à transcrição das entrevistas, Duarte (2004, p. 220) relata que devem ser feitas logo após o encerramento da entrevista e pelo entrevistador.

Ainda segundo a autora a transcrição deve ser revista depois de finalizada através da leitura juntamente com a escuta da gravação passando assim pela “conferência de fidedignidade”.

Após a transcrição e análise das informações estabeleceram-se as seguintes categorias e subcategorias para a análise das entrevistas que também foram utilizadas na elaboração da discussão de análise dos dados obtidos nessa pesquisa: Contato dos estudantes com disciplinas voltadas para a educação para a cidadania; Conhecimento e posicionamento da instituição e docentes e participação de estudantes em projetos de educação para o desenvolvimento local; Conhecimento sobre o NEABI e participação do núcleo na promoção de ações de ensino; Conhecimento e posicionamento sobre o enquadramento da Lei nº 11.645, abordagem da temática indígena e reflexão dos estudantes sobre a abordagem curricular da temática da história e cultura dos povos indígenas brasileiros; Conhecimento sobre as comunidades indígenas e experiências dos estudantes; participação de cursos de formação sobre a temática indígena, conhecimento do sistema escolar indígena pelos servidores em educação da instituição e posicionamento dos mesmos sobre a visão da comunidade acadêmica em relação às comunidades indígenas e a política de acolhimento da instituição para alunos; e Representação social dos estudantes adultos do IFFar sobre os povos indígenas.

Nesse estudo também foi realizada uma análise documental por meio da Análise de conteúdo dos projetos pedagógicos dos cursos Licenciatura em Ciências Biológicas e Técnico em Agroindústria Integrado PROEJA do *Campus* Santo Augusto e dos cursos Licenciatura em Ciências Biológicas e Técnicas em Edificações Integradas PROEJA do *Campus* Panambi. Para a obtenção desses projetos pedagógicos foi consultada o site institucional da Instituição.

As escolhas dos dados interpretados são justificadas pelo aprofundamento de partes do texto da análise. A análise de conteúdo se deu de forma a analisar os dados obtidos pelos três formas de recolha de dados (entrevistas semiestruturadas, questionários e análise documental). Optou-se para a realização da análise de conteúdo a categorização do texto em estruturas menores, categorias e subcategorias (descritas acima), que foram criadas a partir da literatura científica e textos da Lei nos temas relacionados a esse estudo, relacionado às diversas repostas obtidas com a literatura referenciada.

Segundo Bardin (2011, p. 95-141), a análise de conteúdo compreende três fases: “pré-análise”, que pode ser considerada uma fase organizacional onde o investigador faz uma “leitura flutuante”, ou o primeiro contato com os dados obtidos que posteriormente serão submetidos à análise; a segunda fase, uma “fase de exploração do material” que consiste na escolha de unidades de “codificação” e a “classificação” dos temas, “categorização” e agrupamento dos temas por categorias definidas em “quadros matriciais”; e a terceira fase, que é o “tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”, onde o pesquisador procura tornar os resultados significativos e com validade, observando que essa interpretação deve ultrapassar os resultados obtidos nos documentos e deve voltar-se sempre para a literatura científica que referencia a pesquisa.

A análise de conteúdo do material documental observou também as referências descritas por Bardin. Para a seleção dos documentos a serem analisados, foram delimitados referentes ao universo da pesquisa, não correspondendo esta a uma seleção de caráter aleatório, e “se dá em função dos objetivos e/ou hipóteses sobre apoio teórico. É importante lembrar que as perguntas que o pesquisador formula ao documento são tão importantes

quanto o próprio documento, conferindo-lhes sentido” (Kripka, Scheller & de Lara Bonotto, 2015, p. 64-66).

2.2.5. Confiabilidade e validade

As estratégias metodológicas como a triangulação aumentam a confiabilidade ou a validade de um estudo, pois proporcionam a replicabilidade da pesquisa por um novo pesquisador reforçando o valor dos resultados obtidos (Goetz & LeCompte, 1988, p. 36-37).

Após a análise e reflexão de definições de vários autores, Zappellini & Feuerschütte (2015, p. 246-247) conceituam a triangulação como:

um procedimento que combina diferentes métodos de coleta e o uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em administração de análise de dados, diferentes populações/sujeitos (ou amostras/objetos), diferentes perspectivas teóricas e diferentes momentos no tempo, com o propósito de consolidar suas conclusões a respeito do fenômeno que está sendo investigado.

Jensen & Jankowski (1993) relatam quatro formas de triangulação: a triangulação de dados onde o investigador busca informações em distintas dimensões de espaço e tempo; triangulação de pesquisadores, onde a investigação é realizada por diferentes pesquisadores com distintas áreas de conhecimento; triangulação da teoria que implica na abordagem de diferentes teorias e perspectivas conceituais; e triangulação metodológica que se refere à adoção de diferentes métodos de investigação para a recolha dos dados e para as análises do propósito investigado.

Segundo Flick (2009, p. 43), em pesquisas qualitativas e quantitativas, a triangulação metodológica, além de ser a associação de diversos métodos

qualitativos, também pode ser a associação entre métodos quantitativos e qualitativos. De acordo com o autor, essas diferentes “perspectivas metodológicas complementam-se para a análise de um tema”, ocasionando a compensação ou complementação que cada abordagem (qualitativa ou quantitativa) separadamente possa requerer. Ainda segundo o autor, os métodos se mantem “autônomos” e “seguem operando lado a lado, tendo como ponto de encontro o tema em estudo”.

Ainda conforme Flick (2009, p. 46), nas pesquisas qualitativas e quantitativas as associações dos resultados obtidos conferem um ganho ampliando o conhecimento do tema investigado e objetivam uma “validação mútua das descobertas de ambas as abordagens”.

A triangulação metodológica utilizada nessa pesquisa, através da recolha e análise de diferentes instrumentos de pesquisa, foi de extrema importância, pois possibilitou uma análise abrangente do universo estudado refletindo uma maior veracidade dos resultados obtidos nessa investigação, pois além de dados que refletiram a opinião e/ou conhecimento dos estudantes, obteve-se dados sobre os servidores em educação, bem como dados sobre a Instituição, garantindo uma maior representatividade da população investigada e certificando a confiabilidade nos resultados obtidos.

2.2.6. Aspectos éticos da pesquisa

Essa pesquisa obedece aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, e foi cadastrada na Plataforma Brasil com o Certificado de Apresentação para

Apreciação Ética nº 89859518.0.0000.5574 e número do Parecer Consubstanciado do CEP 2.667.668 (nos anexos). Além disso, todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Esclarecido (Apêndice A).

A Plataforma Brasil é um instrumento brasileiro de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema do Comitê de Ética em Pesquisa e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa de forma unificada (Ministério da Saúde [MS], n.d.).

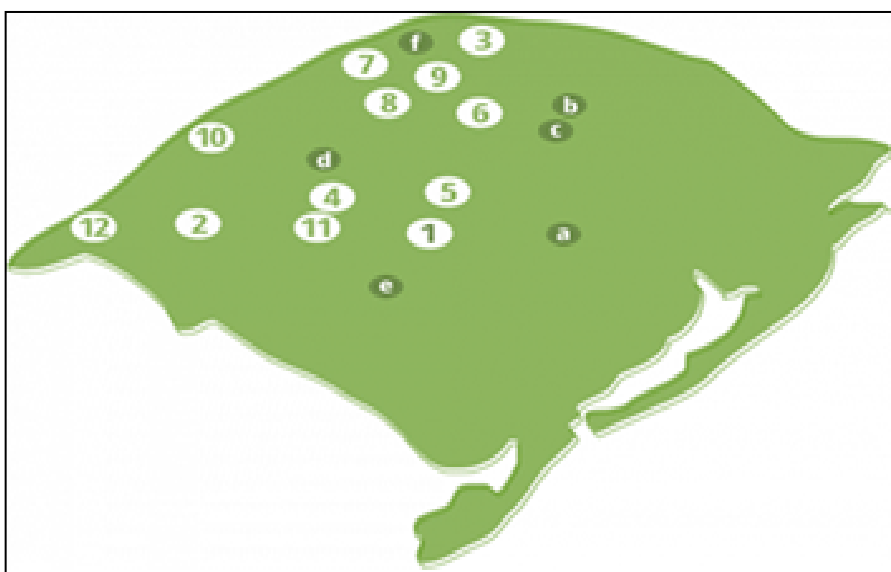
3. ESTUDO EMPÍRICO: CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA E CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

3.1. O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) foi originado através da implementação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou os Institutos Federais, e surgiu através da fusão do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul, de sua Unidade Descentralizada de Júlio de Castilhos, da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete e do acréscimo da Unidade Descentralizada de Ensino de Santo Augusto. A Instituição oferece, além do ensino básico e profissional, o ensino superior e possui a natureza de multicampi com várias propostas e ofertas de diferentes cursos e modalidades de ensino. O IFFar, além de conferir e certificar competências profissionais, ainda possui autonomia de universidade. É composto por 11 campi: *Campus Alegrete*; *Campus Frederico Westphalen*; *Campus Jaguari*; *Campus Júlio de Castilhos*; *Campus Panambi*; *Campus Santa Rosa*; *Campus Santo Ângelo*; *Campus Santo Augusto*; *Campus São Borja*; *Campus São Vicente do Sul*; *Campus Avançado Uruguaiana*. Além disso, possui polos de Educação a Distância e Centros de Referência. O IFFar possui um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que é construído a cada cinco anos e serve de ferramenta de gestão e de planejamento das ações que deverão ser realizadas pela Instituição no âmbito da educação e do

desenvolvimento local. O PDI é um documento que expressa a missão da Instituição, sua filosofia de atuação, bem como as suas estratégias e metas no que se refere à estrutura organizacional, diretrizes didático-pedagógicas, administrativas, orçamentárias e de infraestrutura (Instituto Federal Farroupilha de Educação Ciência e Tecnologia [IFFar], 2015).

Figura 1. Demonstra a distribuição dos campi do IFFar no RS (1. Reitoria, 2. Campus Alegrete, 3. Campus Frederico Westphalen, 4. Campus Jaguari; 5. Campus Júlio de Castilhos; 6. Campus Panambi; 7. Campus Santa Rosa; 8. Campus Santo Ângelo; 9. Campus Santo Augusto; 10. Campus São Borja; 11. Campus São Vicente do Sul; 12. Campus Avançado Uruguaiana



Fonte: Site Institucional do IFFAR.

Disponível

em:

https://www.iffarroupilha.edu.br/cache/images/Mapa_de_abrangencia_IFFar_520x494-equal.png

3.2. NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS DO IFFAR

O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) integra a Coordenação de Ações Inclusivas e possui como finalidade principal a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, com objetivo de formar a cidadania através da valorização das culturas afrodescendentes e indígenas. Cada *Campus* da Instituição possui um NEABI formado de membros docentes, discentes e técnicos em assuntos educacionais, constituído através de portaria institucional (Instituto Federal Farroupilha de Educação Ciência e Tecnologia [IFFar], 2016).

Em estudo que trata questões sob o olhar do ensino de História e formação de professores, da Rocha (2012, p. 3-4) descreve sobre o NEABI do IFFar e relata que esse núcleo possui como responsabilidade a “coordenação dessas questões no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha”. O autor também cita como competências do NEABI as ações de:

- Promover encontros de reflexão e capacitação de serviços em Educação, para o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos, da cultura Afro-brasileira, da cultura indígena e da diversidade na construção histórica e cultural do país;
- Promover a realização de atividades de extensão;
- Propor ações que levem a conhecer o perfil da comunidade interna e externa do Campus nos aspectos étnico-raciais;
- Implementar a lei 10.639/03 e nº 11.645/03 que instituiu as Diretrizes Curriculares, que está pautada em ações que direcionam para uma educação pluricultural e pluriétnica, para a construção da cidadania por meio da valorização da identidade étnico-racial, principalmente de negros, afrodescendentes e indígenas;
- Fazer intercâmbio em pesquisas e socializar seus resultados em publicações com as comunidades interna e externas ao Instituto: Universidades, escolas, comunidades negras rurais, quilombolas, comunidades indígenas e outras instituições públicas e privadas;
- Motivar e criar possibilidades de desenvolver conteúdos

curriculares e pesquisas com abordagens multi e interdisciplinares, e forma contínua; • Colaborar com ações que levem ao aumento do acervo bibliográfico relacionado a educação pluriétnica em cada Campus; • Incentivar a criação de grupos de convivência da cultura afro-brasileira e indígena, em especial com os alunos do Campus. As atribuições do NEABI destacam-se pela sua amplitude, persistência, urgência e perenidade. Esses indicadores precisam convergir para que ações criativas possam contribuir, significativamente, para sacralizar a aplicação de ambas as leis nas atividades socioeducativas voltadas para educação plural e cidadã. As nossas práticas alicerçadas nos princípios da ética, justiça, cidadania e diversidade devem buscar de forma incessante a construção qualificada do conhecimento. Esses princípios deverão nortear as futuras ações como caminho para: • Estimular reflexões históricas e diálogos que objetivam a compreensão das relações indissociáveis entre historiografia, África, Negro, ancestralidade, Povos Indígenas, cultura, identidade, etnia, pluralidade cultural, diversidade, memória, patrimônio afro-brasileiro e indígena, cidadania e ações educativas; • Investigar a presença e/ou “silêncios” a respeito da abordagem da história e cultura Afro-brasileira e Indígena nos projetos de formação inicial e continuada de professores, bem como nas atividades socioeducativas e culturais desenvolvidas pelas escolas da comunidade local e regional; • Contribuir teórica e metodologicamente no processo de formação inicial e continuada de professores, objetivando salvaguardar a abordagem destas temáticas, a partir de práticas pedagógicas interdisciplinares, crítico-reflexivas e inovadoras.

3.3. *CAMPUS SANTO AUGUSTO*

O *Campus* Santo Augusto, localizado na Rua Fábio João Andolhe, nº 1100, Bairro Floresta, no município de Santo Augusto, Estado do Rio Grande do Sul, faz parte dos 11 campi que constituem o IFFar. Teve origem a partir do Ceprovale, uma escola de caráter comunitário que era um Centro de Educação Profissional, mantido pela Fundação Vale do Rio Turvo para o Desenvolvimento Sustentável (FUNDATURVO/DS) com objetivo de acolher a demanda de ensino profissional do município de Santo Augusto e demais

Municípios do seu entorno. O Cetrovale acabou sendo federalizado e se tornou uma Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves-CEFET-BG, iniciando suas atividades letivas em fevereiro de 2008 e sendo mantida com recursos do Ministério da Educação. Com a sanção da Lei nº 11.892, em dezembro de 2008, que criou os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, a Unidade de Ensino Descentralizada de Santo Augusto passou a ser um *campus* do IFFar, com reitoria em Santa Maria. Atualmente, o *Campus* oferece ensino técnico integrado ao ensino médio nas áreas de Informática, administração, tecnologia em alimentos e agropecuária. Também oferece cursos na modalidade de PROEJA e cursos subsequentes na modalidade EAD. No ensino superior, o *Campus* oferece os Cursos Superiores de Bacharelado em Administração, Bacharelado em Agronomia, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Computação, Tecnologia em Gestão do Agronegócio e Tecnologia em Alimentos e na modalidade de Pós-Graduação Lato Sensu o curso de Informática Aplicada na Educação (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha [IFFar], 2016a).

Figura 2. Visão Aérea do IFFar *Campus* Santo Augusto



Fonte: Site Institucional do IFFar

Disponível em: <http://www.iffarroupilha.edu.br/images/CapaFace.jpg>

3.4. *CAMPUS* PANAMBI

O *Campus* Panambi é uma das unidades do IFFar e situa-se no município de Panambi, estado do Rio Grande do Sul. Teve sua origem em 2008 e efetivamente foi instalado no ano de 2010. A área onde o *Campus* se localiza foi doada pela prefeitura municipal, onde anteriormente era o horto municipal de Panambi, e soma 52 hectares com áreas de vegetação nativa e Áreas de Preservação Permanente, totalizando cerca de 40% da área total. O *Campus* surgiu com um caráter social de promoção para o desenvolvimento local e regional e seus cursos foram definidos através de audiências públicas em Panambi. Foram escolhidos os Cursos Técnicos em Agroindústria, Edificações e Química como prioritários para atender a demanda de qualificação local. Além desses cursos, foi sugerida a criação de um curso voltado para a área de operações pós-colheita. As obras de construção da infraestrutura do *Campus* iniciaram em 2008 com a construção de prédios administrativos e de ensino. Posteriormente, foram construídos prédios destinados à formação do Curso Técnico em Edificações e de Automação Industrial. Também foram construídos novos prédios para o ensino e refeitório. O *Campus* tem como objetivo ofertar ensino profissional que favoreça a qualidade de vida da comunidade local e regional, considerando o arranjo produtivo local (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha [IFFar], 2016a).

Figura 3. Vista aérea do *Campus Panambi*



Fonte: Site Institucional do IFFar.

Disponível em: http://www.iffarroupilha.edu.br/images/Fotos_Campus_Panambi_29_04-2016/IMG_4013.jpg

3.5. COMUNIDADES ÍNDIGENAS DO RIO GRANDE DO SUL

De acordo com Piletti (2004), a região sul-brasileira, que hoje é o atual estado do Rio Grande do Sul, era povoada, anteriormente à chegada dos colonizadores europeus, por três grupos diferentes de ameríndios: os Guaranis, os Jês e os Pampianos. De acordo com o autor, o povo guarani localizava-se do litoral até a parte central, fazendo fronteira com a Argentina; mais tarde, os guaranis foram catequizados pelos jesuítas, formando os povos missioneiros. Já os Jês, hoje denominados por kaingangs, localizavam-se no planalto ao norte, próximo ao território que hoje corresponde ao estado de Santa Catarina e muitos foram massacrados em suas aldeias por não se tornarem “domesticados” ou foram expulsos de suas terras ocupadas por colonizadores que chegaram a seus territórios. Atualmente, os Jês vivem em reservas demarcadas. Ainda segundo Piletti, os Pampianos eram constituídos por charruas e minuanos e era uma minoria no seio dos povos indígenas.

Localizavam-se próximos ao sul do Estado, junto do Uruguai, e, com a colonização europeia do estado, os Pampianos foram obrigados a migrar cada vez mais para o interior do estado, muitos trabalhando em fazendas dos colonizadores europeus; os que restaram foram massacrados posteriormente pelas tropas uruguaias, em 1830. Conforme o autor, desses três grupos, que somavam mais de 40 mil, atualmente resta pouco mais de 13 mil indígenas, que vivem em reservas ou aldeias, sendo que os Jês que restaram ao processo de colonização pertencem à etnia Kaingang, os Pampianos foram totalmente dizimados e os Guaranis lutam e enfrentam diversas dificuldades relacionadas à demarcação de suas terras.

Lappe (2006) relata que a etnia Kaingang faz parte do tronco linguístico Macro-Jê, sendo, portanto, pertencentes à família linguística Jê e são estudados como descendentes dos antigos Guayanás e estão localizados no Brasil Meridional; são considerados como o grupo indígena étnico mais expressivo, com cerca de 37 mil indivíduos.

De acordo com Francisco (2006), os grupos da etnia Kaingang, apesar de serem autóctones, conquistaram seu território através de movimentos migratórios do planalto central. O autor relata que quando ocorreu a colonização, do século XVII até XIX, nos primeiros contatos com os europeus, foram designados como guainás; no século XVI, receberam os nomes de caáguas e pinarés e, mais tarde, como coroados, bugres e botocudos. Ainda de acordo com o autor, nas regiões dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo foram posteriormente denominados de Kaingang. Motta (2004) relata que o termo Kaingang surgiu primeiramente em 1867 nos manuscritos de Franz Keller e segundo Laroque (2000), no período da colonização, século XVII e XVIII, os padres jesuítas tentaram catequizar os Kaingang, mas o único território catequizado foi o do Guandará,

situado no alto curso do rio Uruguai, chamado de Redução de Conceição, pelo padre Cristóvão de Mendoza, sendo que os demais não obtiveram sucesso devido à resistência dos Kaingang à colonização.

Segundo Clastres (1978), os indígenas da etnia Guaraní ocupavam um território delimitado a cerca de 350.000 quilômetros quadrados, compreendendo o oeste do rio Paraguai e o sul da confluência dos rios Paraná e Paraguai. O autor refere que anteriormente à chegada dos colonizadores europeus, os Guaranis sempre foram nômades, em busca da designada “Terra sem Mal” e que com a colonização, tornaram-se aliados dos espanhóis, concentrando-se nas imensidões do Chaco entre Assunção e os Andes. Ainda conforme o autor, os guaranis foram catequizados pelos padres jesuítas e, mais tarde, dizimados e escravizados pelas *encomiendas* espanholas e pelos bandeirantes paulistas.

Silva, Penna & Carneiro (2009) relatam que os Guaranis habitaram durante os séculos XVII e XVIII a região onde atualmente se situa o estado do Rio Grande do Sul e juntamente com os missionários jesuítas da Companhia de Jesus, formaram as Reduções e posteriormente as Missões, dando origem à primeira experiência missionária platina. Ainda conforme os autores, esses padres jesuítas representavam a coroa espanhola na América e possuíam o objetivo de catequizar os indígenas, convertendo-os ao cristianismo.

Conforme os resultados do último censo de 2010, aproximadamente, 897 mil indígenas viviam no Brasil. Deste número, cerca de 18,5 mil viviam no Estado do Rio Grande do Sul (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2010). Dessa população indígena identificada no último censo do ano de 2010, encontram-se indígenas dos grupos étnicos Guaraní, Mbia Guaraní, Kaingang e mistos (Secretaria Planejamento Governança e Gestão do Estado do Rio Grande do Sul [SPGG], 2018).

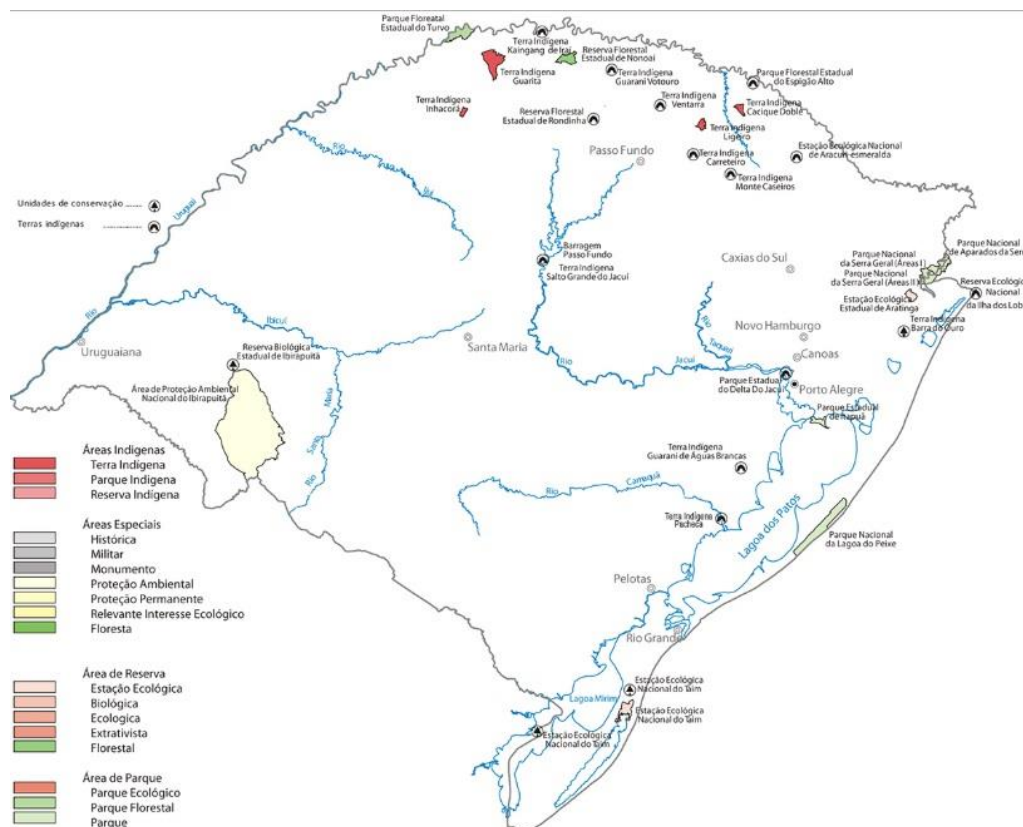
O Estado do Rio Grande do Sul possui sete áreas indígenas declaradas, duas áreas delimitadas, 20 áreas regularizadas e dezesseis áreas ainda em estudo para sua regularização, sendo que grande parte dessas áreas se encontra na área de domínio da Reserva da Biosfera da Mata Atlântica (Fundação Nacional Indígena [FUNAI], n.d.).

3.6. DISTÂNCIA ENTRE AS COMUNIDADES INDÍGENAS E OS CAMPI PESQUISADOS

O Estado do Rio Grande do Sul é composto de 48 Terras Indígenas distribuídas ao longo do seu território (Figura 4). Essas terras indígenas são formadas por comunidades indígenas das etnias Kaingang, Guarani e Guarani Mybya (Funai, 2018).

O município de Santo Augusto fica a cerca de 14 quilômetros de São Valério do Sul, município onde se situa a Reserva Indígena do Inhacorá (Anexo C). Já, a Terra Indígena mais próxima a Panambi localiza-se no Salto do Jacuí, a cerca de 93 quilômetros (Anexo D).

Figura 4. Distribuição das Terras Indígenas no Estado do Rio Grande do Sul



Fonte: Guias Geográficos – Mapas do RS.

Disponível em: <http://www.mapas-rs.com/imagens/terras-indigenas.jpg>

3.7. PARTICIPANTES

A pesquisa realizada adotou critérios de amostragem que a caracterizam como sendo não probabilística por conveniência. A amostra inicial da pesquisa consistiu em 225 estudantes adultos do IFFar e 10 servidores públicos em educação dos campi pesquisados. Os questionários foram aplicados junto de 126 estudantes nos campi de Santo Augusto e Panambi; desses estudantes,

45 eram alunos do Ensino Médio PROEJA e 81 alunos do Curso Superior Licenciatura em Ciências Biológicas. Em relação aos servidores em educação e à Instituição, foram realizadas dez entrevistas.

3.7.1. *Campus Santo Augusto*

Foram aplicados 47 questionários para os alunos que cursam a Licenciatura em Ciências Biológicas. No segundo semestre, estavam matriculados 25 alunos; no quarto semestre, também estavam matriculados 25 alunos; e no sexto semestre, estavam matriculados 18 alunos, totalizando 68 alunos matriculados no curso. O curso teve início em 2016 e as matrículas são anuais, o que justifica a não existência do 1º, 3º, 5º e demais semestres não citados. Também foram aplicados 24 questionários para o curso do PROEJA de Educação Profissional Técnica de Nível Médio no curso Técnico em Agroindústria. O curso do PROEJA é composto por três anos. No primeiro ano, havia 13 alunos matriculados; no 2º ano, havia 13 alunos matriculados; e no terceiro ano, também eram 13 alunos matriculados, totalizando 39 alunos.

Foram realizadas cinco entrevistas no Campus Santo Augusto com a diretora de ensino do campus, a Coordenadora do curso de ensino médio PROEJA Técnico em Agroindústria, a Coordenadora do curso superior de Licenciatura em Ciências Biológicas e a Coordenadora das Ações Inclusivas e Membro do NEABI.

3.7.2. *Campus* Panambi

Foram aplicados 34 questionários para os alunos que cursam a Licenciatura em Ciências Biológicas. O curso conta com um total de 81 alunos matriculados no 2º, 4º e 6º semestres. No segundo semestre, estão matriculados 29 alunos; no quarto semestre, estão matriculados 22 alunos; no sexto semestre, existem 15 alunos matriculados. Também foram aplicados 21 questionários para o curso do PROEJA de Educação Profissional Técnica de Nível Médio no curso Técnico em Edificações. O PROEJA é composto por três anos, totalizando 37 alunos matriculados.

Foram realizadas cinco entrevistas no campus Panambi com o diretor de ensino, a Coordenadora do curso de ensino médio PROEJA Integrado Técnico em Edificações, a Coordenadora do curso superior de Licenciatura em Ciências Biológicas e a Coordenadora das Ações Inclusivas e Vice-Presidente do NEABI.

3.7.3. Caracterização do público pesquisado

Quanto ao perfil dos estudantes pesquisados, 45 inquiridos do PROEJA, 26 eram do gênero masculino, enquanto 18 estudantes eram do gênero feminino, sendo que um estudante não respondeu à questão (Gráfico no apêndice H). Já no caso dos estudantes da Licenciatura em Ciências Biológicas, 70 eram do gênero feminino e 11 do gênero masculino (Gráfico no apêndice G).

Em relação à faixa etária, aproximadamente dois terços dos inquiridos do Curso Licenciatura em Ciências Biológicas apresenta idade entre os 18 e os 23

anos. Dos restantes, 14 indivíduos estão na faixa etária dos 24 aos 29 anos, quatro indivíduos possuem entre 34 e 38 anos, três estão com idade entre 39 e 43 anos, dois sujeitos têm idade entre 30 a 33 anos e um estudante tem idade entre 44 a 48 anos (Gráfico no apêndice G). Em relação aos estudantes do curso PROEJA, aproximadamente metade dos respondentes possui entre 19 e 23 anos. Dos restantes, sete indivíduos possuem idade entre 34 e 38 anos; seis estudantes têm idade entre 39 a 43 anos; cinco estudantes estão com idade entre 24 e 29 anos; quatro estudantes estão na faixa etária entre 30 e 33 anos e apenas um estudante possui entre 54 a 58 anos (Gráfico no apêndice H).

Olhando a proveniência dos inquiridos, isto é, a sua cidade de origem, e considerando os inquiridos do Curso Licenciatura em Ciências Biológicas, observa-se que um quarto dos inquiridos é natural de Santo Augusto, enquanto que nove inquiridos são naturais de Panambi. Aproximadamente metade dos inquiridos é originário de cidades localizados no Estado do Rio Grande do Sul e apenas nove inquiridos são naturais de cidades pertencentes a outros estados brasileiros (Gráfico no apêndice G). Já em relação aos estudantes do PROEJA, a grande maioria dos respondentes nasceu no Estado do Rio Grande do Sul, sendo que um estudante é natural de São Valério do Sul e um estudante é natural de Tenente Portela, cidades que possuem reservas indígenas. Aproximadamente um quarto é natural de Santo Augusto e um quarto é natural de Panambi, ou seja, a grande maioria é natural das cidades dos campi estudados na pesquisa. Dos estudantes restantes, quatro indivíduos são naturais de cidades de outros estados do país (Gráfico no apêndice H).

Em relação à cidade que residem os estudantes do curso Licenciatura em Ciências Biológicas, grande parte dos respondentes reside nas cidades onde se

situam os campi objeto do estudo, sendo que aproximadamente um terço reside em Panambi e cerca de um terço reside em Santo Augusto. Referente aos demais, um terço dos respondentes reside em cidades próximas aos campi pesquisados, sendo que dois indivíduos residem em São Valério do Sul e dois residem em Redentora, cidades que possuem reservas indígenas (Gráfico no apêndice G). Sobre a cidade onde os pesquisados do PROEJA residem, aproximadamente a metade reside em Santo Augusto e um pouco menos da metade dos inquiridos reside em Panambi. Dos inquiridos restantes, dois residem em Chiapetta e um indivíduo reside em Condor (Gráfico no apêndice h).

Dos 81 respondentes do curso Licenciatura em Ciências Biológicas, 47 pertencem ao Campus Santo Augusto e 34 são estudantes do Campus Panambi (Gráfico no apêndice G). Em relação aos discentes do PROEJA, cerca de metade dos respondentes pertencem ao campus Santo Augusto e a outra metade ao campus Panambi (Gráfico no apêndice H).

Cabe salientar que o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do *Campus* Santo Augusto possui um aluno matriculado de etnia indígena Kaingang, o estudante, porém não participou da pesquisa pois não estava em aula no momento da aplicação do questionário.

Referente à escolaridade nos estudantes do Curso Licenciatura em Ciências Biológicas, 69 possuem ensino superior incompleto enquanto que oito afirmam possuir ensino superior completo (Gráfico no apêndice G). Em relação à escolaridade dos inquiridos do PROEJA, 40 inquiridos responderam que possuem o ensino médio incompleto, enquanto que quatro indivíduos relatam ter ensino superior incompleto e um indivíduo afirma ter o ensino médio completo. Dos inquiridos do curso Licenciatura em Ciências Biológicas, 33 indivíduos estão cursando o 2º semestre, 26 indivíduos estão no 4º

semestre e 22 indivíduos cursam o 6º semestre (Gráfico no apêndice G). Dos 45 estudantes do PROEJA, a metade cursa o terceiro ano e cerca de três quartos cursam o segundo ano. Dos estudantes restantes, onze cursam o primeiro ano do PROEJA (Gráfico no apêndice H).

Quanto ao perfil dos servidores entrevistados, dos dez entrevistados, oito são do gênero feminino, enquanto dois são do gênero masculino. A idade dos entrevistados varia de 31 a 52 anos de idade, sendo que seis entrevistados se encontram na faixa etária dos 30 anos. Os entrevistados são naturais de São Martinho, Alegria, Boa Vista do Buricá, Itaqui, Santo Augusto, três entrevistados são naturais de Panambi, Frederico Westphalen e Ibirubá. Todas as cidades pertencem ao Estado do Rio Grande do Sul. Quatro entrevistados residem em Santo Augusto, uma entrevistada reside em São Martinho, uma entrevistada reside em Ijuí e quatro entrevistados residem em Panambi. Todas as cidades pertencem ao Estado do Rio Grande do Sul

Em relação à formação acadêmica, uma entrevistada possui graduação em serviço social, um entrevistado é Bacharel em Ciências da Computação e uma entrevistada é graduada em Pedagogia. Os demais entrevistados possuem licenciatura nas áreas de Matemática, Educação Especial, Ciências Biológicas, Geografia, Letras. Sete entrevistados possuem Especialização em áreas como Pedagogia Social, Interdisciplinaridade, Gestão Educacional, Transtornos do Desenvolvimento na Infância e Adolescência - Abordagem Interdisciplinar, Ensino da Língua Brasileira de Sinais e Gestão Ambiental. Oito entrevistados possuem mestrado nas áreas de Educação Profissional e Tecnológica, Educação, Modelagem Matemática, Desenvolvimento, Ecologia e Engenharia Agrícola. Uma entrevistada é doutoranda em Educação e três entrevistadas possuem doutorado nas áreas de Ensino de Ciências, Biologia e Educação.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADO

A realização das entrevistas teve como objetivo identificar como a temática indígena é abordada pela Instituição através da percepção dos entrevistados, avaliar se os cursos pesquisados possuem no seu currículo conteúdos referente à temática indígena, bem como observar se o NEABI e outros projetos de ensino voltados para a educação multicultural são desenvolvidos nas Instituições.

Com a aplicação dos questionários procurou-se correlacionar os dados obtidos nas entrevistas, que remetem para a vida Institucional e docente, com a visão dos estudantes.

Já através da análise documental, foi possível observar os projetos pedagógicos dos cursos, suas matrizes curriculares, seus objetivos de formação discente e de que forma tal se reflete nos dados obtidos com as entrevistas e os questionários.

4.1. CONTATO DOS ESTUDANTES COM DISCIPLINAS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

A cidadania plena é alcançada quando o indivíduo, além de possuir seus direitos civis e políticos, ainda possui seus direitos sociais assegurados, como o acesso à educação, direito ao trabalho e à saúde (Pinky & Pinsky, 2007). Porém, para que essa cidadania exista, cabe ao indivíduo lutar socialmente pela mesma (Guarrinello, 2003). Por outro lado, há que evidenciar também neste ponto que a Escola tem um papel fundamental na

constituição do indivíduo, preparando-o para a sua inserção na sociedade (Davies, Marques & Silva, 1997; Dessen & da Costa Polonia, 2007).

Devido a essa importância, disciplinas como Educação para a Cidadania, com enfoque no multiculturalismo, possuem fundamental relevância na formação do educando como cidadão (Moreira & Câmara, 2008; Teixeira & Vale, 2001).

Entretanto, quando inquiridos sobre se já tiveram contato com disciplinas que abordassem o tema da educação para a cidadania, observou-se que, dos alunos da Licenciatura em Ciências Biológicas *Campus* Panambi respondentes, cerca de um terço das respostas foram que não tiveram contato com nenhuma disciplina deste tipo (Conforme Gráfico 1 no Apêndice I). Já no caso dos alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do *Campus* Santo Augusto, um pouco menos da metade respondeu não teve contato com nenhuma de tais disciplinas (Conforme Gráfico 2 no Apêndice I). No caso dos alunos do ensino médio PROEJA do *Campus* Santo Augusto, observou-se que 11 dos 24 alunos inquiridos responderam que também não tiveram contato com disciplinas de cidadania (Conforme Gráfico 3 no Apêndice I). Contudo, observamos que no PROEJA do *Campus* Panambi, dos alunos que responderam à questão, todos tiveram contato com alguma disciplina no âmbito da cidadania, sendo as disciplinas de “Direitos Humanos” e “Preconceito e Desigualdades no Brasil” as mais citadas (Conforme Gráfico 4 no Apêndice I).

Através da análise dos Gráficos, observa-se que os estudantes, na sua maioria, não tiveram contato com disciplinas relacionadas com os temas de educação para a cidadania e/ou desenvolvimento comunitário. Percebeu-se também que o curso de ensino médio PROEJA do *Campus* Panambi divergiu das respostas dos demais cursos, pois todos os estudantes relataram contato

com alguma disciplina voltada para a área de educação em cidadania. Isto se deve ao fato, provavelmente, dos docentes do PROEJA Panambi trabalharem disciplinas mais voltadas para a educação em cidadania em relação aos demais docentes dos outros cursos investigados ou que, mais provavelmente, possuíram contato com essas disciplinas em outras Instituições de ensino.

Nesses dados obtidos observamos que o contato com os estudantes com as disciplinas para o desenvolvimento em educação para cidadania se relaciona não só com as disciplinas que cursam na Instituição IFFar, mas as respostas baseiam-se no contato dessas disciplinas durante toda a vida escolar dos estudantes até o momento do inquérito pelo questionários. Percebemos que parte considerável dos estudantes não teve contato com disciplinas que abrangessem o tema da cidadania o que reflete como processo educativo não garantiu a inserção dessa temática na vida escolar desses estudantes e considerando que a escola constitui um importante contexto na formação do sujeito para o exercício da cidadania torna-se necessária uma reflexão sobre a preocupação da não abordagem ou abordagem deficiente desses temas transversais à sociedade.

4.2. CONHECIMENTO E POSICIONAMENTO DA INSTITUIÇÃO E DOCENTES E PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTES EM PROJETOS DE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL

Como sublinhado em outras passagens deste trabalho, a Escola possui um papel de transformação social (Schram & Carvalho, 2015). Nessas ações de mudança social, as práticas de desenvolvimento local realizadas pelas instituições escolares constituem-se em intervenções que colaboram para o

desenvolvimento da cidadania de seus educandos, visando à participação dos mesmos como sujeitos de mudanças sociais dos espaços onde se inserem (Caliari *et al.*, 2011).

Nesse sentido, quando questionados sobre a participação em projetos de educação para o desenvolvimento local no seu *Campus*, aproximadamente três quartos dos estudantes do *Campus* Santo Augusto relataram que não participaram de nenhum projeto de educação para desenvolvimento local em seu *Campus* (conforme Gráfico 5 no Apêndice J). Dos onze estudantes restantes que relatam participar, nove são do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e citam projetos como: “A situação da mulher na contemporaneidade”, “Estudar pra Valer”, “Mostra Cultural”, “Portfólio IFFAR-AS”, “Projeto Pé na Estrada”, “Comunidade no *Campus*”. Os dois estudantes restantes cursam o ensino Médio PROEJA e citaram que participaram de projetos como: “Mulheres mil” (conforme Gráficos 6 e 7 no Apêndice J).

Já os estudantes do *Campus* Panambi, quando inquiridos sobre sua participação em projetos de desenvolvimento local em seu *Campus*, um pouco mais de dois terços dos estudantes do *Campus* respondeu que não participou. Dos 55 estudantes inqueridos, 15 responderam que já participaram de projetos para o desenvolvimento local no seu *Campus* (conforme Gráfico 8 no Apêndice J). Desses 15 estudantes, dez são do curso Licenciatura em Ciências Biológicas e citaram projetos como: “Amigos dos animais”, “Sobre inclusão/Trabalho de Vantoir Brancher”, “CAI”, “exposições de fotos, palestras”, “Bio na rua”, “Feminicídio – palestra” (porém só como ouvinte), “Entomologia para todos/Amigos dos Animais”. Os cinco estudantes restantes que afirmaram que participaram de projetos, cursam o ensino médio PROEJA e citaram projetos como: “Projeto em desenvolvimento

CNAQ”, “Rústica”, “Amostra Cultural” e “Projeto composteira em casa” (conforme Gráficos 9 e 10 no Apêndice J).

Observou-se com os resultados dos questionários que a grande maioria dos estudantes não participou de projetos de desenvolvimento local no seu *Campus*. Quando se comparou os cursos, os alunos dos cursos superiores em Licenciatura em Ciências Biológicas participam mais de projetos em desenvolvimento local em relação aos alunos do PROEJA. Quando se comparou *Campus*, os alunos do *Campus* Panambi participam mais de projetos voltados para o desenvolvimento local que os alunos do *Campus* Santo Augusto.

Sobre o conhecimento de projetos de desenvolvimento local através das análises das entrevistas da diretora de ensino do *Campus*, Coordenadora do curso de ensino médio PROEJA Técnico em Agroindústria, Coordenadora do curso superior Licenciatura em Ciências Biológicas, Coordenadora das Ações Inclusivas e Membro do NEABI do *Campus* Santo Augusto, percebeu-se que quatro dos cinco entrevistados possuem conhecimento de projetos de extensão que visem a educação para a cidadania. Duas entrevistadas participaram de projetos; na fala da E2, entretanto, percebemos que esses projetos se destinavam mais especificamente ao público docente:

(...) Participei de projetos de formação continuada na implementação do currículo integrado, nas escolas estaduais, e tínhamos assim um projeto com a fronteira sul também que tinha as temáticas referentes também a indígenas, mas eram os formadores cada um trabalhava dentro da sua formação. (E3, 01/08/2018).

Entretanto, percebe-se na fala da E4 que a mesma já realizou projetos na comunidade externa:

Em 2012 nós tivemos um projeto chamado: “PROEJA, diálogos com a comunidade” em que fizemos encontros nos bairros da cidade com pessoas da comunidade em geral. Era aberto inicialmente a comunidade em geral e nós

tratávamos de temas como educação ambiental, educação financeira com participação de pessoas da comunidade em geral (E4, 02/08/2018).

Ainda sobre a fala E4, observa-se que a mesma segue desenvolvendo projetos que envolvem a participação da comunidade:

Eu estou começando a cadastrar um projeto que é para ser voltado a educação junto as comunidades locais, CPMs [a entrevistada referiu-se ao Círculo de Pais e Mestres] das escolas, associações de bairro, mas o projeto ainda está em fase de delineamento, de construção (E4, 02/08/2018).

Em relação aos entrevistados do *Campus* Panambi, observamos que três dos entrevistados desconhecem se existem projetos de extensão que visem à educação para a cidadania realizada pelo *Campus* Panambi. Dos dois entrevistados que relataram conhecer projetos de extensão voltados para educação em cidadania, no *Campus* Panambi, destaca-se a fala da E9:

*Olha, existem diferentes projetos aqui, principalmente o pessoal da licenciatura em biologia tem alguns projetos que os alunos trabalham nas escolas, questão de conscientização de cuidados com os animais, por exemplo, algumas questões de pesquisas locais, isso existe. **Autora:** Você já fez parte de algum desses projetos? **E9:** (...)no ano passado a gente teve uma oferta do curso de libras que foi uma demanda da comunidade externa, das empresas do município, que foi um curso de 80 horas que se encerrou esse ano. Foi um curso oferecido somente para as empresas, o nosso município tem basicamente empresas de grande porte na área tecnometal, pensando em um processo de inclusão no mercado de trabalho. E esse ano a gente tem um que começou agora esse semestre, acontecendo para a comunidade externa no geral, também enquanto formação de Libras (E9, 29/08/2018).*

Através da análise das entrevistas, notou-se que os servidores em educação do *Campus* Santo Augusto possuem mais conhecimento e participação em projetos em desenvolvimento local quando comparados aos servidores do *Campus* Panambi entrevistados.

Quando se procurou descrições sobre projetos de extensão, encontrou-se na análise documental do Projeto Pedagógico de todos os Cursos pesquisados (Apêndice F), no capítulo das “Políticas Institucionais no Âmbito

do Curso”, a descrição sobre as políticas de ensino, pesquisa e extensão que referindo que as mesmas “constituem um processo educativo, científico, artístico-cultural e desportivo que se articulam ao ensino e à pesquisa de forma indissociável, com o objetivo de intensificar uma relação transformadora entre o IF Farroupilha e a sociedade” (IFFar, 2014b, p.10-11).

Mediante aos dados obtidos na pesquisa, percebemos que mesmo a Instituição garantindo as ações de desenvolvimento de projetos educacionais de extensão em seus Projetos Pedagógicos de Curso, pelo relato dos servidores em educação da instituição nas entrevistas e pelas respostas obtidas dos discentes nos questionários, verifica-se que há ainda poucos projetos sendo desenvolvidos, e esses poucos projetos são desconhecidos pela grande parte dos educandos aos quais eles se destinam. Esse distanciamento dos servidores em educação na participação em projetos voltados para a educação em cidadania encontra de certa forma repercussão na não participação dos estudantes nesses projetos, como se pode referenciar em Santos, dos Santos Bispo & Omena (2005), que relata que o grande empecilho no ensino da cidadania não se refere ao conhecimento da importância do papel do professor nesse exercício, mas à falta de ações e práticas que visem a formação dos estudantes para a cidadania por parte dos docentes, bem como a “integração entre escola, professor e comunidade, no desenvolvimento de ações escolares”, algo só possível através de projetos educacionais voltados para a temática da educação para a cidadania.

4.3. CONHECIMENTO SOBRE O NEABI E PARTICIPAÇÃO DO NÚCLEO NA PROMOÇÃO DE AÇÕES DE ENSINO

O NEABI surge a partir da adaptação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana criado em 2004, que foi adaptado em 2009 em resultado da implementação da obrigatoriedade da temática indígena nos currículos escolares, com a Lei 11.645, de 2008 (Brasil, 2004; Brasil, 2009).

Com isso, o IFFar e seus campi passaram a criar NEABI com objetivo de seguir as Diretrizes em causa. O NEABI faz parte da Coordenação das Ações Inclusivas e possui como propósito fundamental formar a cidadania através da valorização das culturas afrodescendentes e indígenas. Cada *Campus* da Instituição possui um NEABI formado de membros docentes, discentes e técnicos em assuntos educacionais e são constituídos através de portaria institucional (Instituto Federal Farroupilha de Educação Ciência e Tecnologia [IFFAR], 2016; da Rocha 2012).

Na análise documental dos PPC dos cursos pesquisados (conforme Apêndice F) nesse estudo, observou-se, na descrição do mesmo texto nos cursos PROEJA e Licenciatura em Ciências Biológicas do *Campus* Panambi, que, com a descrição da portaria que regulamenta a sua criação referenciada na Lei nº 11.645/2008, bem como descreve as ações que devem ser realizadas por esse núcleo, além do mesmo promover encontros de reflexão e capacitação de servidores em educação, para o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos, da cultura afro-brasileira e estimular práticas pedagógicas aos estudantes sobre essas temáticas (IFFar, 2014b, p. 20).

Já na análise do PPC do PROEJA *Campus* Santo Augusto (Apêndice F), observa-se a descrição do NEABI, sua portaria de criação e sua relação com a Lei nº 11.645/08 (IFFar, 2014a, p. 20).

Na análise do PPC do curso Licenciatura em Ciências Biológicas do *Campus* Santo Augusto (Apêndice F), encontra-se referência ao NEABI e suas ações como a “formação pedagógica para escolas do município” sobre a temática indígena e afro-brasileira, bem como “parceria com as comunidades a fim de promover discussões com a comunidade” (IFFar, 2015, p. 19).

Observou-se, conforme os PPC dos cursos, que o NEABI visa trabalhar as questões afro e indígena através das abordagens educacionais transversais descritas em da Silva (2000), que relata que temas de multiculturalismo e temáticas de diferenças são abordadas atualmente como temas transversais na educação.

A abordagem do multiculturalismo no ambiente escolar é essencial para a sensibilização dos estudantes acerca das diferenças culturais existentes na sociedade, pois proporciona o acesso do discente a informações adequadas sobre os grupos minoritários marginalizados, contribuindo para a diminuição das ações de preconceito e discriminação étnico-racial (Moreira & Câmara, 2008).

No *Campus* Santo Augusto, ao realizar os questionários com os discentes do Ensino Médio PROEJA, observou-se que praticamente quase a totalidade dos respondentes disse que não tem conhecimento da existência e ação do NEABI, sendo que somente dois inquiridos responderam que conheciam (Conforme Gráfico 11 no Apêndice K). No que diz respeito à participação em alguma ação ou evento do NEABI, a grande maioria dos inquiridos respondeu que nunca participou, sendo que, de todos os

inquiridos, apenas um respondeu que já participou e dois não responderam à questão (Conforme Gráfico 12 no Apêndice K). Já os alunos do curso Licenciatura em Ciências Biológicas, quando questionados sobre o conhecimento da existência do NEABI, cerca da metade dos respondentes afirmou desconhecer o Núcleo (Conforme Gráfico 13 no Apêndice K) e, quando questionados se já participaram de alguma ação do NEABI, quase a totalidade dos inquiridos respondeu que nunca participou (Conforme Gráfico 14 no Apêndice K).

Já no *Campus* Panambi, em relação ao PROEJA, quando inquiridos sobre o conhecimento do NEABI, dois terços dos respondentes afirmaram desconhecer o Núcleo, enquanto que um terço dos respondentes afirmou conhecer o NEABI (Conforme Gráfico 15 no Apêndice K). Quando questionados se já participaram de alguma ação ou evento do NEABI, praticamente a totalidade dos inquiridos respondeu que não participou. Apenas um respondente afirmou ter participado de alguma ação ou evento promovido pelo Núcleo e um estudante não respondeu à pergunta (Conforme Gráfico 16 no Apêndice K). Nos alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, na sua grande maioria (28 indivíduos), os inquiridos responderam que conhecem e apenas 6 relatam não conhecer o NEABI do seu *Campus* (Conforme Gráfico 17 no Apêndice K). Já quando inquiridos sobre se haviam participado de alguma ação ou evento do Núcleo, mais da metade dos pesquisados responderam que não, enquanto que aproximadamente um terço respondeu que já participou (Conforme Gráfico 18 no Apêndice K).

Ao analisar globalmente os resultados obtidos nos questionários sobre o conhecimento do NEABI do seu campus, notou-se que a grande maioria dos estudantes desconhece o Núcleo. As respostas foram ainda mais negativas quando os estudantes foram questionados se já participaram de alguma ação

desse núcleo. Quando se comparou cursos, percebeu-se que os alunos dos cursos superiores relataram conhecer mais o NEABI e participarem mais de ações promovidas pelo Núcleo em relação aos alunos do PROEJA. Quando se comparou os campi, observou-se que os alunos do *Campus* Panambi conhecem mais o núcleo e participaram mais de ações promovidas pelo mesmo em relação aos estudantes do *Campus* Santo Augusto.

Na análise das entrevistas do *Campus* Santo Augusto, em relação ao conhecimento do NEABI de seu *Campus*, todos os Servidores de Educação entrevistados relataram conhecer. No que diz respeito à participação de algum evento ou ação promovida por esse Núcleo, duas entrevistadas relatam não ter participado de nenhuma ação ou evento. Sobre o conhecimento e participação de ações do NEABI, destacamos a fala da E1:

Participo do NEABI desde a estruturação do NEABI, e já participei de várias ações que foram pensadas pelo grupo do NEABI,[...]projetos de extensão que envolviam o NEABI [...] pensado juntamente com a comunidade indígena do Inhacorá, da onde a gente teve a confecção, como resultado, a confecção de um documentário sobre como que se dá a cultura [...] Conversamos com os diretores de escola, professores, o cacique, o Kuiã, pessoas da comunidade, pessoas que fazem parte do centro de saúde, e a partir de todos os relatos que a gente teve e a ajuda da FUNAI [Fundação Nacional do Índio] [...] O NEABI também já fez cursos de formação envolvendo tanto cultura indígena como afro-brasileira. Já fizemos uma mostra cultural do NEABI também, e envolvimento nas mostras técnicas e na comunidade no campus (E1, 04/07/2018).

Também destacamos a fala da E3, que relata a proximidade do *campus* relativamente às Reservas Indígenas:

(...) acho-o muito importante, haja vista que nós estamos muito próximos a reservas indígenas, e não é só uma. Temos a de Coroados, depois em Miraguaí e Tenente Portela, também. Eu acredito assim que esse núcleo, ele pode contribuir muito na questão do desenvolvimento regional, articulando com os indígenas (E3, 01/08/2018).

Percebem-se as dificuldades relatadas em participar mais ativamente do NEABI:

(...) por conta especialmente das atividades que são desenvolvidas para a apresentação do campus. É um dia que ficamos conhecendo mais todos os núcleos porque infelizmente a carga horária nossa não permite que possamos acompanhar todas as atividades que são desenvolvidas no campus. Então, a gente acaba optando por algumas e eu não fiz a opção por essa (NEABI) porque já havia optado por outras (E5, 14/08/2018).

Em relação às entrevistas do Campus Panambi sobre o NEABI, todos os entrevistados relataram conhecer e ter participado de ações ou eventos promovidos pelo Núcleo. Sobre a participação nesses eventos ou ações destacam-se os relatos abaixo:

Teve algumas palestras onde eles trazem algumas pessoas para falar sobre assuntos relacionados. Há dois anos houve uma formação bem interessante que eles chamaram pessoas onde pudemos conversar. Houve uma interação mais próxima, fomos separados em grupos, não foi somente do NEABI, foi de todos os núcleos (E6 28/08/2018).

(...) agora me incluíram no grupo. A partir de agora farei parte desse núcleo. Não trabalhei, mas já teve várias ações que a gente fez com esse grupo. Um deles foi um trabalho que a gente fez no nosso parque aqui, estadual, com os alunos, tiveram algumas atividades lúdicas a respeito de tema e tem junto ao parque o museu que tem algumas peças indígenas [...] e alguns filmes que foram trabalhados também, temos aqui o Cine Viver, que a gente chama que é os núcleos trabalham essa questão do cinema também, que foi abordado dentro dessa temática (E8, 28/08/2018).

O E10 relata as ações desenvolvidas durante seu tempo de atuação como membro integrante do NEABI no campus Panambi:

[...] a gente teve, por exemplo, no mês de abril o sábado letivo com outros cursos integrados e mais um curso superior que a gente trabalhou a temática indígena próximo ao dia do índio. Então fizemos um trabalho prático visitando o museu municipal aqui em Panambi [...] lá nós fizemos trilhas sensoriais com músicas, com artefatos ligados à temática indígena e fizemos dentro do museu um vídeo que a gente problematizou e tentou sensibilizar os educandos e depois na parte mais recreativa foram três atividades em uma manhã tentando

mobilizar os alunos, um atividade prática com música, sons, ligados à temática. [...] e nós temos agora também uma formação interna para os professores e servidores no mês de outubro sobre a temática afro e indígena no noroeste, inclusive é um convocação do ensino para todos os servidores aqui para fazer o debate. Na verdade, cada um dos três núcleos faz esse debate em momentos distintos. Isso foi uma pauta que a CAI, que o NEABI bancou junto à direção de ensino e direção geral para nós também fazermos esse debate internamente e justamente a gente como professor e servidor que trabalha com a comunidade, trabalha com essas fragilidades sócio étnicos e acho que a gente tem que estar muito mais preparados, sensibilizados para trabalhar isso(E10, 06/09/2018).

Nos dados obtidos nos questionários e nas entrevistas se pode analisar que, apesar do NEABI ser um organismo com ações e práticas pedagógicas definidas nos documentos institucionais dos PCC dos cursos, e apesar de a grande maioria dos servidores em educação responsáveis direta e indiretamente por esses cursos conhecerem e participarem de ações desse Núcleo, a grande maioria dos estudantes dos cursos relacionados desconhece o NEABI de seu *Campus*, bem como nunca participou de ações promovidas pelo mesmo, demonstrando a dificuldade que esse Núcleo possui de atingir o público discente. Observamos como o conhecimento e participação do NEABI por parte dos Servidores em Educação se reflete no conhecimento desse núcleo por parte dos estudantes como refere os resultados positivos encontrados no *Campus* Panambi, onde todos os servidores entrevistados referiram já ter participado de ações promovidas pelo núcleo, em relação ao *Campus* Santo Augusto, onde nem todos os servidores entrevistados participaram de ações do NEABI. Percebe-se que se faz necessário criar formas ou espaços que garantam uma maior integração dos Núcleos com a comunidade acadêmica, principalmente com os estudantes, público principal ao quais os núcleos se destinam bem como estimular a participação dos servidores em educação.

4.4. CONHECIMENTO E POSICIONAMENTO SOBRE O ENQUADRAMENTO DA LEI Nº 11.645, ABORDAGEM DA TEMÁTICA INDÍGENA E REFLEXÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A ABORDAGEM CURRICULAR DA TEMÁTICA DA HISTÓRIA E CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS BRASILEIROS

A história e cultura indígena sempre estiveram presentes na história do Brasil desde os primórdios, fazendo parte do passado e do presente da sociedade brasileira, influenciando constantemente nas tradições do país (Baniwa, 2006; Almeida 2012). Entretanto, observa-se no país um discurso em relação à identidade social que não considera a participação dos povos indígenas e afrodescendentes na sua construção histórico-social (Saraiva, 2010); este povos durante muito tempo tiveram sua imagem reforçada negativamente (Dávila, 2006) e muitas vezes são caracterizados como pertencentes somente à história passada do país (da Silva, 2013).

Com o objetivo de corrigir a dívida histórica cultural no ensino escolar com os povos indígenas, foi criada a Lei nº 11.645, no ano de 2008, tornando a temática da cultura e história dos povos indígenas obrigatória no currículo escolar, através da modificação da Lei nº 10.693/03, que havia tornado obrigatório o ensino na cultura e história da cultura afro-brasileira no ensino escolar brasileiro no ano de 2003 (Lima, 2013; Gomes, 2011; da Silva 2012; ver acima a reflexão detalhada sobre este assunto).

Em relação ao conhecimento dos servidores em educação do IFFar *Campus Santo Augusto* sobre a Lei nº 11.645/08, observa-se pelo relato das entrevistas que uma entrevistada desconhece a Lei e sua disposição, duas entrevistadas conhecem superficialmente a Lei e duas entrevistadas relataram

conhecer a Lei, discorrendo sobre suas realizações e implicações nas suas falas transcritas abaixo:

A minha experiência é na disciplina de diversidade e educação inclusiva nos cursos de licenciaturas, porém eu penso que fora da disciplina, sendo participante do NEABI, fazendo algumas discussões já algum tempo nesse sentido (E1, 04/07/2018).

Percebemos também na fala da E1, relatos sobre as adversidades encontradas na implementação da Lei nº 11.645/08:

Eu acho que ela [Lei nº 11.645/08] tem dificuldade de ser implementada nos nossos currículos porque a gente trabalha ela, os professores das disciplinas de história, literatura, sociologia e geografia tentam trabalhar tais conteúdos mas esses conteúdos, eles vem mais a tona, por exemplo, no dia do índio, né, (falando da questão indígena), eu acho que existe uma dificuldade por mais que a gente mora perto de uma comunidade indígena de se trabalhar esses temas [...] apesar desses conteúdos estarem na ementa, acho que eles são conteúdos que são trabalhados bem de forma bem superficial (E1, 04/07/2018).

No discurso da E5, que relata possuir o conhecimento superficial da Lei, ao ser questionada sobre a impressão ou experiência após a regulamentação da mesma, vale a pena destacar a seguinte fala:

Acho que o meu não conhecimento [sobre impressões ou experiências com a implementação da Lei nº 11.645/08] vem muito do fato de eu nunca ter tido a necessidade de ir atrás porque eu nunca tive um aluno nessas condições (E5, 14/08/2018).

Ainda em relação aos entrevistados do *Campus* Santo Augusto, quando indagados sobre o conhecimento de ações desenvolvidas pelo *Campus* que visem fornecer ao discente o conhecimento da história e cultura dos povos indígenas brasileiros, os entrevistados relataram que o ensino é abordado em disciplinas como “Diversidade e Educação inclusiva”, “disciplinas de história, geografia, linguagens, artes, filosofia e sociologia”, disciplina de “História da educação brasileira” e ações realizadas pelo NEABI. Uma entrevistada relata desconhecer ações pedagógicas voltadas para o ensino da temática indígena

no Campus Santo Augusto, como se pode destacar no seguinte trecho da entrevista:

Não tenho conhecimento. Até como eu já trabalhei com alunos indígenas nos cursos superiores. Até me questiono que é uma coisa que eu sinto falta de ir buscar mais formação e informação sobre isso porque sinto que estamos muito distantes ainda da cultura desse estudante (E4, 02/08/2018).

Em relação à questão sobre se esses conteúdos e práticas pedagógicas desenvolvidas são suficientes, três entrevistadas acreditam que sim, como se nota na fala da E1 abaixo:

Eu acho que sim porque quando eu ministro a disciplina de diversidade e educação inclusiva, eles [alunos], mostram-se surpresos porque na verdade o que eles entendem sobre a cultura indígena, por exemplo, é o que se tem de senso comum. Que os indígenas tem preguiça, que eles não trabalham que eles ganham bolsas com valores bem significativos, o que não é verdade, né. A realidade na comunidade é bem diferente e quando a gente começa a trabalhar esses conteúdos eles começam a perceber e se dar conta de que, às vezes, eles fazem um julgamento, um preconceito de uma comunidade que tem um pensamento completamente diferente, por exemplo, nós professores também não temos o entendimento de como funciona a comunidade indígena, (E1, 04/07/2018).

A entrevistada E3 salienta a importância da formação e qualificação do corpo docente:

Um aspecto é porque nós temos um corpo docente muito bem qualificado. Outro aspecto que eu destaco que os nossos docentes vêm das diferentes partes do nosso país, e mais ainda, eu destaco que a formação desses docentes, elas vêm de diferentes universidades [...] os nossos docentes, tendo a propriedade do conhecimento científico bem desenvolvido contribui enormemente na qualidade, e isso reflete diretamente na postura dos nossos estudantes, porque tendo uma formação mais qualificada, tendo orientações mais abertas sobre essas temáticas e um entendimento sobre a cultura e história com maior propriedade automaticamente vai contribuindo para que o nosso estudante fique mais sensível para, com um olhar mais aguçado para essas especificidades, porque se ganha muito pela propriedade do conhecimento que os nossos professores trazem prática (E3, 01/08/2018).

Entretanto, outras entrevistadas ressaltam que ainda existe muito a fazer, como se observa na fala da E2:

(...) mas também acredito que estamos longe do que seria o ideal, precisamos evoluir muito, há um preconceito muito grande em nossa sociedade quanto à Cultura Indígena (E2, 04/07/2018).

A abordagem da temática indígena parece não ser ainda suficiente para formar um conceito adequado junto dos estudantes, devido ao currículo estar voltado para outras questões e não considerar o aspecto cultural, como se percebe no trecho abaixo:

Autora: Na tua opinião esses conteúdos e ações não são suficientes para gerar uma visão sobre as comunidades indígenas? E4: Não são. Na verdade não só do indígena como de outras culturas também presentes na sala de aula. Eu acredito que ainda estamos muito presos ao conhecimento acadêmico e pouco voltados para estudos culturais, de modo geral (E4, 02/08/2018).

Essa fala da E4 reforça a visão do currículo ocidental relatada por Candau (2008) e a abordagem do multiculturalismo assimilacionista, onde os estudantes fazem parte de uma sociedade multicultural, porém a cultura é apresentada pela escola de forma homogênea, com um currículo único que não considera as especificidades e particularidades locais.

Nesse sentido, também se pode observar a preocupação da formação de futuros docentes, que grandemente desconhecem a temática indígena:

Autora: Na tua opinião, você acha que essas abordagens são suficientes para ajudar a formar o conceito que esses estudantes possuem sobre as comunidades indígenas? E5: Não. E acho muito mais que isso, além de não atender, esses alunos que hoje são alunos licenciando-se e irão trabalhar em uma escola e irão ter alunos nessas condições. Eles poderão ter e eu não acredito que a carga horária que se tem e com a quantidade exagerada de conteúdos impostos dentro dessas disciplinas para serem trabalhadas não tem como. Eu acredito que se consegue dar uma noção, mostrar para o aluno, para o licenciando: - você tem que ter noção porque existe uma legislação e precisamos atender essa legislação nas escolas da educação básica. Agora, que ele vá sair daqui preparado, apto e com conhecimento suficiente para trabalhar, não acredito (E5, 14/08/2018).

Essa visão da entrevistada reafirma a perspectiva de Sarlo (1997), que relata que a hegemonia curricular ocidental ainda é muito presente e existe a necessidade de se construir um novo currículo escolar.

No *Campus* Panambi nota-se que um entrevistado desconhece a Lei nº 11.645/08, três entrevistados relatam conhecê-la superficialmente e um entrevistado relata conhecer a Lei de forma mais aprofundada, conforme o trecho abaixo transcrito da entrevista:

O conhecimento que eu tenho é porque eu trabalho com ensino superior, a disciplina de Diversidade de Educação Inclusiva e dentro dessa disciplina está previsto também a gente discutir as questões indígenas, afrodescentes, enfim, de negros e aí por conta disso então, tem essa entrada na Lei (E9, 29/08/2018).

Nas falas dos entrevistados, destacou-se o relato que discorre que as mudanças após a implementação da Lei nº 11.645/08 foram superficiais:

Autora: O que você percebeu de mudança na vida acadêmica, na tua vida profissional como professor? E8: Não vejo que alterou muita coisa não. Eu lembro que desde criança a gente abordava o tema, geralmente no dia do índio, coisa do tipo, mas se vê que agora temos mais trabalhos, mais grupos voltados para discutir, mas que se alterou muita coisa em relação à discussão com alunos acredito que não muito a meu ver (E8, 28/08/2018).

Houve, porém, alguns relatos que transmitiram a percepção da introdução de mudanças após a obrigatoriedade do ensino da temática indígena:

Na parte da literatura eu vejo que conseguimos fazer trabalhos mais interligados a esse assunto. Porém, dentro do NEABI, que seria um dos potencializadores dessa Lei vemos mais a questão da afrodescendência, na educação (E7, 28/08/2018).

Sobre se no *Campus* Panambi existem ações e práticas voltadas para os estudantes que visem o aprofundamento do conhecimento da temática indígena, todos os entrevistados relataram que existem e citaram que a temática é desenvolvida em disciplinas de “história”, “literatura”, bem como através de ações realizadas pelo NEABI, “Cine IFF” e “Cine viver”. Em relação à questão sobre se esses conteúdos e práticas pedagógicas em relação à

temática indígena são satisfatórios para a formação acadêmica e cidadã dos estudantes, destaca-se a fala do E10 abaixo:

Eu acho que é pouco [...] ultimamente a gente está vivendo um contexto social onde as pautas dos direitos humanos, as pautas das igualdades estão muito mais escamoteadas, estão muito mais escondidas.[...] Nossa comunidade aqui local é muito fechada para esse tipo de debate, parece que há uma invisibilidade tanto da comunidade indígena quanto os afros descendentes, eles não fazem parte da nossa sociedade, alguns mitos, alguns tabus muito fortes, enraizados de que o índio não é aqui o lugar, isto é, ele tem que ficar restrito às suas reservas, as suas terras indígenas, como se lá fosse seu local, eles não teriam direito de conviver no coletivo, não ter direito a evoluir, inclusive aqueles mitos usar tal roupa, ou fazer aquilo, “ah, mas o índio está com celular!”, etc. [...] a gente tenta trabalhar aí dentro daquelas áreas que a lei estabelece, é meio que um currículo na verdade acadêmico, um currículo escolar consegue desenvolver essas ações, e muitas vezes na área da literatura até na minha área da sociologia, filosofia acabam fazendo o seu papel, mas estamos muito longe de conseguir uma sociedade igualitária para essas comunidades, principalmente a inserção do afro descendente e do indígena os seus direitos como todos os outros brasileiros o tem (E10, 06/09/2018).

Observa-se também, na fala do E10, que cabe à sociedade, para além da

escola, o papel de discussão sobre a temática indígena:

A escola discute a partir da promulgação dessas leis, trouxe como uma necessidade curricular para se discutir na escola. Eu acho que é uma questão que historicamente outros espaços sociais precisariam comprar esse debate, nós temos a própria igreja lá pelas tantas, outros espaços. A gente vive em uma sociedade muito fechada, muito isolada, muito fragmentada, muito corrida para o trabalho e muitas vezes as questões sociais são deixadas de lado. Eu vejo uma necessidade de que a escola tem que resolver eternamente essa questão, mas pior seria sem ela estar fazendo esse debate (E10, 06/09/2018).

Em relação aos dados obtidos pelos questionários aplicados aos alunos procuraram investigar como as questões sobre o ensino indígena são abordadas na Instituição IFFar com objetivo de avaliar essas ações educacionais sobre a temática indígena, pois, segundo da Rocha (2006), a escola deve abordar os temas relacionados às diferentes culturas e etnias que

estão presentes no contexto escolar, fazendo com que a discussão étnico--cultural esteja presente no ambiente escolar. Entretanto, ao analisar-se os questionários, observou-se no *Campus* Panambi, no curso Licenciatura em Ciências Biológicas, que, referente ao acesso do ensino sobre povos indígenas no IFFar, um pouco mais da metade dos inquiridos relata não ter tido acesso, enquanto menos da metade relata ter tido esse acesso (conforme Gráfico 19 no Apêndice L). No que diz respeito à abordagem da temática indígena na sala de aula, um pouco mais da metade dos inquiridos respondeu que não houve essa abordagem, enquanto menos da metade respondeu que a temática foi abordada na sala de aula (conforme Gráfico 20 no Apêndice L). Já os alunos do ensino médio PROEJA, do mesmo *Campus*, sobre o ensino de aspectos relativos à história, vida e cultura dos povos indígenas no IFFar, cerca de metade dos inquiridos relata ter tido acesso, enquanto metade dos inquiridos relata não ter tido acesso ao ensino sobre povos indígenas na Instituição (Conforme Gráfico 21 no Apêndice L). Quando questionados sobre se a temática indígena já foi trabalhada na sua sala de aula, cerca de três quartos dos inquiridos relata que sim e um pouco menos de um terço dos inquiridos relata que a temática indígena não foi abordada na sua sala de aula (Conforme Gráfico 22 no Apêndice L).

Nos questionários aplicados com os estudantes do *Campus* Santo Augusto, em relação ao Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, no que se refere ao acesso ao ensino sobre povos indígenas no IFFar, grande parte dos estudantes pesquisados relata não ter tido acesso, enquanto que aproximadamente dois terços relata ter tido acesso (conforme Gráfico 23 no Apêndice L). Quando interrogados sobre se a temática indígena já foi trabalhada na sua sala de aula, cerca de metade dos estudantes refere que sim, enquanto a outra metade respondeu que a temática indígena não foi

abordada na sua sala de aula (Conforme Gráfico 24 no Apêndice L). Referente aos alunos do Ensino Médio PROEJA do referido *Campus*, quando inquiridos sobre o acesso no IFFar ao ensino sobre povos indígenas, 20 estudantes responderam que não tiveram acesso, enquanto somente um disse que teve acesso. Três inquiridos não responderam à pergunta (Conforme Gráfico 25 no Apêndice L). Ao serem questionados sobre se a temática indígena já foi trabalhada na sua sala de aula, dois terços dos estudantes pesquisados responderam que não, enquanto que um quarto dos estudantes disse que a temática indígena já foi abordada na sua sala aula. Dois indivíduos não responderam a esta pergunta (conforme Gráfico 26 no Apêndice L).

Através dos resultados dos questionários e das entrevistas, observamos que, apesar da Lei nº 11.645 ter sido implementada em 2008, dez anos depois ainda se observa a dificuldade da sua aplicação, verificando-se falta de abordagens do ensino da temática indígena na sala de aula e em ações institucionais. De Carvalho Alves (2015) já descreve em seu estudo a necessidade de reformulação do currículo e das práticas pedagógicas em relação à Lei nº 11.645, bem como sugere a necessidade de formações com os professores e gestores de ensino para a abordagem da temática étnica, que podemos relacionar com as falas dos entrevistados sobre o tema. Nas análises dos questionários, percebeu-se, ao comparar os cursos, que os alunos do curso superior pesquisado tiveram mais acesso ao ensino que os alunos do curso médio PROEJA expondo uma provável diferença no ensino da temática indígena em relação aos níveis de cursos da Instituição. Quando se comparou os campi, os alunos do *Campus* Panambi relatam mais acesso ao ensino da temática indígena que os alunos do *Campus* Santo Augusto, notando uma possível diferença da abordagem da temática indígena entre os campi do IFFar apesar dos PPC semelhantes. Essa diferença de conhecimento entre os

níveis de ensino e de campi diferentes deve ser abolida, pois os temas transversais devem estar presentes na vida escolar do estudante desde seus primeiros anos de formação e garantido em todas os estabelecimentos de ensino.

Percebe-se também que os resultados obtidos com os estudantes também se reproduzem na análise da fala dos entrevistados de ambos os campi, onde os servidores em educação relatam certo desconhecimento sobre a Lei nº 11.64/085 e dificuldades de implementação da mesma nos currículos dos cursos. Destaca-se relatos de um currículo mais centrado em outros temas e que muitas vezes não abrange temas transversais como a cultura dos povos indígenas, que passa despercebida nas disciplinas. Também se observa a preocupação com a formação de futuros professores que não tem contato com a temática indígena de forma satisfatória na sua graduação de forma a proporcionar o conhecimento e reflexão mais aprofundada sobre esses povos.

Constata-se com esses dados, como, apesar da obrigatoriedade impostas pela Lei, a escola ainda possui dificuldades em atingir temas transversais como o ensino da história e cultura indígena. Essa dificuldade reflete anos de um currículo escolar centrado em um modelo dominante voltado para a cultura européia e desconsiderando as especificidades da sociedade brasileira. Faz-se necessário investimentos em formação e capacitação de docentes, bem como se pensar em uma reforma curricular onde os conteúdos passem a transmitir aos sujeitos o conhecimento de temas essenciais para a sua formação, pois cabe à escola, como preparadora do sujeito para a vida em comunidade, proporcionar a compreensão das diferenças e singularidades que se refletem as diversas culturas presentes na sociedade brasileira.

4.5. CONHECIMENTO SOBRE AS COMUNIDADES INDÍGENAS E EXPERIÊNCIAS DOS ESTUDANTES

Os povos indígenas pertencentes ao Estado do Rio Grande do Sul são atualmente das etnias Kaingang e Guaraní (Piletti, 2004) e cerca de 897 mil indígenas viviam no Brasil no ano de 2010 (IBGE, 2010), sendo que 18,5 mil encontravam-se no RS (IBGE, 2010), divididos nas etnias Kaingangs, Guaranis, Guaranis Mbia e mistos (SPGG, 2018) e localizados em terras indígenas encontradas em sua maioria nas áreas de domínio da Reserva da Biosfera da Mata Atlântica (FUNAI, n.d.).

Perto do *Campus* Santo Augusto, podemos encontrar, a cerca de 14 quilômetros, a Terra Indígena do Inhacorá; no *Campus* Panambi, a Terra Indígena mais próxima fica cerca de 93 quilômetros.

Em relação aos estudantes do *Campus* Santo Augusto, existe o conhecimento de comunidades indígenas próximas ao *Campus*. Nos questionários aplicados com os alunos da Licenciatura em Ciências Biológicas deste *campus*, mais da metade dos respondentes refere ter conhecimento, descrevendo as comunidades como: “Inhacorá”, “São Valério do Sul”, “kaingang”, “Em São Valério do Sul e em Miraguaí”, “Comunidade indígena Inhacorá, São Valério do Sul”, “São Valério do Sul”, “não sei o nome”, “Reserva Indígena do Inhacora”, “Reserva do Guarita”, “Área Indígena São Valério”, “Reserva Indígena do Inhacorá”, “São Valério”, “Porém, não sei certo os nomes”, “Reserva Indígena do Inhacorá”, “Redentora, Miraguaí, São Valério”, “Miraguaí”, “Guaraní, kaingang”, “Reserva Indígena do Inhacorá”, “Cidade de São Valério do Sul e Miraguaí. Porém não sei o nome”, “Em São Valério”, “Comunidade em SVS”, “Irapuá e Inhacorá” e “Coroados”. Dos 26 respondentes, dois não especificaram a comunidade indígena (Conforme

Gráfico 27 no Apêndice M). Quando questionados sobre a experiência pessoal ou contato com comunidades e/ou grupos indígenas, nove estudantes pesquisados responderam que já tiveram contato ou experiência, descrevendo as mesmas como: “Miraguaí/RS, festa do índio 2009, juntamente com uma colega indígena”, “kaingang - conversa pessoalmente”, “Tenho alguns amigos indígenas”, “Comunidade indígena do Inhacorá”, “saúde indígena”, “Colega de aula pertencente a grupo indígena”, “para realizar atendimento na loja em que trabalho”, Indígenas vizinhos, aqui de São Valério” e “amigos indígenas” (Conforme Gráfico 28 no Apêndice M). Quando questionados sobre o conhecimento das principais etnias pertencentes ao Estado do Rio Grande do Sul, a grande maioria dos inquiridos respondeu que as etnias são guaranis e kaingangs (Conforme Gráfico 29 no Apêndice M).

Em relação aos alunos do Ensino médio PROEJA do *Campus* Santo Augusto, ao serem inquiridos sobre o conhecimento de comunidades indígenas próximas ao *Campus*, apenas um quarto dos inquiridos relata conhecer, tendo citado as comunidades como: “Kaingang” e “São Valério do Sul” (várias indicações similares, conforme Gráfico 30 no Apêndice M). Já no que diz respeito a experiência pessoal ou contato com alguma comunidade e/ou grupo indígena, 20 inquiridos responderam que não; dois disseram que sim e citaram a experiência ou contato como: “eu trabalho como vendedor e eles já foram na loja” e “São Valério do Sul” (Conforme Gráfico 31 no Apêndice M). No que diz respeito às principais etnias que fazem parte do Rio Grande do Sul, praticamente a metade dos inquiridos respondeu como sendo guaranis e kaingangs; um terço dos inquiridos não soube responder; três inquiridos responderam caiapós e ianomâmis e três inquiridos responderam Kaingangs e ianomâmis (Conforme Gráfico 32 no Apêndice M). Esses dados reforçam a ideia de que a proximidade com a reserva indígena do *Campus*,

confere aos estudantes certo conhecimento sobre a população indígena. Observa-se que vários estudantes relatam contato com esses povos.

No *Campus* Panambi, os alunos do curso Licenciatura em Ciências Biológicas, quando questionados sobre o conhecimento de comunidades indígenas próximas ao *Campus*, apenas um indivíduo relatou conhecer tais comunidades, tendo mencionado “kaingang” (conforme Gráfico 33 no Apêndice M). Sobre a experiência pessoal ou contato com comunidade ou grupo indígena, a grande parcela dos estudantes inquiridos, 28, respondeu nunca ter tido; seis indivíduos relataram ter tido experiências descritas como: “Minha bisavó era índia”; “vendem cestas, casinhas para pássaros nas residências”, “palestra cultural com kaingangs em Sagrada Família/RS”, “somente de vista em ruas, compra de artesanatos”, “Visitei uma comunidade indígena em Ronda alta/Rondinha”. Dos seis estudantes que afirmaram ter tido algum tipo de experiência ou contato, apenas um não relatou o tipo de experiência (conforme Gráfico 34 no Apêndice M). No que se refere ao conhecimento das principais etnias indígenas do Estado do Rio Grande do Sul, 15 inquiridos responderam a opção guaranis e kaingangs e quatorze indicaram desconhecer. Três inquiridos não responderam à pergunta e dois sujeitos responderam à alternativa kaingangs e ianomâmis (conforme Gráfico 35 no apêndice M).

No caso dos alunos do Ensino médio PROEJA do *Campus* Panambi, quando questionados sobre o conhecimento de comunidades indígenas próximas ao *Campus*, apenas dois inquiridos responderam ter conhecimento dessas comunidades, identificando-as como: “Não sei” e “Kaingang” (conforme Gráfico 36 no Apêndice M). A respeito de experiência pessoal ou contato com comunidade e/ou grupo indígena, apenas três inquiridos responderam que já tiveram experiência ou contato: “quando eles vinham no

mercado”, “em minha casa na venda de seus produtos”, “descendente tupi-guarani” (conforme Gráfico 37 no Apêndice M). Acerca do conhecimento das principais etnias do Rio Grande do Sul, por volta de metade dos inquiridos respondeu guaranis e kaingangs. Entretanto, aproximadamente um terço dos inquiridos não soube responder. Um indivíduo respondeu caiapós e ianomâmis (conforme Gráfico 38 no Apêndice M).

Nas análises dos questionários, percebeu-se que a grande maioria dos estudantes do curso superior do *Campus* Santo Augusto tem conhecimento sobre as comunidades indígenas próximas ao seu *Campus*, bem como as etnias indígenas que fazem parte do Estado do Rio Grande do Sul. Já quando comparamos esse resultado com o PROEJA, observamos que os alunos do ensino médio desconhecem mais as comunidades indígenas; ademais, mais da metade desconhece quais etnias indígenas existem neste Estado. Quando se compara os resultados acima com os resultados do *Campus* Panambi, percebe-se que, neste caso, o desconhecimento é bem maior: apenas um estudante do curso superior conhecia alguma comunidade indígena próxima ao seu campus e só metade revelou ter conhecimento das etnias indígenas pertencentes ao Estado do RS. Respostas semelhantes são encontradas nas análises dos questionários dos alunos do PROEJA do *Campus* Panambi. Com isso, pode-se perceber a influência da proximidade dos campi com o conhecimento das comunidades por parte dos alunos e possivelmente a influência de ações e práticas Institucionais voltadas para a temática indígena. Em relação ao contato com comunidades indígenas, poucos estudantes referem ter tido contato e, na grande parte dos relatos do *Campus* Panambi, essas relações ocorreram devido ao deslocamento dos indígenas para a venda de seus artesanatos. Já os relatos de experiência com comunidades indígenas

dos estudantes no *Campus* Santo Augusto estão relacionados com a convivência devido à proximidade das reservas indígenas.

4.6. PARTICIPAÇÃO DE CURSOS DE FORMAÇÃO SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA, CONHECIMENTO DO SISTEMA ESCOLAR INDÍGENA PELOS SERVIDORES EM EDUCAÇÃO DA INSTITUIÇÃO E POSICIONAMENTO DOS MESMOS SOBRE A VISÃO DA COMUNIDADE ACADÊMICA EM RELAÇÃO ÀS COMUNIDADES INDÍGENAS E A POLÍTICA DE ACOLHIMENTO DA INSTITUIÇÃO PARA ALUNOS

A sociedade brasileira é composta de diferentes grupos sociais, étnicos e culturais (Fernandes, 2005). Entretanto, observam-se também desigualdades socioeconômicas onde a diferença cultural age de forma a acentuar essas diferenças (Ortiz, 1999; Hall, 2003). A escola, no decorrer dos anos, acabou por gerar a exclusão de determinados grupos, cujos padrões culturais e étnicos não se enquadravam nos padrões dominantes; isto aconteceu pela existência e perpetuação de um currículo etnocêntrico europeu (Fernandes, 2005). Para a mudança desse cenário, torna-se necessário uma reforma curricular que considere o multiculturalismo nas práticas pedagógicas, onde a escola aborde e considere as questões da diversidade cultural (Silva, 2000; da Rocha, 2006; Moreira, 2012; Moreira & Câmara, 2008). Entretanto, além de repensar uma mudança de currículo, é necessário repensar na formação dos docentes, pois o currículo só é materializado no ensino através das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores (Campos, 2004; Canen 2001; Sacristán, 2013).

Referente à participação de cursos de formação sobre a temática indígena por parte dos servidores em educação no *Campus Santo Augusto*, duas entrevistadas relataram nunca terem feito formação sobre a temática indígena. Duas outras entrevistadas, por seu turno, relataram já haver participado de formações sobre a temática indígena, conforme transcrição dos excertos das entrevistas abaixo:

Já participei sim, inclusive a formação foi ministrada por um Indígena, que possui um vasto conhecimento, inclusive com Mestrado e Doutorado na sua formação (E2, 04/07/2018).

Há muito tempo atrás eu fiz. Aconteceu aqui no auditório [IFFar Campus Santo Augusto], afinal um movimento, uma palestra, inclusive era antes dos núcleos. Eu acredito que foi a época que os núcleos estavam sendo criados, que daí eu participei, mas depois eu não mais (E3, 01/08/2018).

Uma entrevistada relatou que participou de formações, mas que a formação não foi específica sobre a temática indígena:

Específico indígena, não. Mas já teve, já teve formações que pensavam tanto indígenas quanto afro-brasileiros. Então, específica de indígenas, talvez uma ou duas palestras, nestes dez anos quase que estou aqui e que tratavam mais do dia do índio, mais voltada aquele momento que era o dia do índio, mas assim, não teve nenhuma formação específica para indígenas, que destacasse o tema indígenas E1, 04/07/2018).

Já no *Campus Panambi*, quatro entrevistados relataram não ter realizado qualquer curso ou formação sobre temática indígena. Apenas um entrevistado relatou ter participado de formação sobre essa área:

Já participei. Não aqui no campus [Panambi]. Aqui, na verdade ano passado a gente fez uma formação com a comunidade externa [...] mas não foi só o NEABI, os três núcleos da CAI fizeram uma formação ao longo de três meses, vinte poucas horas ao todo, com debates ligados à questão do NEABI, a questão do NUGEDIS e a questão do NAPNE, e fui um dos promotores do evento, a gente trouxe várias pessoas para debater e houve uma adesão da comunidade externa muito forte de professores de outra rede. Então é uma coisa até importante de ver, que há uma sede de formação até porque se nós nos IFFs temos o núcleo, temos os debates, muitas vezes a rede municipal,

estadual e particular não tem isso muito forte, a não ser a formação de quem é professor de história, professor dessas áreas que praticamente tem como formação, mas uma coisa muito fragmentada, não é da instituição como um todo fazendo esse debate, é um professor lá na sua aula fazendo o seu trabalho de formiguinha, importantíssimo isso também, mas não é uma causa coletiva (E10, 06/09/2018).

Essas falas das entrevistadas, em ambos os campi, reforçam a perspectiva de Pereira & Roza (2012), segundo os quais, apesar da implementação da Lei nº 11.645/08, os educadores ainda precisam de capacitações e novas aprendizagens sobre a temática indígena, pois se trata de temática cultural nova, a qual não esteve presente na atuação e formação profissional anterior desses profissionais.

Sobre o sistema escolar indígena, nas entrevistas no *Campus Santo Augusto*, percebemos na fala da E2 a atenção sobre o ensino superior para os indígenas, que não é ofertado dentro das comunidades indígenas:

A Educação Escolar primária acontece dentro das próprias comunidades escolares Indígenas, mas precisamos pensar em incluí-los na formação Superior (E2, 04/07/2018).

Na fala da E3, observa-se o relato sobre a diferença de ensino nas comunidades indígenas em relação a comunidades não indígenas e sua relação cultural:

O ensino formal que acontece na escola indígena, o ritmo é bem diferente do nosso ritmo, mas volto a dizer, isso é específico da cultura, por isso, às vezes a gente tem algumas dificuldades para entender esses nossos estudantes que vêm, porque além de virem numa outra cultura, eles trazem esse ritmo de construção do conhecimento um pouco diferente da que nós estamos acostumados. E outra coisa, eu acho super importante, não é querer que os indígenas sejam como, os brancos, os pardos, os negros (E3, 01/08/2018).

Também se pode perceber na fala da E3 que, apesar das diferenças culturais, a alfabetização e a educação são importantes para o indivíduo participar da sociedade atual:

(...) Acho que cada um deve preservar a sua cultura, mas eu acho muito importante, fundamental, não se admite que uma pessoa não seja alfabetizada que ela não consiga se movimentar num mundo que é totalmente informatizado. Que ela precisa sim, que importante, respeitando o ritmo de cada cultura (E3, 01/08/2018).

Na fala da E1, observamos o relato de sua experiência em uma visita a uma comunidade indígena Kaingang, onde a mesma percebeu que o aprendizado nos primeiros anos é feito na língua Kaingang e que as abordagens pedagógicas remetem a questões do cotidiano da comunidade indígena:

Essa questão de eles aprenderem, por exemplo, o Kaingang até a quarta série, não dominarem a língua portuguesa, só a partir daí. Eu acho bem interessante porque é uma forma de manifestação cultural deles continuarem passando a história e a cultura deles. Certa vez eu acompanhei um grupo em uma aula do segundo ano dos pequeninhos e eles estavam lendo um texto sobre tartaruga. Era um texto sobre uma tartaruguinha e a história era toda passada em kaingang no quadro, e as respostas e os questionamentos eram todos em kaingang, e eu achei muito interessante porque contava a história e na verdade eles trabalham bem essas questões que envolvem a cultura indígena. Eles trazem muito para a realidade deles, eu acho bem interessante (E1, 04/07/2018).

Percebeu-se também na fala da E1 que o calendário curricular da comunidade indígena difere do calendário de aulas da comunidade não indígena, bem como a comunidade prioriza os professores indígenas:

(...) Até onde eu sei me parece que a quantidade de dias letivos deles também é menor que a nossa. A organização da escola, eles prezam, apesar de, na escola que eu conheço haver bastantes brancos como professores têm vários indígenas também, e quando sai concurso, pelo o que eu percebo, eles pendem por pessoas com formação em pedagogia e (não sei como se chama exatamente), mas é formação em pedagogia indígena, alguma coisa que tenha essa formação, para ser uma pessoa que chega e sabe a língua e talvez entenda um pouco da cultura para que eles consigam conservar ainda. Penso que algumas coisas eles também são meio displicentes, mas é porque a gente tem uma cultura diferente da deles (E1, 04/07/2018).

As outras duas entrevistadas do *Campus* Santo Augusto relatam desconhecer o ensino escolar indígena.

Em relação ao conhecimento do sistema escolar indígena pelos servidores em educação entrevistados no *Campus* Panambi, observou-se a fala da E6, que relata sua preocupação com as crianças indígenas em acampamentos em períodos onde deveriam frequentar a escola:

Um menino que estava em um acampamento indígena que existe aqui em Panambi fica perto de um ponto onde faço um projeto de pesquisa no rio. Às vezes me deparo com algumas crianças lá. Em uma dessas situações, eles estavam muito curiosos em volta da gente e eu perguntei para eles, nome e tudo, e onde que estuda e quando cheguei à questão de estudar, eles se mandaram. Um menino falou “ah, porque a gente não vai pra escola”, e aquilo me preocupou (E6, 28/08/2018).

Na fala do E8, observou-se a visão de que os indígenas se formam e voltam para atuar em suas comunidades:

Eu não tenho muito conhecimento, mas do que eu vejo, às vezes são alguns indígenas que tem alguma formação e que trabalham dentro da própria comunidade escolar. Então ele é bastante limitado ao espaço deles. Não tem uma busca maior para alcançar outros espaços (E8, 28/08/2018).

A E9 remete a preocupação do ensino escolar fora das comunidades indígenas e sua eficácia na forma de ensinar para indígenas e sua relação cultural:

(...) Então a nossa escola, ela ainda infelizmente ela está organizada dando visibilidade para algumas culturas, para alguns modos de aprender. Então tenho alguns receios, algumas preocupações no lugar onde os indígenas ocupam nas escolas que não são de indígenas (E9, 29/08/2018).

Ainda em relação à fala da E9, a mesma demonstra as dificuldades da escola atual em trabalhar temas culturais como o tema indígena:

(...) mas eu tenho uma série de dúvidas em relação ao quanto a nossa escola comum pensada enfim nos moldes como ela está estruturada hoje ela dá conta das questões culturais das comunidades indígenas ou talvez quase não existiria quase um lugar de apagamento de civilização dessas culturas dentro da escola hoje, como está estruturada (E9, 29/08/2018).

O resgate da cultura dentro das comunidades indígenas pelas escolas locais é percebido na fala do E10:

(...) a escola estava conseguindo resgatar um pouquinho da ancestralidade indígena, da cultura, eu lembro que inclusive uma prática que eles faziam que eu achei extremamente importante dentro da merenda escolar, como é um escola pública estadual, fica dentro da verba da merenda escolar, uma vez na semana a merenda escolar era pratos típicos indígenas [...] boa parte dos alunos nem conheciam mais aquela alimentação (E10, 06/09/2018).

As aulas dentro das comunidades indígenas são ministradas na sua grande maioria por professores indígenas e se relacionam com o cotidiano da comunidade, como se observou na fala do E10:

Então assim, outra coisa, cinquenta por cento dos professores que ministravam as aulas lá eram da comunidade indígena, porque muitas vezes você tem escolas dentro da reserva para os índios, mas o professor era branco e que ele desconhece muitas vezes porque tem questões conceituais, tem questões culturais que o ensino de matemática, o ensino da própria geografia não irá ter função se ele não estiver contextualizado com o local, com o ambiente e com a cultura deste povo. E a escola lá, me pareceu que servia para resgatar essa identidade (E10, 06/09/2018).

Ainda na fala da E10, percebeu-se a preocupação do atual sistema escolar em moldar alunos que pertencem a culturas diferentes das que o currículo atual valoriza:

Tenho bastante receio que os alunos e inclusive nós, servidores, iremos acabar querendo moldar ele [indígena] para dentro dessa estrutura e dessa caixinha, dessa forma que seguimos esse padrão que é nosso, mas que não é deles. Acho que temos um caminhar muito longo até chegarmos na consciência de que sim, eles têm uma outra cultura, eles tem uma outra forma de pensar, uma outra forma de agir e precisamos respeitar (E5, 10/08/2018).

Em relação ao modo como os Servidores em Educação percebem que as comunidades indígenas são vistas pela comunidade acadêmica no *Campus Santo Augusto*, observou-se nas falas que a comunidade vê os indígenas ainda com desconhecimento. Enxergam os indígenas como pessoas de certo modo descompromissadas:

(...) de que eles têm preguiça o tempo todo, de que eles faltam o tempo todo, de que eles não têm compromisso com as coisas (...). E eu acho que são essas informações que muitas vezes vem por desconhecimento, às vezes não é nem por mau trato ou por qualquer outro motivo, mas existe um desconhecimento de como que se dá a cultura indígena e é assim que as pessoas vêm agindo, no meu ponto de vista (E1, 04/10/2018).

Também foram obtidas opiniões sobre distanciamento dos não indígenas em relação às comunidades indígenas e correlação desse distanciamento com o fato de o currículo não considerar a diversidade cultural:

Eu sinto certo distanciamento. Não sei exatamente qual a palavra, eu não sei se inclusão seria a palavra adequada ou interação. É bastante superficial. Parece que nós não conseguimos ver nesses estudantes ou nessas comunidades próximas ainda, como direi, nós ainda temos uma postura da cultura dominante dentro das instituições, não só da nossa instituição. Acho que ainda está muito predominante essa questão do currículo branco, europeu dentro do nosso fazer está muito marcante isso. Já temos um distanciamento em relação a esses estudantes por não conhecer, por eles também não terem uma abertura de conversar, de contar mais ou expor mais as suas questões que vivencia na sua cultura (E4, 02/08/2018).

Observaram-se também falas relacionadas às questões de preconceito com as comunidades indígenas e a importância do papel da escola na mudança desses conceitos:

(...) Eu acho que ainda existe muito preconceito de que o indígena é aquele cara que não quer trabalhar, é aquele cara que não quer estudar, é aquele cara que quer comer mortadela na frente do mercado, porque é essa a cultura regional do povo. E acho que nós, enquanto instituição de ensino, temos que começar a quebrar, romper essas barreiras (E5, 14/08/2018).

Quando questionados sobre como mudar essa visão da comunidade acadêmica, os servidores em educação do Campus Santo Augusto entrevistados, referiram, na sua maioria, a necessidade da formação de professores, alunos e demais servidores em educação como forma de mudar o conceito e visão das comunidades indígenas.

Percebe-se na fala da E3 a valorização de ações de aproximação da comunidade indígena como forma de promover a mudança desses paradigmas culturais:

Nós temos próximos daqui, uma escola de formação de indígenas. Eu penso que nós, enquanto instituição, devemos nos aproximar mais dessa escola de formação de indígenas, haja vista que nós temos dois cursos de licenciatura aqui. Olha só o quanto nós podemos contribuir com essa escola, que é aqui em município vizinho! E parece que a gente fica em mundos diferentes. Claro, que aquela escola tem toda uma especificidade, uma organização diferente, mas nada impede que nós, o Instituto Federal Farroupilha, campus Santo Augusto, com a nossa licenciatura em Biologia, com a nossa licenciatura em Computação, nada impede da gente promover ações que possam contribuir na formação dessas pessoas que estão lá naquela instituição se constituindo docentes. E eles são pessoas indígenas que provém de todo às regiões do país. Então, nós temos um nicho muito fértil para ainda conquistar (E3, 01/08/2018).

Em relação ao Campus Panambi, os servidores em educação entrevistados percebem que as comunidades indígenas são vistas pela comunidade acadêmica muitas vezes de forma marginalizante e com certo distanciamento, tal como destaca a fala do E8:

Vejo que enxergam com, o que vou te dizer, é algo que parece uma ilha, que parece que eles não fazem parte da nossa comunidade. Parece que eles têm a comunidade deles e a gente a nossa. Enxergo assim, que há os indígenas, mas parece que não fazem parte do nosso dia a dia. Enxergo como sendo algo bem segregado da nossa comunidade com a comunidade indígena (E8, 28/08/2018).

Os indígenas também são percebidos tendencialmente de uma forma estereotipada:

(...) no nosso município, por exemplo, fala indígena o pessoal sempre refere à Cotripal que é o nosso mercado, por ser uma cidade pequena é um mercado onde todas as pessoas frequentam e nós temos muito indígenas que ficam por ali, como crianças e adultos, alguns vendendo artesanato, outros pedindo dinheiro, pedindo alimento e isso é diário, um lugar onde a gente sempre encontra eles. Então sempre que a gente comenta em questão indígena aqui no nosso campus, o pessoal fala “ah, os indiozinhos lá da Cotripal” e a gente vê que ainda tem uma visão bastante estereotipada do índio, às vezes como

alguém que é preguiçoso “ah, porque que os adultos ficam lá na esquina e mandam as crianças pedir no mercado”, enfim assim a gente ainda tem uma série de estereótipos, de visões quase do senso comum em relação a essas pessoas (E9, 29/08/2018).

Nos relatos obtidos houve também menções ao fato de a comunidade acadêmica do *Campus* Panambi desconhecer amplamente as comunidades indígenas:

Na verdade, é um desconhecimento muito forte, muitas vezes os colegas, quando tem um debate, a gente tem umas perguntas bem pertinentes, “tá, mas índio primeiro, é tudo igual? ”, “O que é um guarani? ”, “o que é um Kaingang? ”, “ele é igual? ” “Existe diferenças”, “onde é que eles estão? ”, de que a terra indígena o governo deu, então “O que é uma terra demarcada? ”, “o que é uma terra não demarcada? ”, temos muitas disputas aí que a gente sabe. Isso são coisas que não estão claras para a comunidade, “ah, mas daí o governo sustenta! ”, literalmente em relatos de fala “o governo sustenta e eles vivem bem e vendem o que ganham”, então tem muitos equívocos por desconhecer como é o dia a dia, como é a luta até para conseguir um pedaço de terra demarcada de muitas comunidades. E aqui próximo a Panambi a gente não, então talvez o não estar tão próximo, a gente tem eles na rua, na rodoviária, no mercado, eles vendendo cestaria, mas eles estão, mas não estão, é o “ET” que passa, não fica e de que preferência não fique muito. Essa é a visibilidade que tenho na comunidade como um todo e não é diferente dentro do campus também (E10, 06/09/2018).

Os servidores em educação do *Campus* Panambi também foram questionados sobre quais os possíveis desafios a serem confrontados para mudar essa percepção acerca das comunidades indígenas e em suas falas são citados projetos de extensão que envolvam as comunidades indígenas, formações continuadas dentro do *Campus* sobre a temática indígena e ações que permitam trazer os indígenas para dentro do *Campus*, para relatar suas experiências e vivências:

A primeira coisa é tentar desmistificar, inclusive seguidamente enquanto núcleo, enquanto NEABI, nós pensamos em fazer o convite para alguém indígena, até porque a gente sabe que tem muitas escolas, é uma prática que eu não fiz aqui, mas eu sempre fazia quando eu estava no outro campus é de levar grupos de alunos visitar a reserva, visitar a escola, eu justamente gostava

de ir à escola porque eu percebi que em muitas comunidades nas terras indígenas, as escolas, muitas vezes são as estaduais, elas servem como uma forma de resgatar a própria identidade porque existe dentro dos próprios indígenas, muito forte, essa perda da sua cultura, das suas raízes. O índio ele não que muitas vezes, o jovem não quer mais se reconhecer como sendo parte de sua cultura. Então aqui internamente uma das coisas seria essa aproximação para perceber que é um brasileiro, tem seus direitos como nós, mas que não quer nada mais nada menos ser respeitado como tanto, e que a concepção, uma coisa que a história do Brasil produziu e que é uma questão cultural fortíssima, vale para o índio, vale para o negro, muito forte é de que o conceito do trabalho ele é acima, ele é entendido pela sociedade hoje acima, como a sua cultura. Então se a concepção de trabalho de alguma cidade não seja pela acumulação, este ser não é reconhecido como valorizado (E10, 06/09/2018).

Sobre o conhecimento da política de acolhimento da instituição, os servidores de educação entrevistados no *Campus Santo Augusto* afirmaram, na sua maioria, que não existe uma política específica de acolhimento para indígenas; existem apenas as políticas de ordem geral, como as afirmativas, com política questão das cotas para ingresso na instituição, para além do NEABI. Um servidor relatou desconhecer se existe política de acolhimento para alunos indígenas.

Já no *Campus Panambi*, quando os Servidores em Educação entrevistados foram questionados sobre se conheciam a existência de políticas de acolhimento para alunos indígenas, mencionaram as políticas assistenciais ofertadas pela assistência estudantil, responsável também pelo acolhimento dos alunos, as ações desenvolvidas pela CAI, com a ação do NEABI, e a política de cotas. Dois servidores relataram desconhecer qualquer política de acolhimento específica para alunos indígenas.

4.7. MATERIAIS DIDÁTICOS DISPONÍVEIS NA INSTITUIÇÃO SOBRE AS COMUNIDADES INDÍGENAS

Os povos indígenas no Brasil são representados por 305 etnias e há aproximadamente a 850 mil cidadãos brasileiros que se autodeclaram indígenas segundo o censo de 2010 realizado pelo IBGE, como aliás já mencionado em mais do que uma ocasião neste trabalho (Collet, Paladino & Russo, 2014). Entretanto, existe um grande desconhecimento acerca dos povos indígenas, que se relaciona, entre outros fatores, com a pouca produção acadêmica na área e os poucos autores indígenas existentes (da Silva, Grupioni & da Silva Macedo, 1995).

Em relação aos materiais didáticos sobre a temática indígena disponíveis na Instituição, os servidores em educação foram questionados sobre o seu conhecimento da existência dos mesmos na Biblioteca de seu campus.

Em relação ao *Campus Santo Augusto*, das cinco entrevistas, quatro indivíduos relatam saber que existe material disponível na biblioteca do *campus*, sendo que apenas um conhece o material:

Na biblioteca do campus tem pouca coisa, mas tem algumas coisas. Porém, os textos, eles são muito abrangentes nas diferentes culturas que se tem. A gente aqui fica mais próxima da cultura Kaingang. Então a gente, eu tento, pelo menos, trabalhar nas minhas disciplinas mais voltadas para as comunidades que ficam mais próximas, e Guarani também, mas existem tantas outras que a gente não chega a abranger e existem poucos livros na biblioteca que tratam sobre o tema, tem, mas, às vezes é dentro de uma literatura que fala de tantos outros temas. Específico um livro que fale só de indígenas eu acho que eu vi uma vez só, e não era na nossa biblioteca. Foi uma literatura que a FUNAI (Fundação Nacional do Índio) nos emprestou. Aqui eu não, nunca vi (E1, 04/07/2018).

Um indivíduo entrevistado relata desconhecer se existe algum material sobre comunidades indígena biblioteca do *Campus Santo Augusto*.

Em relação ao conhecimento de materiais sobre comunidades indígenas na biblioteca do *Campus* Panambi, dos cinco entrevistados dois relatam desconhecer a existência de materiais sobre comunidades indígenas. Três entrevistados relataram conhecer a existência de material:

Autora: Em relação à biblioteca do campus Panambi, você conhece algum material, sabe se ela disponibiliza algum material sobre essas comunidades indígenas? E10: Muito pouco, muito pouco, inclusive até a gente está rodando os três núcleos via coordenação da CAI para juntar material. Primeiro fazer uma lista de material para quem sabe para ser comprado e nós mesmos conseguir via doação, via empréstimo para montar uma biblioteca. Na biblioteca do campus praticamente inexistente. O próprio núcleo tem alguma coisa que, muito é por empréstimo de algum professor que deixou ali para entre os nossos membros. E eventualmente a gente utiliza esse material para trabalhar com aluno. Na língua portuguesa já tivemos várias parceiras de utilizar textos, construção de textos, redações, preparação para vestibular utilizando textos dessa temática (E10, 06/09/2018).

Nós temos algumas bibliografias sim, temos inclusive algumas biografias que são escritas por indígenas, enfim, alguns livros que tratam sobre isso sim (E9, 29/08/2018).

Através da análise das entrevistas percebemos que a grande maioria dos entrevistados de ambos os campi desconhece a existência de literatura sobre comunidades indígenas. Podemos observar através dessas percepções como a temática indígena é pouco abordada na Instituição em relação às demais matérias escolares, pois provavelmente não houve procura por material indígena na biblioteca da Instituição por parte desses educadores. Nota-se também que os poucos entrevistados que relatam conhecer materiais didáticos sobre as comunidades indígenas ainda referem que os mesmos são insuficientes e muitas vezes generalistas ou inespecíficos, colaborando para o fato de que existe ainda poucos materiais didáticos disponíveis que abordem com propriedade a cultura e a história dos povos indígenas na Instituição.

4.8. REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS ESTUDANTES ADULTOS DO IFFAR SOBRE OS POVOS INDÍGENAS

As representações sociais são aspectos inconscientes individuais ou coletivos do modo de agir, crenças, expressões cotidianas, que podem se relacionar com o futuro, passado ou tempo presente e que acabam por influenciar padrões de condutas dos indivíduos (Luckesi, 2002). Através das representações sociais, há a criação de um pensamento social acerca de uma ideia ou acontecimento. A investigação das representações sociais é muito utilizada em estudos educacionais, pois possibilita o entendimento da sociedade estudada através da recolha do retrato do pensamento dos indivíduos pesquisados (Franco, 2004). E também pode ser utilizada em estudos para a análise da aprendizagem dos alunos (Bittencourt, 2018).

Em relação aos estudantes do curso superior Licenciatura em Ciências Biológicas do *Campus* Panambi, quando interrogados sobre a relação que fazem ao escutar a palavra índio, a alternativa “Práticas culturais diferentes” teve um terço de respostas; pouco mais de um quarto das escolhas mencionou a relação com a natureza; cerca de um quarto referiu-se a o legado histórico cultural; sete respostas relacionaram a palavra com “direitos e deveres iguais”; seis escolhas relacionaram a ideia de indígena com a de povo primitivo; uma resposta relatou a ideia de que o índio depende do homem “branco” para sobreviver; e uma resposta indicou que o índio não possui iniciativa para o trabalho (conforme Gráfico 39 no Apêndice N). Quando interrogados sobre se os índios atuais se assemelham aos índios retratados em livros e filmes, a grande maioria dos respondentes não acha que os índios atuais se pareçam com os retratados em livros e filmes, enquanto que a minoria, três inquiridos, disse que sim (conforme Gráfico 40

no Apêndice N). Ao serem questionados sobre a relação dos índios com os principais acontecimentos do país, aproximadamente metade dos estudantes pesquisados associa índios à chegada dos portugueses e à escravização e catequização dos índios; 10 indivíduos referem-se à existência dos índios como “raiz da nossa raça” e que “eram donos das terras do país na época da descoberta”; cinco inquiridos associam os índios com a questão da demarcação de terras e com conflitos e lutas indígenas; e três inquiridos lembram-se do sofrimento indígena (conforme Gráfico 41 no Apêndice N). Sobre a importância da participação dos povos indígenas para a construção da sociedade atual, a grande parcela dos inquiridos respondeu que possuem importância, enquanto que quatro inquiridos afirmaram não saber responder à pergunta (conforme Gráfico 42 no Apêndice N). Em relação à importância dos povos indígenas no contexto histórico-cultural do país, a totalidade dos estudantes acredita que os indígenas tiveram um papel significativo nessa construção (conforme Gráfico 43 no Apêndice N).

Em relação aos alunos do ensino médio PROEJA *Campus* Panambi, quando interrogados sobre os três primeiros pensamentos ao escutar a palavra índio, um quarto das respostas dos inquiridos relaciona a palavra com “práticas culturais diferentes”; dois terços das respostas relaciona índio com “Natureza”; um pouco mais da metade das respostas relaciona com “legado histórico-cultural”; metade das respostas relaciona com “povos primitivos”; menos de um terço das respostas refere o pensamento de que os índios recebem muitos benefícios sociais. Três respostas afirmam o pensamento de que índio não possui iniciativa para o trabalho; duas respostas associam o índio a dependência do homem “branco” para sobreviverem; duas respostas referem o pensamento de que o índio vive em ocas e da caça e pesca e uma resposta demonstra o pensamento de que índio não sabe lidar com as

peças da cidade (conforme Gráfico 44 no Apêndice N). Em relação à lembrança dos índios quando se pensa nos acontecimentos do país, cerca da metade dos inquiridos pensa que os índios existem desde o início e são a “raiz da nossa raça” e os “donos da terra” na época do “descobrimento do Brasil”; aproximadamente um terço dos respondentes associa índios à chegada dos portugueses ao país, bem como à escravização e catequização dos índios. Três inquiridos pensam em demarcação de terras, lutas indígenas e conflitos; dois respondentes lembram-se do sofrimento indígena e um respondente lembra-se de festas indígenas, cultura e dia do índio (conforme Gráfico 45 no Apêndice N). No que diz respeito à importância da participação dos povos indígenas na construção da sociedade atual, mais da metade dos inquiridos acredita que os povos indígenas possuíram essa importância, cerca de um terço dos inquiridos não soube responder e um indivíduo acredita que os povos indígenas não possuíram importância na construção da sociedade atual (conforme Gráfico 46 no Apêndice N). Quando inquiridos sobre a importância dos povos indígenas no contexto histórico-cultural do país, praticamente a totalidade dos estudantes pesquisados respondeu que os povos indígenas possuem importância. Um indivíduo não soube responder a essa pergunta (conforme Gráfico 47 no Apêndice N).

Já em relação aos alunos do curso superior Licenciatura em Ciências Biológicas do *Campus* Santo Augusto, no que diz respeito ao pensamento relacionado com a palavra “Índio”, cerca de dois terços das alternativas mais respondidas correspondem à alternativa A (“Práticas culturais diferentes”); aproximadamente dois quartos das respostas associam a palavra índio ao legado histórico-cultural; um pouco mais de um terço das respostas correspondem à alternativa B (“natureza”), menos de um terço das respostas correspondem à alternativa C (“direitos e deveres iguais”). Onze respostas

foram relacionadas a “Povos Primitivos” (alternativa E), outras onze respostas relacionam o pensamento de que o índio depende do homem “branco” para sobreviver. Três respostas associam o índio ao fato de não possuir iniciativa para o trabalho e uma resposta relaciona o índio ao modo de vida em ocas e da caça e pesca (conforme Gráfico 49 no Apêndice N). Quando interrogados sobre se os índios atuais são semelhantes aos índios que são retratados nos filmes e/ou livros, praticamente a totalidade dos inquiridos respondeu que não (Conforme Gráfico 50 no Apêndice N). Sobre a relação dos índios com os acontecimentos do Brasil, cerca de metade dos inquiridos associa estas populações à vinda dos portugueses, à escravização e à catequização; menos de dois terços faz associação com a existência dos índios como a “raiz da nossa raça” e que eram os “donos do Brasil na época do descobrimento”; um terço dos inquiridos correlaciona com as festas indígenas, cultura e dia do índio. Um residual de inquiridos (quatro sujeitos) associa com demarcação de terras e com o sofrimento indígena (Conforme Gráfico 51 no Apêndice N). No tocante à importância da participação dos povos indígenas na construção da sociedade atual, grande parte dos respondentes acredita que os indígenas possuem papel fundamental na construção da sociedade brasileira atual, enquanto que um terço dos inquiridos não soube responder. Dois estudantes pesquisados responderam que não consideram importante a participação dos povos indígenas na construção da sociedade atual (Conforme Gráfico 52 no Apêndice N). No que diz respeito à importância do significado dos povos indígenas no contexto histórico-cultural brasileiro, praticamente a totalidade dos estudantes pesquisados considera os povos indígenas importantes. Um estudante não considera importante e um estudante não soube responder (Conforme Gráfico 53 no Apêndice N).

Já os alunos do ensino médio PROEJA *Campus* Santo Augusto, quando questionados sobre o que pensam quando escutam a palavra “índios”, assinalaram 63 alternativas, sendo que 15 respostas referem-se às práticas culturais diferentes; 11 respostas remetem ao pensamento do legado histórico cultural; 11 respostas remetem ao pensamento de que índio recebe muitos benefícios sociais; 10 respostas relacionam índio com natureza; quatro respostas relacionam com povos primitivos; quatro respostas remetem ao pensamento de que índio vive em ocas e da caça e da pesca; quatro respostas remetem ao pensamento de que o índio não sabe se relacionar com as pessoas da cidade e duas respostas remetem ao pensamento de que o índio não tem iniciativa para o trabalho. Dois inquiridos não responderam à pergunta (Conforme Gráfico 54 no Apêndice N). Já quando questionados sobre se os índios atuais se parecem com os índios retratados em filmes e/ou livros, a quase totalidade dos inquiridos respondeu que não, sendo que apenas um acha que sim e dois não responderam à questão (conforme Gráfico 55 no Apêndice N). Sobre os acontecimentos do Brasil e a lembrança dos índios, um pouco menos da metade dos inquiridos respondeu que a relação que faz tem que ver com a chegada dos portugueses ao Brasil, a escravização e a catequização dos índios; pouco menos de um quarto lembra que os índios são a “raiz da nossa raça” e eram os “donos da terra” quando o Brasil foi descoberto. Três inquiridos lembram-se da demarcação de terras, lutas e conflitos indígenas; dois estudantes lembram-se de festas indígenas, cultura e dia do índio; um inquirido lembra do sofrimento indígena e um inquirido não respondeu à pergunta (Conforme Gráfico 56 no Apêndice N).

Sobre a participação dos povos indígenas na construção da sociedade atual, cerca de três quartos dos inquiridos respondeu que considera importante, quatro indivíduos não souberam responder e três inquiridos não

responderam a esta pergunta (conforme Gráfico 57 no Apêndice N). Quando questionados sobre se os povos indígenas tiveram um importante significado no contexto histórico-cultural do Brasil, mais de três quartos dos inquiridos relata que sim. Três inquiridos não souberam responder e dois inquiridos não responderam a esta questão (conforme Gráfico 58 no Apêndice N).

Através da análise das respostas obtidas acima em relação aos cursos investigados pode-se observar que a grande parcela dos estudantes, apesar de perceberem os povos indígenas como cidadãos com os mesmos direitos e deveres iguais aos demais, ainda transparecem a visão de que os povos indígenas são dependentes do “homem branco”, ressaltando aspectos de primitividade à esses povos conferindo um sentimento de dualidade nas suas opiniões, pois de certa maneira os estudantes enxergam os povos indígenas como sujeitos com seus direitos cidadãos assegurados, mas ao mesmo tempo ainda relacionam esses povos à visão do passado, reproduzida por muito tempo dentro da instituição escolar, a de que índios são povos primitivos e não totalmente capazes quando comparados aos não-indígenas. Essas percepções entram em conflito com a maioria das respostas sobre a representação dos índios nos livros e filmes, onde a grande parcela dos estudantes refere que não se assemelham aos índios “reais”, onde se pode notar que apesar dos estudantes perceberem que os povos indígenas foram retratados de forma estereotipada, suas visões atuais ainda reforçam esses mitos. Observou-se também que os estudantes dos cursos do ensino médio PROEJA referem menor relevância da participação dos povos indígenas na construção social do país, quando comparados a grande parcela dos estudantes dos cursos superiores conferem a importância da participação desses povos, podendo transparecer uma diferença de conhecimento e possivelmente interferindo na representação acerca dos povos indígenas

quando compara-se estudantes de cursos superiores em relação aos do ensino médio.

Além dos questionamentos acima perspectivados, foi perguntado aos estudantes qual o sentimento que possuem pelos indígenas.

Em relação ao curso Licenciatura em Ciências Biológicas do *Campus* Santo Augusto, apenas três inquiridos não responderam à pergunta. Dos estudantes respondentes, observou-se a referência ao sentimento de “respeito” em quatorze expressões dos estudantes; cinco estudantes referiram sentimento de “compaixão” em suas falas; nove estudantes salientam o sentimento de “igualdade” que possuem relativamente aos indígenas. Dos estudantes restantes, há menção a sentimentos como curiosidade, afeição e, em duas falas, é referido o sentimento de indiferença (falas dos estudantes transcritas na íntegra no Apêndice O). Destacaram-se falas como as dos estudantes abaixo:

Acho que se tivesse mais contato e conhecimento sobre eles conseguiria descrever mais facilmente. Mas acho que como todos eles tem direitos e deveres, é a cultura que inicialmente se fez presente no Brasil, e esta deve ser mais valorizada (Estudante 5 Licenciatura em Ciências Biológicas Santo Augusto, 23/08/2018).

Não sei, nunca pensei (Estudante 10 Licenciatura em Ciências Biológicas Santo Augusto, 23/08/2018).

Quando as pessoas ouvem que os índios estão acampados em algum lugar elas ficam brabas, eu pessoalmente lamento, pois as pessoas não ligam para como funciona a cultura indígena e que todos os "direitos" que eles possuem é merecido, pois quem mais sofreu com todo o desenvolvimento do Brasil foram os índios, pois tiveram que abrir mão de seu modo de viver; além do desprezo que as pessoas têm deles (Estudante 31 Licenciatura em Ciências Biológicas Santo Augusto, 24/08/2018).

Possuem uma cultura diferente muitas vezes mal compreendida, mas pouco esforço da parte deles para que esta situação mude (Estudante 34 Licenciatura em Ciências Biológicas Santo Augusto, 24/08/2018).

Dos estudantes do ensino médio PROEJA do *Campus* Santo Augusto, cinco estudantes não responderam à pergunta. Dos estudantes respondentes, quatro citaram em suas falas o sentimento de igualdade; um estudante refere sentimento de reconhecimento; dois estudantes referem a palavra respeito e dois referem compaixão; nas falas de quatro estudantes, pode observar-se o sentimento de indiferença devido ao não conhecimento dos povos indígenas:

Não tive nenhum contato com o povo indígena, nem seus costumes e sua cultura, por isso os povos indígenas são indiferentes para mim, mas não irrelevantes (Estudante 10 PROEJA Santo Augusto, 17/08/2018).

Observaram-se também relatos relacionados a críticas em relação aos indígenas:

Os índios têm várias regalias, ganham benefícios, tem muitas terras, observamos que eles não trabalham, mulheres vivem ganhando filhos, etc. (Estudante 1 PROEJA Santo Augusto, 17/08/2018)

Que são à toa, que ganham benefícios do governo em cima das nossas costas com os impostos que pagamos (Estudante 5 PROEJA Santo Augusto, 17/08/2018)

Os relatos dos estudantes PROEJA *Campus* Santo Augusto, na íntegra, encontram-se no Apêndice P.

Dos estudantes do curso Licenciatura em Ciências Biológicas *Campus* Panambi, um estudante não respondeu à questão sobre o sentimento pelos indígenas. Os demais referiram, em seis casos, sentimentos de compaixão pelos indígenas; duas falas de estudantes se referiram aos indígenas como pessoas com falta de oportunidades; uma fala referiu sentimento de empatia; uma citação mencionou a desigualdade social que os indígenas enfrentam; treze falas mencionaram a palavra respeito; uma fala mencionou o desrespeito e preconceito com os indígenas:

É um povo que sofreu e sofre ainda muito desrespeito e preconceito, além do descaso do País com eles, Na escola vemos muito sobre a cultura de outros povos, e a nossa sabemos tão pouco, sabemos no máximo o dia que é comemorado [dia do índio] (Estudante 22 Licenciatura Ciências Biológicas Panambi, 28/08/2018).

Ainda considerando os estudantes do curso Licenciatura em Ciências Biológicas Campus Panambi, duas falas relataram a perda de identidade sofrida pelos indígenas; uma fala referiu o sentimento de gratidão aos indígenas; uma fala citou compreensão; uma fala referiu orgulho; uma fala mencionou admiração pelos povos indígenas; três falas referiram sentimento de igualdade pelos indígenas e duas falas mencionaram que os indígenas são julgados pela sociedade, como se observa na citação abaixo:

Como os mesmos são vistos de forma “errada” pela maioria da sociedade, vejo que eles estão perdendo sua identidade. Acabam sendo vistos como “pedintes”, “vagabundos” e não são reconhecidos por sua rica cultura, trabalhos manuais... A sociedade os obrigou a “esquecerem” suas raízes, por não respeitar e não dar espaço e valorização a eles (Estudante 9 Licenciatura em Ciências Biológicas Panambi, 28/08/2018).

As demais respostas encontram-se transcritas na íntegra no Apêndice

Q.

No que diz respeito aos alunos do ensino médio PROEJA Campus Panambi, quando inquiridos sobre qual o sentimento que possuíam pelos indígenas, uma fala referiu aprendizado; um estudante mencionou que possui bons sentimentos; em três falas observou-se a palavra respeito; porém, em uma dessas falas, o estudante referiu respeito aos indígenas do passado e não aos atuais, pelos motivos descritos abaixo:

Sobre sua história antiga tenho respeito, mas pelos indígenas de hoje não tenho esse afeto, pois hoje eles só sabem ser desleais com o homem branco tentando se apropriar de terras, cobrando pedágios impróprios e seus problemas com álcool (Estudante PROEJA Panambi, 28/08/2018).

Das demais observações contidas nas respostas dos estudantes do PROEJA *Campus* Panambi, observou-se a citação da palavra cultura em três falas; o sentimento de compaixão referenciado em três falas; uma fala referente à exploração dos indígenas; três falas citando o sentimento de igualdade; uma fala mencionando o sentimento de carinho; uma fala relatando orgulho pelos indígenas; e uma fala referente ao sentimento de gratidão. Percebeu-se também que duas falas relatam não possuir nenhum sentimento pelos indígenas, destacando-se a fala abaixo:

Nenhum (porque não tenho contato [com os indígenas]) (Estudante PROEJA Panambi, 28/08/2018).

Os relatos dos estudantes do PROEJA *Campus* Panambi encontram-se transcritos na íntegra no Apêndice R.

Percebe-se, portanto, através dos dados obtidos, como a Instituição escolar com suas práticas e ações pedagógicas, as experiências pessoais e conhecimentos transmitidos pela sociedade acerca de um povo contribuem para reforçar formas de pensamento e representações estereotipadas. Apesar da mudança das representações sobre os indígenas atualmente, conforme algumas falas dos alunos descritas nesse estudo observando que indígenas sofrem preconceitos e que são indivíduos com os mesmos direitos que os demais na sociedade, ainda assim, os povos indígenas são vistos de maneira muito rotulada e pré-concebida. Nota-se em algumas falas dos estudantes, como ainda os indígenas são percebidos como povos dependentes e muitas vezes pertencentes ao passado. Também podemos observar que os indígenas são concebidos de maneira uniformizante, onde todos são iguais não considerando a diversidade presente dentro da sua cultura. Também se constata muitas representações de estudantes consideram os povos indígenas deveriam agir como seus antepassados indígenas, exemplificando o não

entendimento, por parte dos estudantes, que os povos indígenas, assim como os povos não indígenas, estão em constante evolução.

Observa-se também como a influência e participação dos Educadores contribui para a formação das representações que os estudantes possuem sobre as comunidades indígenas, bem como as ações institucionais.

Portanto, decorridos dez anos da implementação da Lei n 11.645/08 que tornou a temática indígena obrigatória nas instituições escolares e originou a implementação do NEABI no IFFar, ainda percebe-se a necessidade de avanços por parte da escola como forma de garantir a reflexão e abordagem aprofundada das temáticas transversais dentro do currículo escolar. Faz-se importante que a temática sobre os povos indígenas influencie e interfira no currículo escolar como forma de valorização, promoção e preservação da cultura indígena e também como meio de desmistificação dessa cultura, pois somente através do conhecimento que os sujeitos podem aprender a compreender e a respeitar os indivíduos diferentes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como propósito investigar a representação dos estudantes adultos do IFFAr sobre as comunidades indígenas da região sul do Brasil, considerando se suas visões sobre esses povos e sobre a importância conferida à eles está relacionada com o conhecimento ou desconhecimento de sua história e cultura. A pesquisa teve como referência a Lei nº 11.645/2008, que incluiu no currículo oficial da rede de ensino brasileira a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”.

Para a realização dessa investigação foi realizada uma pesquisa de abordagem mista através da aplicação de questionários para os estudantes dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e PROEJA dos campi Santo Augusto e Panambi do IFFar. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com servidores em educação dos referidos e campi e análise documental do PPC dos cursos investigados e os dados obtidos foram tratados por meio de análise de conteúdo.

Através da investigação que essa pesquisa se propôs podemos concluir que em relação às disciplinas voltadas para educação em cidadania, grande parte dos estudantes nunca teve contato com as mesmas, bem como a grande parcela desses alunos nunca participou de projetos educativos voltados para o desenvolvimento em cidadania pela Instituição e que existe certo distanciamento dos servidores em educação pesquisados e os projetos de extensão desenvolvidos. Além disso, apesar da implantação dos NEABI nos campi pesquisados, grande parte de estudantes desconhece o núcleo e a maioria dos servidores em educação entrevistados não participa das ações ou projetos desenvolvidos por esse núcleo influenciando diretamente nesse desconhecimento. Também concluímos que a temática indígena e a Lei nº 11.645/08 ainda são conhecidas de forma superficial pelos servidores em educação que também relatam deficiência na formação relacionada a essa

área, além da existência uma diferença de conhecimento entre os níveis dos cursos pesquisados, onde os estudantes dos cursos superiores demonstraram maior conhecimento e contato com disciplinas voltadas para temas de educação multicultural. Complementa-se a isso a percepção de algumas representações estereotipadas dos estudantes que relação às comunidades indígenas relacionando os povos indígenas ao passado, conferindo aspectos de uniformização cultural e de dependência de culturas não indígenas.

As limitações dessa pesquisa foram refletidas na dificuldade da abrangência de maior número de estudantes na participação das respostas aos questionários, bem como na realização das entrevistas de forma presencial.

A relevância desse estudo está centrada no sentido de que a escola é uma instituição promotora da educação da sociedade e deve preocupar-se com a construção de uma sociedade mais igualitária e isenta de preconceitos, pois somente através de uma educação multicultural e preocupada com as diferenças sociais promove-se a constituição de cidadãos conscientes de seu papel social e comunitário com capacidade de enxergar e compreender o outro nas suas particularidades.

Além disso, conforme evidenciado em vários estudos na literatura científica, é de entendimento que somente através do conhecimento e valorização de culturas diferentes a tolerância e a desmistificação em relação aos povos indígenas pode ser obtida. Para isso, os currículos escolares bem com a formação dos professores devem estar voltados para uma educação crítica que favoreça a construção da cidadania democrática garantindo o acesso de conhecimentos como forma de promover a igualdade social.

Observamos ainda, que apesar da obrigatoriedade da Lei nº 11.645 e sua implementação datar do ano de 2008 ainda existe pouca formação e reflexões sobre a temática indígena e se faz necessário maiores estudos sobre a inserção da temática indígena no currículo escolar e o impacto dessas abordagens nas representações dos estudantes sobre as comunidades indígenas.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, M. R. C. (2012). Os índios na história do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo. *Revista História Hoje*, 1(2), 21-39. doi: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v1i2.39>
- Alves, Z. M. M. B., & Silva, M. H. G. (1992). Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, (2), 61-69. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1992000200007>
- Baniwa, G. D. S. L. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje—Brasília: Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*.
- Barbosa, E. F. (1998). Instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais. *Educativa, out*. Recuperado em 14 de setembro de 2018 de: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32349293/Instrumento_Coleta_Dados_Pesquisas_Educacionais.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1543786522&Signature=eoQwYvqlrSWHI%2FfbO5nQTRUs5BQ%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DInstrumento_Coleta_Dados_Pesquisas_Educa.pdf
- Bardin, L. (1977). Análise do discurso. *Lisboa: Edições, 70*.
- Barth, F. (1969). Grupos étnicos e suas fronteiras: a organização da cultura das diferenças culturais. *Boston: Little Brow & Co*.
- Belém, I. I., & Pereira, F. (2014). *A inclusão da História e culturas indígenas no ensino escolar segundo a Lei nº 11.645*. (Dissertação de mestrado). Recuperado em 19 de outubro 2017

<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/10552/1/PDF%20-%20FRANCISCO%20PEREIRA%20BEL%C3%89M%20II.pdf>

Bergamaschi, M. A. (2012). Entrevista: Gersem José dos Santos Luciano– Gersem Baniwa. *Revista História Hoje*, 1(2), 127-148. Recuperado em 20 de abril de 2018 de: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/44/34>

Bittencourt, C. M. F. (2018). Ensino de história: fundamentos e métodos. Cortez editora.

Brasil. (2003). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas. Recuperado em 04 de março de 2018 de: <http://www.ltr.com.br/loja/folheie/5673.pdf>

Brasil. (2008). *Lei 11.645/08, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]. Recuperado em 24 de novembro de 2017 de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm

Brasil. Ministério da Educação. (2004). *Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Ministério da Educação. Recuperado em 06 de julho de 2018 de: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>

Brasil (2009). *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: Ministério da Educação. SECAD; SEPPIR. Recuperado em 10 de outubro de 2017 de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download

d&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192

Campos, A. C. O. (2004). Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos. *Cadernos de Pesquisa*, 34(123), 730-734. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000300013>

Candau, V. M. (2006). Educação intercultural e cotidiano escolar. *7Letras*.

Candau, V. M. (2008). Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: Moreira, A. F.; CANDAU, V. M. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. *Petrópolis: Vozes*, 2008. p. 23-39.

Canen, A. (2001). Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. *Educação & Sociedade*, 22(77), 207-227. Recuperado em 01 de maio de 2018 de: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v22n77/7051.pdf>

Charlot, B. (2009). Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje. *Bookman editora*.

Clastres, P. (1978). A Sociedade Contra o Estado: pesquisa de antropologia política; tradução de Theo Santiago. *Rio de Janeiro, Francisco Alvez*.

Collet, C., Paladino, M., & Russo, K. (2014). Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas. *Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Laced*.

Dalfovo, M. S., Lana, R. A., & Silveira, A. (2008). Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 2(3), 1-13. Recuperado em 07 de agosto de 2018 de:

http://www3.ufpe.br/moinhojuridico/images/ppgd/9.1b%20metodos_quantitativos_e_qualitativos_um_resgate_teorico.pdf

da Rocha, C. E. F. D. (2006). A escola e a diversidade étnica e cultural (Dissertação de mestrado). Recuperado em 01 de março de 2018 de: <http://hdl.handle.net/10400.2/615>

da Silva, A. L., Grupioni, L. D. B., & da Silva Macedo, A. V. L. (1995). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1o. e 2o. graus*. Mec.

da Silva, G. J. (2013). Categorias de entendimento do passado entre os Kadiwéu: narrativas, memórias e ensino de história indígena. *Revista História Hoje*, 1(2), 59-79. doi: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v1i2.41>

da Silva, M. D. F. B. (2012). Livro didático de História: representações do 'índio' e contribuições para a alteridade. *Revista História Hoje*, 1(2), 151-168. doi: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v1i2.45>

da Silva, M. D. P. (2010). A temática indígena no currículo escolar à luz da lei 11.645/2008. *Cadernos de Pesquisa*, 17(2). Recuperado em 15 de março de 2018 de: <http://www.periodicos eletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/244>

da Silva, T. T. (2000). A produção social da identidade e da diferença. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 73-102.

da Silva Goularte, R., & de Melo, K. R. A lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental. *Entretextos*, 13(2). doi: <http://dx.doi.org/10.5433/1519-5392.2013v13n2p>

da Silva Santana, M. D. (2012). Educar para a Tolerância ou para o Respeito aos Povos Indígenas? *Práxis Educacional. Vitória da Conquista*. v. 8, n. 13 p.

177-192. Recuperado em 30 de março de 2018 de: <http://www3.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/04/Educar-para-a-toler%C2%89ncia-ou-para-o-respeito-aos-povos-indi%C3%83%C3%85genas.pdf>

Davies, D., Marques, R., & Silva, P. (1997). *Os professores e as famílias: A colaboração possível* (2a ed.). Lisboa: Livros Horizontes.

Dávila, J. (2006). *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil, 1917-1945*. Unesp.

de Carvalho Alves, A. (2015). Ensino de História e Cultura Indígena: trabalhando com conceitos, desconstruindo estereótipos. *Revista Espaço Acadêmico*, 14(168), 42-54. Recuperado em 02 de fevereiro de 2018 de: <http://ojs.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/27671>

de Goes Ribeiro, W. (2010). Multiculturalismo, juventude e formação do professor: potenciais para uma discussão sobre a diferença. *CONJECTURA: filosofia e educação*, 15(1). Recuperado em 20 de fevereiro de 2018 de <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/184>

Dessen, M. A., & da Costa Polonia, A. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32. Recuperado em 02 de março de 2018 em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03>

dos Santos Luciano, G. J. (2006). O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. *Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*, 13-87. Ministério de Educação, SECAD.

Duarte, R. (2002). Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de pesquisa*, (115), 139-154. Recuperado em 02 de abril de 2018 de: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n115/a05n115.pdf>

- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em revista*, 20(24), 213-225. Recuperado em 02 de abril de 2018 em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf/>
- Fernandes, J. R. O. (2005). Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. *Cad. Cedes, Campinas*, 25(67), 378-388. Recuperado em 03 de janeiro de 2018 de: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a09v256>
- Flick, U. (2009). Introdução à pesquisa qualitativa. *Porto Alegre: Artmed*.
- Forquin, J. C. (2008). Sociologie du curriculum. *Lectures, Les livres*.
- Francisco, A. R. (2006). Selvagens e intrusos em seu próprio território: a expropriação do território Jê no Sul do Brasil (1808-1875) (Monografia) Recuperado em 24 de março de 2018 em: <http://www.repositorio.iesuita.org.br/handle/UNISINOS/1835>
- Franco, M. L. P. B. (2004). Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. *Cadernos de pesquisa*, 34(121), 169-186. Recuperado em 06 de abril de 2018 de: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a08n121.pdf>
- Fundação Nacional do Índio (n.d.). Índios do Brasil. Terras Indígenas. Recuperado em 20 de maio de 2018 de: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>
- Gadotti, M. (1992). Diversidade cultural e educação para todos. *Produção de terceiros sobre Paulo Freire; Série Livros*. Recuperado em 12 de janeiro de 2018 de: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/123456789/110>
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*, 2, 64-89.
- Gevehr, D. L., & de Alves, D. (2016). Educação étnico-racial na escola: a Lei 10639/2003 e os desafios da interdisciplinaridade para além das aulas de

história. *Ágora*, 18(2), 17-30. doi: <http://dx.doi.org/10.17058/agora.v18i2.8294>

Gobbi, I. (2010). Desafios do Ensino sobre Indígenas nas escolas: uma reflexão a partir dos livros didáticos de história. *Cadernos do LEME*, 2(2). Recuperado em 20 de fevereiro de 2018 de: <http://leme.ufcg.edu.br/cadernosdoleme/index.php/e-leme/article/view/25>

Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa. *Madrid: Morata*.

Goffman, E. (1988). Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. *Rio de Janeiro: Guanabara*.

Gomes, N. L. (2011). Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE*, 27(1).doi: <https://doi.org/10.21573/vol27n12011.19971>

Guarinello, N. L. (2003). Cidades-estado na antiguidade clássica. História da cidadania. *São Paulo: Contexto*, 29-47.

Guimarães, A. S. A. (2003). Como trabalhar com "raça" em sociologia. *Educação e Pesquisa*, 29(1), 93-107. Recuperado em 21 de dezembro de 2017 de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a08v29n1>

Hall, S. (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & realidade*, 22(2). Recuperado em 21 de fevereiro de 2018 de: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361>

Ianni, O. (2004). Dialética das relações raciais. *Estudos avançados*, 18(50), 21-30. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142004000100003>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2010*. Recuperado em 06 de agosto de 2018 de: <http://censo2010.ibge.gov.br>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (2014c). PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS Campus Panambi. Recuperado em 07 de julho de 2018 de: <https://www.iffarroupilha.edu.br/projeto-pedag%C3%B3gico-de-curso/campus-panambi>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (2014a). PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO Técnico em Agroindústria Integrado PROEJA Campus Santo Augusto. Recuperado em 07 de julho de 2018 de: <https://www.iffarroupilha.edu.br/projeto-pedag%C3%B3gico-de-curso/campus-santo-augusto>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (2015). PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS Campus Santo Augusto. Recuperado em 07 de julho de 2108 de: <https://www.iffarroupilha.edu.br/projeto-pedag%C3%B3gico-de-curso/campus-santo-augusto>

Instituto Federal Farroupilha (2015). Recuperado em 08 de julho de 2018 de: <http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/conteudo.php?cat=4>

Instituto Federal Farroupilha (2016). Assessoria de Comunicação. Recuperado em 07 de julho de 2018 de: <http://www.iffarroupilha.edu.br/a%C3%A7%C3%B5es-inclusivas/apresenta%C3%A7%C3%A3o>

Instituto Federal Farroupilha (2016). Ascom Santo Augusto. Recuperado em 07 de julho de 2018 de: <http://www.iffarroupilha.edu.br/institucional-as>

Instituto Federal Farroupilha (2016). Ascom Panambi. Recuperado em 08 de julho de 2108 de: <http://www.iffarroupilha.edu.br/institucional-pb>

- Jensen, K. B., & Jankowski, N. W. (1993). Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas. *Barcelona: Bosch*.
- Júnior, L. T. G. (2014). A aplicabilidade da lei 11.645/2008: reflexões sobre a educação escolar indígena na Paraíba. Recuperado em 05 de junho de 2018 de: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/5407>
- Kavalerski, L. F. (2017). O ensino das culturas afro-brasileiras e indígenas: uma análise da Lei 11645/08 e suas contribuições para a decolonização (Monografia). Recuperado em 23 de março de 2018 de: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1706>
- Kripka, R. M. L., Scheller, M., & de Lara Bonotto, D. (2015). La investigación documental sobre la investigación cualitativa: conceptos y caracterización. *Revista de Investigaciones UNAD*, 14(2), 55-73. Recuperado em 20 de julho de 2018 de: <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/view/1455>
- Lappe, E. (2016). *Espacialidades sociais e territoriais Kaingang: terras indígenas Foxá e Por Fi Gâ em contextos urbanos dos Rios Taquari-Antas e Sino*. (Dissertação de Mestrado). Recuperado em 19 de abril de 2018 de: <http://hdl.handle.net/10737/1081>
- Laroque, L. F. D. S. (2000). Lideranças kaingang no Brasil meridional (1808-1889). *Pesquisas. Antropologia*, (56), 3-220.
- Lima, N. S. R. (2013). O ensino de Língua Portuguesa e a Lei 11.645/2008. *Linguagem em (re) vista. Niterói: UERJ*. Recuperado em 07 de abril de 2018 de: http://www.filologia.org.br/linguagememrevista/15_16/01.pdf
- Lipovetsky, G., & Serroy, J. (2010). La cultura-mundo. Respuesta a una sociedad desorientada. *Barcelona: Anagrama*.

Luckesi, C. (2002). Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. *EccoS Revista Científica*, 4 (2), 79-88. Recuperado em 10 de maio de 2018 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa>

Ministério da Saúde (n.d.). Sistema de Informações Sobre Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Vivos. Recuperado em 20 de setembro de 2018 de: <http://portal2.saude.gov.br/sisnep/cep/>

Moreira, A. F. (2012). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. *Editora Vozes Limitada*.

Moreira, A. F. B., & Câmara, M. J. (2008). Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 38-66.

Moreira, A. F. B., & Candau, V. M. F. Currículos, disciplinas escolares e culturas. *Petrópolis, RJ: Vozes*. 2014.

Moreira, M. A., & Santana, J. (2013). Formação docente frente ao ensino de História e cultura afro-brasileira: reflexões a partir do município de Itambé/BA. *FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA*, 5. Recuperado em 08 de agosto de 2018 de: <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/0ed9422357395a0d4879191c66f4faa2.pdf>

Mori Hanashiro, D., & Galego de Carvalho, S. (2005). DIVERSIDADE CULTURAL: PANORAMA ATUAL E REFLEXÕES PARA A REALIDADE BRASILEIRA. *REAd - Revista Eletrônica de Administração*, 11 (5), 1-21. Recuperado em 15 de maio de 2018 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa>

Mota, L. T. (2004). A denominação Kaingang na literatura antropológica, histórica e linguística. TOMMASINO, K.; MOTA, LT; NOELLI, FS Novas contribuições aos estudos interdisciplinares Kaingang. Londrina: Eduel, 1-16.

Munanga, K. (2004). Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Palestra proferida*, (3º), 1-17. Recuperado em 03 de abril de 2018 de: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>

Pereira, J. S., & Roza, L. M. (2012). O ensino de história entre o dever de memória e o direito à história. *Revista História Hoje*, 1(1), 89-110. Recuperado em 15 de março de 2018 de: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/viewFile/20/24>

Petrucelli, J. L. (2013). *Raça, Identidade, identificação: abordagem histórica e conceitual*. In: Petrucelli, J. L., & Saboia, A. L. (Eds.). (2013). Características étnico-raciais da população: classificações e identidades. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística--IBGE. Recuperado em 05 de março de 2018 de: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>

Piletti, F. (2004). História do Rio Grande do Sul. *São Paulo: Ática*

Pinsky, C. B., & Pinsky, J. (2007). *História da cidadania*. Editora Contexto.

Prodanov, C. C., & de Freitas, E. C. (2013). Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição. *Editora Feevale*.

Poutignat, P., & Streiff-Fernat, J. (1997). Grupos étnicos e suas fronteiras, de Fredrik Barth. Teorias da Etnicidade seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Tradução de Elcio Fernandes. *São Paulo: UNESP*, 185-227.

Ortiz, R. (1999). Diversidade cultural e cosmopolitismo. *Lua nova, São Paulo*, (47), 73-89.

- Russo, K., & Paladino, M. (2016). Ciências, tecnologias, artes e povos indígenas no Brasil: subsídios e debates a partir da Lei 11.645/2008. *Editora: Garamond. Rio de Janeiro.*
- Russo, K., & Paladino, M. (2016). A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. *Revista Brasileira de Educação, 21*(67). doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216746>
- Sacristán, J. G. (2013). Saberes e incertezas sobre o currículo. *Penso Editora.*
- Sansone, L. (1998). Racismo sem Etnicidade: Políticas Públicas e Discriminação Racial em Perspectiva Comparada. *Dados, 41*(4), 751-783. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52581998000400003>
- Santos, P. O., dos Santos Bispo, J., & Omena, M. L. R. D. A. (2005). O ensino de Ciências Naturais e cidadania sob a ótica de professores inseridos no programa de aceleração de aprendizagem da EJA-Educação de Jovens e Adultos. *Ciência & Educação, 11*(3), 411-426. Recuperado em 20 de maio de 2018 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5274330>
- Saraiva, S. (2010). A política curricular no Brasil: entre valorização da diversidade cultural, consideração das memórias particulares e construção de uma história compartilhada. *Revista Eletrônica de Educação, 4*(2), 85-110. doi: <http://dx.doi.org/10.14244/%2519827199178>
- Sarlo, B., & Alcides, S. (1997). Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina. *Rio de Janeiro: UFRJ.*
- Sartori, A. J. (2010). A experiência como mediadora no ensino da antropologia para quem não vai ser antropólogo. Recuperado em 24 de abril de 2018 de: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/93481>.
- Schram, S. C., & Carvalho, M. A. B. O. (2015). O pensar educação em Paulo Freire. Para uma Pedagogia de Mudanças. *Paraná: Brasil.* Recuperado em

06 de setembro de 2017 de:
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2.pdf>

Selltiz, C., Wrightsman, L. S., & Cook, S. W. (1987). Métodos de pesquisa nas relações sociais (Vol. 2, 2a. ed.). *São Paulo: EPU*.

Sen, A. (2006). O racha do multiculturalismo Suplemento Mais. *Folha de São Paulo*, 17. Recuperado em 20 de fevereiro de:
<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1709200604.htm>

Silva, G. P. da, Penna, R., Carneiro, L. C. da C. (2009). RS índio: cartografias sobre a produção do conhecimento. *Porto Alegre-RS: EDIPUCR*, p. 99-104.

Silva, L. R. C. D., Damaceno, A. D., Martins, M. D. C. R., Sobral, K. M., & Farias, I. M. S. D. (2009). Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In Congresso Nacional de Educação (Vol. 9, pp. 4554-4566). Recuperado em 05 de junho de 2018 de:
http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124_1712.pdf

Stoer, S., & Cortesão, L. (1999). Levantando a pedra: da pedagogia inter-multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. *Porto: Afrontamento*.

Teixeira, P. M. M., & Vale, J. M. F. D. (2001). Ensino de Biologia e cidadania: problemas que envolvem a prática pedagógica de educadores. *Educação em Ciência: da pesquisa à prática docente. São Paulo: Escrituras*, (3), 23-40.

Thomas Jr, R. R. (1992). Beyond race and gender: Unleashing the power of your total workforce by managing diversity. *AMACOM Div American Mgmt Assn*.

Wade, P. (2017). Race and ethnicity in Latin America. *Pluto press*. Recuperado em 04 de abril de 2018 de:
<http://www.oapen.org/search?identifier=625258>

Wedderburn, C. M. (2007). O racismo através da história: da antiguidade à modernidade. Recuperado em 20 de maio de 2018 de: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/43722330/O_RACISMO_ATRAVES_DA_HISTORIA.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53U L3A&Expires=1540914006&Signature=PRMV0WzsuABwb8EGJCvVs1U5SUG%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DO_RACISMO_ATRAVES_DA_HISTORIA_DA_ANTIGUI.pdf

Viana, N. (2009). Raça e Etnia. *Capitalismo e Questão Racial*, 11. Editora Corifeu Ltda.

Vilelas, J. (2009). Investigação. O processo de construção do conhecimento. Lisboa: Edições Sílabo.

Volkmer, M. S., Castoldi, A. P., Westenhofen, É. R., Riedi, J., Gregory, J. L., & Johann, M. (2016). Educação e diversidade cultural: culturas indígenas e africanas na sala de aula. *Ágora*, 17(2), 52-63. doi: <http://dx.doi.org/10.17058/agora.v17i2.6686>

Zappellini, M. B., & Feuerschütte, S. G. (2015). O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em Administração. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 16(2), 241-273. doi: <https://doi.org/10.13058/raep.2015.v16n2.238>

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA FARROUPILHA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Representações dos Estudantes Adultos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha sobre as Comunidades Indígenas da Região Sul Brasileira

Pesquisador: DEBORA CRISTINA SPERONI PHILIPPSEN

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 89859518.0.0000.5574

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.667.668

Apresentação do Projeto:

Através dessa pesquisa visa-se perceber qual a representação dos estudantes adultos do instituto federal de educação, ciência e tecnologia farroupilha possuem sobre as comunidades indígenas. Baseia-se o estudo na Lei 11.645/2008 que inclui no currículo oficial da rede de ensino brasileiro a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira e indígena". Bem apresentado.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa que será realizada tem como objetivo analisar o conhecimento/desconhecimento que os estudantes adultos do IFFar possuem sobre as comunidades indígenas e de que forma esses conhecimentos/desconhecimentos influenciam na sua visão e importância dessas comunidades.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e benefícios bem definidos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa pertinente, uma vez que trata das representações sobre comunidades indígenas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto deve ser desenvolvido.

Endereço: Rua Esmeralda, 355

Bairro: CAMOBI

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3217-0352

CEP: 97.110-767

E-mail: cep@ifarroupilha.edu.br

ANEXO B – Lei 11.645/08

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), passa a vigorar com a seguinte redação:

“[Art. 26-A.](#) Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

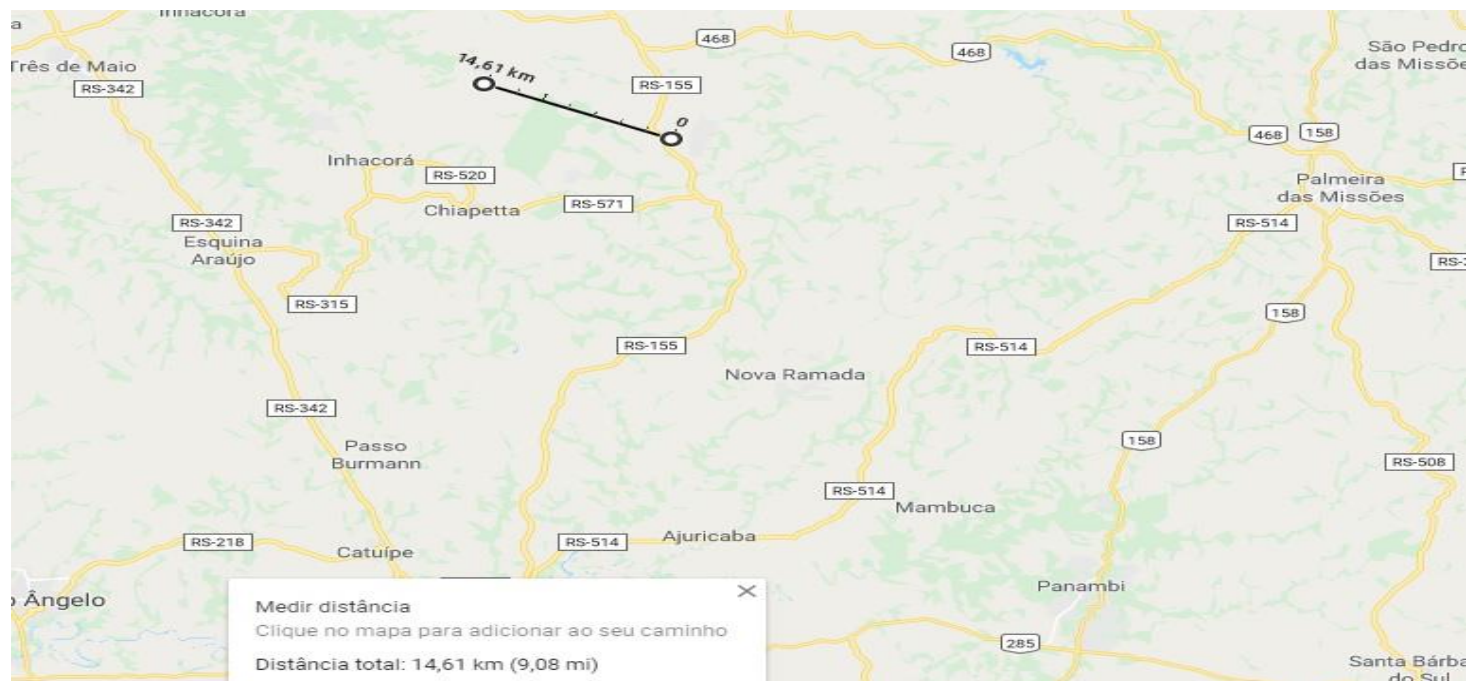
Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 11.3.2008.*

ANEXO C – Mapa de Localização de São Valério do Sul à Santo Augusto

Distância Santo Augusto – São Valério do Sul

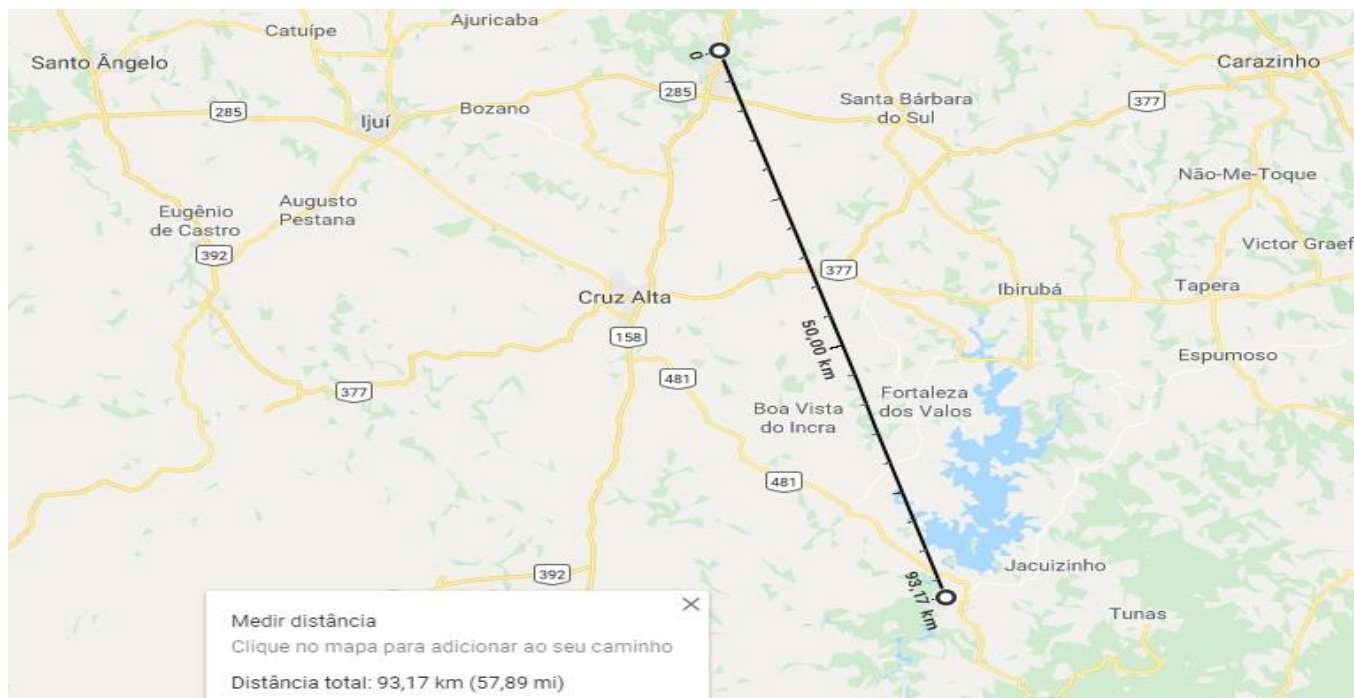


Fonte: Fonte: Google Earth. Junho, 2018.

Disponível em: <https://www.google.com/maps/@-28.0055945,-53.7289418,88578m/data=!3m1!1e3?hl=pt-BR>

ANEXO D – Mapa de Localização de Panambi à Salto do Jacuí.

Distância Panambi à Salto do Jacuí



Fonte: Fonte: Google Earth. Junho, 2018.

Disponível em: <https://www.google.com/maps/@-28.6506505,-53.8172945,9.3z?hl=pt-BR>

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante, eu Débora Cristina Speroni Philippsen, aluna no curso de Mestrado em Educação - Especialização em Educação e Formação de Adultos da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Porto, Portugal estou realizando uma pesquisa, que tem por título: “Representações dos Estudantes Adultos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha sobre as Comunidades Indígenas da Região Sul Brasileira”.

1. JUSTIFICATIVA DA PESQUISA: A pesquisa tem como finalidade contribuir para compreensão da percepção que os estudantes adultos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha possuem sobre as comunidades indígenas. Baseia-se o estudo na Lei 11.645/2008 que inclui no currículo oficial da rede de ensino brasileiro a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”.
2. NATUREZA E OBJETIVO DA PESQUISA: Você está sendo convidado a participar desta pesquisa, que tem por objetivo conhecer sua representação acerca das comunidades indígenas da Região Sul Brasileira.
3. PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão desta pesquisa os estudantes **adultos** do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, diretores de ensino e coordenadores do CAI (Coordenação de Ações Inclusivas).
4. ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Para que seja possível realizar essa pesquisa, será necessário que o (a) Sr. (a) responda a perguntas, por meio dos seguintes instrumentos: entrevista (coordenadores de CAI, diretores de ensino); inquérito por questionários (alunos). A sua colaboração é muito importante por você fazer parte da comunidade educativa da Instituição. No momento da entrevista/questionário, a pesquisadora, com sua permissão, poderá gravar as conversas nos encontros, sendo que sua identificação será mantida em rigoroso sigilo. Você tem a liberdade de se recusar a participar dessa pesquisa; e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer

momento que decidir, sem qualquer prejuízo e nenhuma penalização, uma vez que a sua participação, nessa investigação, é totalmente livre voluntária. No entanto solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa. Informamos, ainda, que você terá o direito de fazer qualquer pergunta referente à pesquisa sempre que quiser. Mais informações sobre este estudo poderão ser obtidas junto à pesquisadora responsável Débora Cristina Speroni Philippsen, cujo o endereço é Rua Egon Herbert Konig, nº 435, Bairro Getúlio Vargas, Santo augusto/RS, CEP 98590-000 e pelo telefone (55) 999292730 e/ou (55) 37813204, contato via email debora.philippsen@iffarroupilha.edu.br.

5. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais e o seu nome não aparecerá nesta pesquisa. Os resultados desta investigação têm finalidades acadêmicas e científica só serão utilizados nesta dissertação de mestrado e em publicações e eventos científicos.

6. RISCOS E DESCONFORTO: Os riscos que poderão passar os sujeitos da pesquisa estão relacionados ao desconforto ou nervosismo, num primeiro momento do estudo, em relação à exposição, para a pesquisadora, na ocasião da aplicação dos instrumentos. A participação nesta pesquisa obedece aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

7. BENEFÍCIOS: a importância dessa pesquisa será de avaliar como o conhecimento do contexto étnico racial possui na formação do pensamento do indivíduo, sua percepção de mundo que refletem diretamente nas suas ações na sociedade. Também se busca com esse trabalho valorizar a cultura e diversidade dos povos indígenas. Os participantes terão o benefício de contribuir para uma visão da forma como o ensino da temática indígena está sendo desenvolvida no IFFar, considerando os resultados dessa pesquisa para uma melhoria na aplicação das práticas e ações pedagógicas.

8. FORMAS DE RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO: A aplicação do questionário com o (a) aluno (a) será realizada na escola, em dia e horário de frequência normal do(a) aluno(a) neste ambiente de ensino, portanto, não haverá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como a entrevista

será também realizada com os diretores de ensino e coordenadores do CAI, sem prejuízo das suas atribuições. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento, de forma livre, para participação nesta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:

Fui informado (a) sobre o que a pesquisadora que fazer e porque precisa de minha colaboração e entendi a explicação. Por isso eu concordo em participar do projeto, sabendo que posso deixar de o fazer quando quiser. Estou recebendo uma cópia deste documento, assinada, que vou guardar. Eu sei que tenho a garantia de que a minha identificação ficará em segredo e só será revelada se eu desejar e autorizar.

Assinatura do(a) participante

Local e data: _____

Certa de vosso apoio e colaboração antecipadamente, agradeço.

Débora Cristina Speroni Philippsen

APÊNDICE B - SOLICITAÇÃO DE CARTA DE ANUÊNCIA

Prezado

_____ (nome)

Diretor Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
Farroupilha, *Campus* _____.

Eu, Débora Cristina Speroni Philippsen, estou realizando a pesquisa: Representações dos Estudantes Adultos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha sobre as Comunidades Indígenas da Região Sul Brasileira, cujo projeto encontra-se em anexo, venho através desta solicitar sua autorização para a coleta de dados em sua instituição através de instrumentos de pesquisa de questionário com os Estudantes Adultos, Entrevistas com o Diretor de Ensino, Coordenador da CAI juntamente com o Presidente do NEABI e Coordenadores de curso. Informo que não haverá custos para a instituição e, na medida do possível, não irei interferir na operacionalização e/ou nas atividades cotidianas da mesma. Esclareço que tal autorização é uma pré-condição bioética para execução de qualquer estudo envolvendo seres humanos, sob qualquer forma ou dimensão, em consonância com a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Agradeço antecipadamente seu apoio e compreensão, certo de sua colaboração para o desenvolvimento da pesquisa científica em nossa região.

Santo Augusto, _____ de _____ de 2018.

Débora Cristina Speroni Philippsen

Pesquisadora

APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “Representações dos Estudantes Adultos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha sobre as Comunidades Indígenas da Região Sul Brasileira”.

Pesquisadora: Débora Cristina Speroni Philippsen

Nome do Orientador: Prof. Doutor João Pedro Queirós

Telefones: (55) 3781-3555 ramal 316 / (55) 99929-2730 / (55) 3781 3204

Contato por e-mail: debora.philippsen@iffarroupilha.edu.br

Endereço Comercial: R. Fábio João Andolhe, 1100 – Floresta – Santo Augusto-RS 98590-000

Endereço Residencial: Rua Egon Herbert Konig, nº 435. Bairro Getúlio Vargas – Santo Augusto – RS 98590-000

Prezado (a) _____ Senhor (a):..... solicitamos seu consentimento para que seu filho.....venha participar da pesquisa intitulada “Representações dos Estudantes Adultos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha sobre as Comunidades Indígenas da Região Sul Brasileira”, realizada em “Santo Augusto” e “Panambi”. A pesquisa tem como finalidade contribuir para compreensão da percepção que os estudantes adultos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha possuem sobre as comunidades indígenas. Baseia-se o estudo na Lei 11.645/2008 que incluí no currículo oficial da rede de ensino brasileiro a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”. Ao concordar, a participação de seu filho poderá ocorrer através de questionário ou entrevista. Todos os dados observados e documentados não serão expostos, e nem seu filho será identificado (a). É garantida também a privacidade e confidencialidade em relação aos dados coletados na pesquisa. É garantida a preservação da identificação em

apresentações orais ou publicações em que os dados do estudo sejam apresentados. Os riscos provenientes da situação de pesquisa são mínimos, como, por exemplo, as observações serão feitas durante o período escolar, sendo assim, não terá nenhum comprometimento durante na rotina de seu filho. A importância dessa pesquisa será de avaliar como o conhecimento do contexto étnico racial possui na formação do pensamento do indivíduo, sua percepção de mundo que refletem diretamente nas suas ações na sociedade. Também se busca com esse trabalho valorizar a cultura e diversidade dos povos indígenas. O estudo não pretende causar nenhum tipo de prejuízo físico e/ou psicológico aos participantes. Sempre que achar necessário, você poderá solicitar esclarecimentos sobre aspectos da pesquisa, sendo também possível desistir da participação de seu filho em qualquer etapa do trabalho, sem que isso venha lhe trazer prejuízos. Eu, _____

_____, RG _____ informo que fui esclarecido (a), de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento ou coerção, sobre os objetivos, riscos e benefícios, além de ser informado sobre os meus direitos ao termo de assentimento para menores como participante desta pesquisa, da qual aceito autorizar livre e espontaneamente.

Data: ____/____/2018.

Assinatura do participante

Débora Cristina Speroni Philippsen – CRO/RS 15726

Pesquisadora Responsável

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES

Mestranda pesquisadora: Débora Cristina Speroni Philippsen

Professor Orientador: Prof. Dr. João Queirós

Projeto: Representações dos Estudantes Adultos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha sobre as Comunidades Indígenas da Região Sul Brasileira.

Caro aluno, esse questionário é um instrumento para coleta de dados para a pesquisa intitulada: “Representações dos Estudantes Adultos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha sobre as Comunidades Indígenas da Região Sul Brasileira”. Sua participação é muito importante e contribuirá para a discussão de políticas de ensino sobre a inclusão de estudo da história e cultura indígena. Esclareço que será assegurado total sigilo e anonimato dos participantes dessa pesquisa, que seu nome não será divulgado e que irei me referir ao participante como ALUNO 1, ALUNO 2, e assim sucessivamente. Também informo que ao preencher e entregar o termo de consentimento esclarecido significa que você autoriza a utilização das informações contidas nas suas respostas, que serão utilizadas exclusivamente para as finalidades dessa pesquisa.

Muito obrigada pela sua contribuição!

1. Gênero: () Masculino () Feminino

2. Idade:

3. Naturalidade (cidade ou nasceu): _____

4. Cidade onde reside: _____

5. *Campus* do IFFar onde estuda

a) () Santo Augusto b) () Panamb

6. Escolaridade:

- a) () Ensino fundamental incompleto b) () Ensino fundamental completo
c) () Ensino médio incompleto d) () Ensino médio completo
e) () Ensino superior incompleto
f) () Ensino superior completo

7. Curso: _____ **Ano/semestre de ingresso:** _____

8. Você já teve contato com alguma disciplina de educação para a cidadania e/ou desenvolvimento comunitário? Assinale abaixo a (s) disciplina (s) que você teve acesso:

- a) () Direitos Humanos b) () A evolução dos Direitos Humanos no Brasil
c) () Preconceito, racismo e desigualdade no Brasil d) () Outra. Qual? _____
e) () Não tive contato com nenhuma dessas disciplinas.

9. Você já participou de algum projeto de educação para o desenvolvimento local no seu *campus*?

- a) () Sim. Qual _____ b) () Não

10. Você tem conhecimento da existência e atividade do NEABI (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas) de seu *campus*?

- a) () Sim b) () Não

11. Em caso afirmativo, você já participou de algum evento/ação realizado por esse Núcleo?

- a) () Sim b) () Não

12. Você conhece alguma comunidade indígena próxima ao seu Campus?

- a) () Sim. Qual? _____ b) () Não

13. Você já teve alguma experiência pessoal ou possui algum contato com alguma comunidade e/ou grupo indígena?

- a) () Sim. Qual comunidade/grupo e qual experiência?

b) () Não

14. Quais as principais etnias indígenas que fazem parte do RS?

a) () caiapós, ianomâmis b) () kaingangs, ianomâmis c) () guaranis e kaingangs d) () NS/NR

15. Quando você escuta a palavra Índio, quais as primeiras coisas que você pensa? Assinale as 3 alternativas abaixo que mais se assemelham a sua resposta:

- a) () Práticas culturais diferentes
- b) () Natureza
- c) () Direitos iguais, deveres iguais
- d) () Legado histórico-cultural (deixaram heranças na nossa história e sociedade)
- e) () Povos primitivos
- f) () Não sabem lidar com as pessoas da cidade.
- g) () Recebem muitos benefícios sociais
- h) () Não possuem iniciativa para o trabalho
- g) () Vivem em ocas e da caça e pesca
- i) () Dependem do homem “branco” para sobreviverem

16. Você teve acesso ao ensino sobre povos indígenas no IFFar?

a) () Sim b) () Não

17. Alguma vez a temática indígena foi trabalhada na sua sala de aula?

a) () Sim b) () Não

18. Você acha que os índios que vemos hoje em dia, nas cidades, é semelhante aos índios retratados nos filmes e/ou livros?

- a) () Sim b) () Não

19. Quando você pensa nos acontecimentos do Brasil, o que lembra em relação aos índios?

a) () Quando os portugueses vieram para cá, período em que eles foram escravizados, catequização dos índios.

b) () Sofrimento dos índios

c) () Demarcação de terras (luta contra os fazendeiros, conflitos pela terra, queima do índio em Brasília) demarcação das terras da Amazônia.

d) () Festas indígenas, cultura, herança cultural, desfiles indígenas e dia do índio.

e) () Existem desde o começo, foram raiz de toda nossa raça, eram os donos das terras quando o Brasil foi descoberto.

20. Você considera a participação dos povos indígenas importante para a construção da sociedade atual?

- a) () sim b) () não c) () NS/NR

21. Você considera que os povos indígenas tiveram um importante significado no contexto histórico cultural do Brasil?

- a) () sim b) () não c) () NS/NR

22. Qual o sentimento que você tem pelos indígenas?

Resposta: _____

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Mestranda pesquisadora: Débora Cristina Speroni Philippsen

Professor Orientador: Prof. Dr. João Queirós

Projeto: Representações dos Estudantes Adultos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha sobre as Comunidades Indígenas da Região Sul Brasileira.

ROTEIRO GERAL PARA ENTREVISTA

1. Nome:
2. Sexo: ()F ()M
3. Idade:
4. Formação:
5. Profissão:
6. Naturalidade (local de nascimento):
7. Município que reside:
8. Função exercida atualmente na Instituição:
9. *Campus* a qual pertence:
10. Você tem conhecimento da Lei 11.645? Se sim, sobre o que ela regulamenta? Descreva suas experiências e impressões sobre a implementação dessa lei.
11. Você tem conhecimento de algum projeto de extensão no seu *campus* que envolva a educação para a cidadania? Em caso afirmativo, você já fez parte de algum desse (s) projeto (s)?
12. Você conhece o NEABI (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas) do seu Campus? Caso conheça, já participou de alguma ação ou evento do mesmo?

13. Você tem conhecimento de ações desenvolvidas no seu *campus* que visem ao discente o conhecimento da história e cultura dos povos indígenas brasileiros?

14. Você acredita que os conteúdos ministrados e ações desenvolvidas pelo em seu campus auxiliam na formação do conceito que os estudantes adultos do IFFas possuem sobre as comunidades indígenas? Em sua opinião esses conteúdos/ações são suficientes?

15. Você já participou de algum curso de formação sobre a temática indígena?

16. Existe algum material sobre comunidades indígenas na biblioteca de sua escola?

17. Você conhece algum autor indígena?

18. De que forma você percebe que as comunidades indígenas são vistas no seu *Campus*, pelos alunos, docentes e servidores em geral? Quais os desafios que você acredita serem necessários superar para a abordagem da temática indígena dentro do IFFar?

19. Qual sua opinião sobre as comunidades indígenas em relação ao ensino escolar?

a) Existem professores indígenas em sua Instituição?

b) E em relação aos alunos indígenas e/ou oriundos de comunidades indígenas, você tem conhecimento de algum deles que frequente a Instituição? Você tem conhecimento, e em caso afirmativo, qual a política de acolhimento da Instituição em relação a esses alunos?

APÊNDICE F - ANÁLISE DOCUMENTAL DOS PLANOS PEDAGÓGICOS DE CURSO DOS CURSOS PROEJA E LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DOS CAMPI SANTO AUGUSTO E PANAMBI

O curso de ensino médio Técnico em Agroindústria Integrado PROEJA do *Campus* Santo Augusto possui uma duração total de três anos e teve seu Projeto Pedagógico de Curso aprovado pelo Conselho Superior de Ensino Superior (CONSUP) nº131 de 28 de novembro de 2014. Ao analisar-se o PCC encontram-se na justificativa da Oferta de curso, os princípios norteadores citados como: “Valorização entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; Independência e articulação com o Ensino Médio; Respeito aos valores estéticos, políticos e éticos; Desenvolvimento de competências para a laborabilidade; Flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização”. Podemos destacar desses princípios fundamentais a questão da interdisciplinaridade e contextualização que também é citada no texto no item que descreve os objetivos específicos: “Oferecer uma educação para jovens e adultos, baseada na construção coletiva do conhecimento, que possibilite desenvolver o raciocínio para a resolução de problemas e que possibilite a reflexão permanente sobre a prática de forma interdisciplinar e contextualizada.” (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha [IFFar], 2014a, p. 16)

Dentre esses objetivos específicos ainda podemos listar os objetivos abaixo que possuem relação direta com a educação para a cidadania e a formação sociocultural do educando:

“Oportunizar um ensino integrado, no qual vincule a formação de Ensino Médio à formação profissional, que promovam a inserção no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos científicos, tecnológicos, socioculturais e de linguagens. Articular as experiências de vida com os saberes

escolares, preparando-os para exercerem a cidadania e para a educação continuada com vistas à inclusão social.” (IFFar, 2014a, p. 16)

Encontramos também na política de apoio ao estudante referências à educação inclusiva na qual o NEABI está descrito:

“O NEABI - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do Câmpus Santo Augusto foi criado pela Portaria nº127 de Agosto de 2009, e está voltado para as ações afirmativas e em especial para a área do ensino sobre África, Cultura Negra e História do Negro no Brasil, pautado na Lei nº 10.639/2003 e das questões Indígenas, Lei nº 11.645/2008, que normatiza a inclusão das temáticas nas diferentes áreas de conhecimento e nas ações pedagógicas.” (IFFar, 2014a, p. 20).

Também nessa mesma parte do texto onde descreve o NEABI podemos encontrar a seguinte referência:

“Partindo destes pressupostos, e conscientes das dificuldades de implantação e implementação da Lei 10.639/03, pretende-se promover palestras, oficinas e discussões reflexivas que sensibilizem e orientem a construção dos currículos dos cursos e de materiais pedagógicos em todos os níveis de ensino do Instituto Federal Farroupilha” (IFFar, 2014a, p. 20).

FIGURA 01 – Matriz Curricular 1º e 2º ano Técnico em Agroindústria Integrado PROEJA do Campus Santo Augusto.

ANO	Disciplinas	Períodos sema- nais	CH presen- cial	CH não presen- cial	CH total disciplina (h/a)*
1º Ano	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	2	80	16	96
	Sociologia	1	40	8	48
	Filosofia	1	40	8	48
	Matemática	2	80	16	96
	Biologia	2	80	16	96
	Química	2	80	16	96
	Informática	2	80	16	96
	Introdução à Gestão Agroindustrial	1	40	8	48
	Composição de Alimentos e Nutrição	2	80	16	96
	Produção Agropecuária	3	120	24	144
	Microbiologia de Alimentos	2	80	16	96
	Subtotal da carga horária do ano	20	800	160	960
2º Ano	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	2	80	16	96
	Biologia	1	40	8	48
	Química	2	80	16	96
	Física	2	80	16	96
	Matemática	2	80	16	96
	Educação Física	1	40	8	48
	Filosofia	1	40	8	48
	Sociologia	1	40	8	48
	Análise Sensorial	1	40	8	48
	Tecnologia de Produtos de Origem Vegetal I	3	120	24	144
	Instalações e Operações Agroindustriais	2	80	16	96
	Higiene e Controle de Qualidade	2	80	16	96
	Subtotal da carga horária do ano	20	800	160	960

Fonte: Projeto Pedagógico do curso Técnico em Agroindústria Integrado PROEJA Campus Santo Augusto.

Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/projeto-pedag%C3%B3gico-de-curso/campus-santo-augusto>

Figura 02 – Matriz Curricular do 3º ano Técnico em Agroindústria Integrado PROEJA do Campus Santo Augusto.

ANO	Disciplinas	Períodos semanais	CH presencial	CH não presencial	CH total disciplina (h/a)*
3º Ano	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	1	40	8	48
	Língua Espanhola	1	40	8	48
	História	2	80	16	96
	Geografia	2	80	16	96
	Arte	1	40	8	48
	Filosofia	1	40	8	48
	Sociologia	1	40	8	48
	Tecnologia de Produtos de Origem Vegetal II	3	120	24	144
	Gestão Agroindustrial	2	80	16	96
	Tecnologia de Produtos de Origem Animal	4	160	32	192
	Gestão Ambiental e Tratamento de Resíduos	2	80	16	96
	Subtotal da carga horária do ano	20	800	160	960
	Carga Horária total (hora aula)				2880
	Carga Horária total do curso (hora relógio)				2400

LEGENDA

	Disciplinas do Núcleo Básico		Disciplinas do Núcleo Politécnico		Disciplinas do Núcleo Tecnológico
--	------------------------------	--	-----------------------------------	--	-----------------------------------

Fonte: Projeto Pedagógico do curso Técnico em Agroindústria Integrado PROEJA Campus Santo Augusto.

Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/projeto-pedag%C3%B3gico-de-curso/campus-santo-augusto>

O curso superior em Licenciatura em Ciências Biológicas do *Campus* Santo Augusto possui uma duração de quatro anos, divididos em oito semestres. Seu projeto pedagógico de curso foi aprovado pela Resolução CONSUP nº 079 de 15 de julho de 2015. No decorrer da análise do PCC encontramos em descrito em seus objetivos específicos o seguinte propósito

:“Conhecer a legislação e as políticas públicas da educação brasileira.” (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha [Iffar], 2015, p. 11)

Dentro do PPC encontramos também a Política de Atenção ao Discente na qual é garantida a educação inclusiva, onde está descrito o NEABI do Campus. Sobre o NEABI encontramos a seguinte descrição:

“O NEABI - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, do Campus Santo Augusto, desenvolve ações afirmativas e em especial para a área do ensino sobre África, Cultura Negra e História do Negro no Brasil e questões Indígenas. Dentre algumas ações do NEABI destacam-se: formação pedagógica para escolas do município e região através de temas sobre o movimento negro e indígena na sociedade; parceria com as comunidades a fim de promover discussões com a comunidade em geral sobre o movimento negro; realização de atividades de extensão como seminários, conferências, painéis, simpósios, encontros, palestras, oficinas, Cursos e exposições de trabalhos e atividades artísticoculturais. A ação do NEABI vem de encontro com a Resolução nº 013/2014 que orienta a inserção da História e Cultura AfroBrasileira e Indígena como conteúdo obrigatório no ensino superior, contemplado em componentes curriculares do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e/ou também através de atividades desenvolvidas no decorrer do Curso.” (IFFar, 2015, p. 19).

Na organização curricular, encontramos a divisão de núcleos curriculares. O núcleo Dos “Fundamentos Filosóficos e sociais” é tem sua importância descrita como: “dá suporte à atuação profissional do egresso na sociedade, com a consciência de seu papel na formação de cidadãos”. É nessa descrição do PPC que encontramos a seguinte referência ao ensino da temática indígena:

“II – História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena – está presente como conteúdo nas disciplinas de História da Educação Brasileira e Diversidade e Educação Inclusiva. Essa temática também se fará presente nas atividades complementares do Curso, realizadas no âmbito da instituição, tais como palestras, oficinas, semanas acadêmicas, entre outras. Além das atividades curriculares, o Campus conta com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) que desenvolve atividades formativas voltadas para os estudantes e servidores.” (IFFar, 2015, p. 26).

Além das disciplinas da matriz curricular os alunos podem escolher três disciplinas eletivas, todas com carga horária de 36 horas. Estão disponíveis as disciplinas eletivas específicas: Entomologia, Biogeografia, Genética Humana, Saúde Pública, Gestão Ambiental, Anatomia e Fisiologia Animal. Os alunos podem escolher também disciplinas eletivas pedagógicas: O Professor e a Gestão Democrática, Indisciplina e a Mediação de Conflitos em Sala de Aula e Políticas de Educação Profissional (IFFar, 2015, p. 35).

**Figura 03 – Matriz Curricular do 5º e 6º semestres do curso superior
Licenciatura em Ciências Biológicas do Campus Santo Augusto.**

CIÊNCIAS BIOLÓGICAS Campus Santo Augusto	1º semestre	Componentes Curriculares	C.H.	PeCC	Estágio	Pré-requisito
		História da Educação Brasileira	36			
		Filosofia da Educação	36			
		Metodologia Científica	36			
		Leitura e Produção Textual	36			
		Matemática para Ciências Biológicas	36			
		Química para Ciências Biológicas	72			
		Biologia Celular	72			
		Prática de Ensino de Biologia I – PeCC		50		
		Total	324	50		
	2º semestre	Componentes Curriculares	C.H.	PeCC	Estágio	Pré-requisito
		Sociologia da Educação	36			
		Psicologia da Educação	72			
		Física para o Ensino de Ciências	36			
		Bioestatística	36			
		Microbiologia	72			
		Embriologia e Histologia Humana	72			
		Prática de Ensino de Biologia II – PeCC		50		
		Total	324	50		
	3º semestre	Componentes Curriculares	C.H.	PeCC	Estágio	Pré-requisito
		Políticas, Gestão e Organização da Educação	72			
		Biofísica	36			
		Bioquímica	72			
		Zoologia I	72			
		Anatomia e Morfologia Vegetal	72			
		Prática de Ensino de Biologia III – PeCC		50		
		Total	324	50		
	4º semestre	Componentes Curriculares	C.H.	PeCC	Estágio	Pré-requisito
		Didática, Currículo e Organização do Trabalho Pedagógico	72			
		Metodologia do Ensino de Ciências	72			
		Ficologia e Micologia	36			
		Zoologia II	72			
		Botânica I	36			
		Anatomia e Fisiologia Humana I	36			
		Prática de Ensino de Biologia IV – PeCC		50		
		Total	324	50		

Fonte: Projeto Pedagógico do curso Licenciatura em Ciências Biológicas Campus Santo Augusto.

Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/projeto-pedag%C3%B3gico-de-curso/campus-santo-augusto>

**Figura 4 – Matriz Curricular do 5º e 6º semestres do curso superior
Licenciatura em Ciências Biológicas do Campus Santo Augusto.**

5º me	Componentes Curriculares	C.H.	PeCC	Estágio	Pré-requisito
----------	--------------------------	------	------	---------	---------------

Projeto Pedagógico de Curso Superior | Licenciatura em Ciências Biológicas

27

CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
Campus Santo Augusto

Metodologia do Ensino de Biologia	36			
Anatomia e Fisiologia Humana II	72			
Botânica II	72			
Zoologia III	72			
Estágio Curricular Supervisionado I				Aprovação em 70% dos componentes curriculares previstos nos primeiros 4 semestres do PPC do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas dentre estas obrigatoriamente Metodologia para o ensino de Ciências e Didática, Currículo e Organização do Trabalho Pedagógico.
Prática de Ensino de Biologia V – PeCC		50		
Total	252	50	100	

Componentes Curriculares	C.H.	PeCC	Estágio	Pré-requisito
Diversidade e Educação Inclusiva	72			
Ecologia I	36			
Genética e Biologia Molecular	72			
Fisiologia Vegetal	72			
Estágio Curricular Supervisionado II			100	Estágio Curricular Supervisionado I
Prática de Ensino de Biologia VI – PeCC		50		
Total	252	50	100	

Fonte: Projeto Pedagógico do curso Licenciatura em Ciências Biológicas Campus Santo Augusto.

Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/projeto-pedag%C3%B3gico-de-curso/campus-santo-augusto>

**Figura 5 – Matriz Curricular do 7º e 8º semestres do curso superior
Licenciatura em Ciências Biológicas do Campus Santo Augusto.**

Componentes Curriculares	C.H.	PeCC	Estágio	Pré-requisito
Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos	72			
Eletiva Pedagógica	36			
Libras	36			
Geologia	36			
Ecologia II	72			
Estágio Curricular Supervisionado III			100	Aprovação em 70% dos componentes curriculares previstos nos primeiros 6 semestres do PPC do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas dentre estas obrigatoriamente

Projeto Pedagógico de Curso Superior | Licenciatura em Ciências Biológicas

28

CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
Campus Santo Augusto

Metodologia para o ensino de Biologia e Didática, Currículo e Organização do Trabalho Pedagógico.				
Prática de Ensino de Biologia VII – PeCC		50		
Total	252	50	100	

Componentes Curriculares	C.H.	PeCC	Estágio	Pré-requisito
Saberes Docentes e Formação Continuada	72			
Eletiva Específica	36			
Biologia da Conservação	36			
Paleontologia	36			
Genética de Populações e Evolução	72			
Estágio Curricular Supervisionado IV			100	Estágio Curricular Supervisionado III
Prática de Ensino de Biologia VIII – PeCC		50		
Total	252	50	100	

Fonte: Projeto Pedagógico do curso Licenciatura em Ciências Biológicas Campus Santo Augusto.

Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/projeto-pedag%C3%B3gico-de-curso/campus-santo-augusto>

O curso de ensino médio Técnico em Edificações Integrado PROEJA do *Campus Panambi* possui uma duração total de três anos com oferta anual de ingresso. Seu Projeto Pedagógico do Curso aprovado pela Resolução CONSUP nº 21, de 02 de julho de 2010 e Retificado pela Resolução N.º 045, de 20 de junho de 2013. O Projeto Pedagógico do Curso, posteriormente foi Reformulado pela: Resolução Ad Referendum nº 16 de 20 de abril de 2011. A Resolução CONSUP nº 121, de 28 de novembro de 2014 aprovou o atual PCC do curso. Podemos encontrar no texto do PPC na Justificativa para a oferta do curso que o PROEJA tem como finalidade o aporte na formação de sujeitos “comprometidos com a realidade social, autônomos e empreendedores” bem como as disciplinas curriculares do curso “tem como diretriz a formação humana e a formação profissional” (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha [IFFar], 2014b, p. 14-15).

Na descrição dos objetivos gerais do curso podemos encontrar além da finalidade de contribuição na formação de sujeitos “críticos, propositivos e dinâmicos na busca de novos conhecimentos, e que através da integração da formação humanística e cultura geral à formação técnica, tecnológica e científica”, podemos destacar o seguinte objetivo: “estimular a ética e o desenvolvimento da autonomia de pensamento, a fim de contribuir para a formação de sujeitos que compreendam o contexto onde se inserem, através da utilização do trabalho como princípio educativo capaz de levar o sujeito a reconhecer-se como cidadão.” (IFFar, 2014b, p. 16).

No que se refere ao apoio estudantil, observamos a menção a Educação Inclusiva com descrição do NEABI do campus:

“O NEABI do Câmpus Panambi foi criado pela Portaria nº 57, de 30 de novembro de 2010 e está voltado para as ações afirmativas e em especial para a área do ensino sobre África, Cultura Negra e História do Negro no Brasil, pautado na Lei nº 10.639/2003 e das questões Indígenas, Lei nº 11.645/2008, que normatiza a inclusão das temáticas nas diferentes áreas de conhecimento e nas ações pedagógicas. O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABI – tem os seguintes objetivos: I - promover encontros de reflexão e capacitação de servidores em educação, para o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos, da cultura afro-brasileira, da cultura indígena e da diversidade na construção histórica e cultural do país; II - promover a realização de atividades de extensão como seminários, conferências, painéis, simpósios, encontros, palestras, oficinas, cursos e exposições de trabalhos e atividades artístico - -culturais; III - propor ações que levem a conhecer o perfil da comunidade interna e externa do Campus nos aspectos étnico-raciais; IV - implementar a Lei nº 10.639/03 e nº 11.645/08 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico - -Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro - -Brasileira e Indígena, que está pautada em ações que direcionam para uma educação pluricultural e pluriétnica, para a construção da cidadania por meio da valorização da identidade étnico-racial, principalmente de negros, afrodescendentes e indígenas; V - fazer intercâmbio em pesquisas e socializar seus resultados em publicações com as comunidades interna e externas ao Instituto: universidades, escolas, comunidades negras rurais, quilombolas, comunidades indígenas e outras instituições públicas e privadas; VI - motivar e criar possibilidades de desenvolver conteúdos curriculares e pesquisas com abordagens multi e interdisciplinares, de forma contínua; VII - colaborar em ações que levem ao aumento do acervo bibliográfico relacionado a educação pluriétnica em cada Câmpus; VIII – incentivar a criação de grupos de convivência da cultura afro-brasileira e indígena, em especial com os estudantes do Câmpus.” (IFFar, 2014b, p. 20).

Na organização curricular encontramos a estruturação do curso com as disciplinas divididas nos três anos de duração em “disciplinas da formação geral (por área de estudo) do Ensino Médio e disciplinas técnicas específicas da área de Edificações.” (IFFar, 2014b, p. 21-22) .

Figura 6 - Matriz curricular do 1º, 2º e 3º anos do curso de ensino médio

Técnico em Edificações Integrado PROEJA do Campus Panambi.

Ano	Disciplinas	Períodos semanais	CH presencial	CH não presencial	CH total disciplina (h/a)*
1º Ano	Ciências Humanas e suas Tecnologias ¹	04	160	32	192
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias ²	03	120	24	144
	Matemática e suas Tecnologias	02	80	16	96
	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias ³	04	160	32	192
	Informática	01	40	8	48
	Desenho Técnico	03	120	24	144
	Máquinas, Equipamentos, Ferramentas e Segurança no Trabalho	01	40	8	48
	Materiais e Técnicas Construtivas I	02	80	16	96
	Sub total de disciplinas no ano	20	800	160	960
2º Ano	Ciências Humanas e suas Tecnologias	03	120	24	144
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	03	120	24	144
	Matemática e suas Tecnologias	02	80	16	96
	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	02	80	16	96
	Resistência dos Materiais	01	40	8	48
	Topografia	02	80	16	96
	Estabilidade dos Solos e Fundações	02	80	16	96
	Desenho Assistido por Computador	02	80	16	96
	Materiais e Técnicas Construtivas II	03	80	24	96
	Conforto das Edificações	01	40	8	48
	Sub total de disciplinas no ano	20	800	160	960
3º Ano	Ciências Humanas e suas Tecnologias	02	80	16	96
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	02	80	16	96
	Matemática e suas Tecnologias	01	40	8	48
	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	02	80	16	96
	Gerenciamento Ambiental	01	40	8	48
	Orçamento e Programação de Obras	02	80	16	96
	Patologias das Construções	02	80	16	96
	Sistemas Prediais	02	80	16	96
	Materiais e Técnicas Construtivas III	03	120	24	144
	Projetos Integradores	03	120	24	144
	Sub total de disciplinas no ano	20	800	160	960
Carga Horária total (hora aula)					2880
Carga Horária total do curso (hora relógio)					2400

Hora Aula: 50 minutos

LEGENDA

Disciplinas do Núcleo Básico	Disciplinas do Núcleo Politécnico	Disciplinas do Núcleo Tecnológico
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

¹Ciências Humanas e suas Tecnologias envolve os conhecimentos de História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

²Ciências da Natureza e suas Tecnologias envolve os conhecimentos de Física, Química e Biologia.

³Linguagens, Códigos e suas Tecnologias envolve os conhecimentos de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Artes, Língua Estrangeira Moderna e Educação Física.

TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES
Integrado PROEJA

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Edificações Integrado PROEJA do Campus Panambi.

Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/projeto-pedag%C3%B3gico-de-curso/campus-panambi>

O curso superior em Licenciatura em Ciências Biológicas do *Campus* Panambi possui uma duração de quatro anos, fragmentado em oito semestres. Seu projeto pedagógico de curso foi aprovado pela Resolução nº 048, do Conselho Superior, de 11 de setembro de 2014. No PPC encontra-se descritos os objetivos específicos do curso, dentre eles: “Potencializar a inserção institucional na comunidade regional, visando o desenvolvimento educativo, social, cultural, socioambiental e econômico;” (IFFar, 2014c, p. 6-10).

Dentro do capítulo das “Políticas Institucionais no Âmbito do Curso” encontra-se a descrição sobre as políticas de ensino, pesquisa e extensão. E tratando-se de projetos de ensino, podemos destacar:

“As ações de extensão constituem um processo educativo, científico, artístico-cultural e desportivo que se articulam ao ensino e à pesquisa de forma indissociável, com o objetivo de intensificar uma relação transformadora entre o IF Farroupilha e a sociedade. Essas ações têm como objetivo geral incentivar e promover o desenvolvimento de programas e projetos de extensão, articulando-se com órgãos de fomento e consignando em seu orçamento recursos para esse fim.” (IFFar, 2014c, p. 10-11).

Nas políticas de atenção ao discente descrita nesse PPC, observa-se a citação do NEABI dentro da Educação Inclusiva. Referente ao NEABI encontra-se a seguinte escrita:

“O NEABI do Campus Panambi foi criado pela Portaria nº 57, de 30 de novembro de 2010 e está voltado para as ações afirmativas e em especial para a área do ensino sobre África, Cultura Negra e História do Negro no Brasil, pautado na Lei nº 10.639/2003 e das questões Indígenas, Lei nº 11.645/2008, que normatiza a inclusão das temáticas nas diferentes áreas de conhecimento e nas ações pedagógicas. O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABI – tem os seguintes objetivos: I - promover encontros de reflexão e capacitação de servidores em educação para o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos, da cultura afro-brasileira, da cultura indígena e

da diversidade na construção histórica e cultural do país; II - promover a realização de atividades de extensão como seminários, conferências, painéis, simpósios, encontros, palestras, oficinas, cursos e exposições de trabalhos e atividades artístico-culturais; III - propor ações que levem a conhecer o perfil da comunidade interna e externa do Campus nos aspectos étnico-raciais; IV - implementar a Lei nº 10.639/03 e nº 11.645/08 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, que está pautada em ações que direcionam para uma educação pluricultural e pluriétnica, para a construção da Projeto Pedagógico de Curso Superior | Licenciatura em Ciências Biológicas 18 CIÊNCIAS BIOLÓGICAS Campus Panambi cidadania por meio da valorização da identidade étnico-racial, principalmente de negros, afrodescendentes e indígenas; V - fazer intercâmbio em pesquisas e socializar seus resultados em publicações com as comunidades internas e externas ao Instituto: universidades, escolas, comunidades negras rurais, quilombolas, comunidades indígenas e outras instituições públicas e privadas; VI - motivar e criar possibilidades de desenvolver conteúdos curriculares e pesquisas com abordagens multi e interdisciplinares, de forma contínua; VII - colaborar em ações que levem ao aumento do acervo bibliográfico relacionado a educação pluriétnica em cada Campus; VIII – incentivar a criação de grupos de convivência da cultura afro-brasileira e indígena, em especial com os alunos do Campus.” (IFFar, 2014c, p. 17-18).

No capítulo quatro, “Organização Didático-Pedagógica”, o PPC cita que o perfil do aluno egresso, além do que consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas, deve ser de:

“I. Generalista, crítico, ético, e cidadão com espírito de solidariedade; II. Detentor de adequada fundamentação teórica, como base para uma ação competente, que inclua o conhecimento profundo da diversidade dos seres vivos, bem como sua organização e funcionamento em diferentes níveis, suas relações filogenéticas e evolutivas, suas respectivas distribuições e relações com o meio em que vivem; III. Consciente da necessidade de atuar com qualidade e responsabilidade em prol da conservação e manejo da biodiversidade, das políticas de saúde, meio ambiente, biotecnologia, bioprospecção, biossegurança, na gestão ambiental, tanto nos aspectos técnico-científicos, quanto na formulação de políticas e de se tornar agente transformador da realidade presente, na busca de melhoria da qualidade de vida; IV. Comprometido com os resultados de sua atuação, pautando sua conduta profissional por critérios humanísticos, compromisso com a cidadania

e rigor científico, bem como por referenciais éticos legais; V. consciente de sua responsabilidade como educador, nos vários contextos de atuação profissional; VI. Apto a atuar multi e interdisciplinarmente, adaptável à dinâmica do mundo do trabalho e às situações de mudança contínua do mesmo; VII. Preparado para desenvolver ideias inovadoras e ações estratégicas, capazes de ampliar e aperfeiçoar sua área de atuação.” (IFFar, 2014c, p. 19-20).

No capítulo da Organização Curricular, encontram-se as disciplinas que estruturam três núcleos de formação: “Núcleo Comum, Núcleo Específico e Núcleo Complementar, os quais são perpassados pela Prática Profissional”. Segundo esse PPC esses núcleos contêm as disciplinas básicas exigidas pelo curso, além dos conteúdos especiais obrigatórios exigidos por Lei. Podemos destacar no texto a seguinte descrição:

“Os conteúdos especiais obrigatórios, previstos em Lei, estão contemplados nas disciplinas e/ou demais componentes curriculares que compõem o currículo do curso, conforme as especificidades previstas legalmente: I – Educação ambiental – esta temática é trabalhada de forma transversal no currículo do curso, em especial na PeCC VII (Prática enquanto Componente Curricular) e de forma mais específica nas disciplinas de Biologia da Conservação e Educação Ambiental e a Prática Docente (eletiva), bem como nas atividades complementares do curso, tais como workshop/palestras, oficinas, semanas acadêmicas, semana do meio ambiente entre outras, constituindo-se em um princípio fundamental da formação do Licenciado. II – História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena – está presente como conteúdo em disciplinas que guardam maior afinidade com a temática, como História da Educação Brasileira e Diversidade da Educação Inclusiva. Esta temática se fará presente nas atividades complementares do curso, realizadas no âmbito da instituição, tais como palestras, oficinas, semanas acadêmicas, entre outras. Além das atividades curriculares, o Campus conta com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) que desenvolve atividades formativas voltadas para os estudantes e servidores. III – Educação em Direitos Humanos – está presente como conteúdo em disciplinas que guardam maior afinidade com a temática, como Sociologia da Educação e Diversidade e Educação Inclusiva. Essa temática também se fará presente nas atividades complementares do curso, realizadas no âmbito da instituição, tais como palestras, oficinas, semanas acadêmicas, entre outras. Além das atividades

curriculares, o Campus conta com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) que desenvolve atividades formativas sobre essa temática voltadas para os estudantes e servidores.” (IFFar, 2014c, p. 22-23).

**Figura 7 – Matriz Curricular do 1º, 2º, 3º e 4º semestres do curso superior
Licenciatura em Ciências Biológicas do Campus Panambi.**

1º semestre	Componentes Curriculares	C.H.	PeCC	Estágio	Pré-requisito
	História da Educação Brasileira	36			
	Filosofia da Educação	36			
	Metodologia Científica	36			
	Leitura e Produção Textual	36			
	Matemática para Ciências Biológicas	36			
	Química para Ciências Biológicas	72			
	Biologia Celular	72			
	Prática de Ensino de Biologia I – PeCC		50		
	Total	324	50		
2º semestre	Componentes Curriculares	C.H.	PeCC	Estágio	Pré-requisito
	Sociologia da Educação	36			
	Psicologia da Educação	72			
	Física para o Ensino de Ciências	36			
	Bioestatística	36			
	Microbiologia	72			
	Embriologia e Histologia Humana	72			
	Prática de Ensino de Biologia II – PeCC		50		
	Total	324	50		
3º semestre	Componentes Curriculares	C.H.	PeCC	Estágio	Pré-requisito
	Didática, Currículo e Organização do Trabalho Pedagógico	72			
	Biofísica	36			
	Bioquímica	72			
	Zoologia I	72			
	Anatomia e Morfologia Vegetal	72			
	Prática de Ensino de Biologia III – PeCC		50		
	Total	324	50		
4º semestre	Componentes Curriculares	C.H.	PeCC	Estágio	Pré-requisito
	Políticas, Gestão e Organização da Educação	72			
	Metodologia do Ensino de Ciências	72			
	Ficologia e Micologia	36			
	Zoologia II	72			
	Botânica I	36			
	Anatomia e Fisiologia Humana I	36			
	Prática de Ensino de Biologia IV – PeCC		50		
	Total	324	50		

Fonte: Projeto Pedagógico do curso Licenciatura em Ciências Biológicas Campus Panambi.

Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/projeto-pedag%C3%B3gico-de-curso/campus-panambi>

**Figura 8 – Matriz Curricular do 5º e 6º semestres do curso superior
Licenciatura em Ciências Biológicas do Campus Panambi.**

5º semestre	Componentes Curriculares	C.H.	PeCC	Estágio	Pré-requisito
	Metodologia do Ensino de Biologia	36			
	Anatomia e Fisiologia Humana II	72			
	Botânica II	72			
	Zoologia III	72			
	Estágio Curricular Supervisionado I				Aprovação em 70% das disciplinas dos Conteúdos Curriculares de Natureza Científico Cultural previstos nos primeiros 4 semestres do PPC do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas dentre estas obrigatoriamente Metodologia para o ensino de Ciências e Didática, Currículo e Organização do Trabalho Pedagógico.
				100	
	Prática de Ensino de Biologia V – PeCC		50		
	Total	252	50	100	
6º semestre	Componentes Curriculares	C.H.	PeCC	Estágio	Pré-requisito
	Diversidade e Educação Inclusiva	72			
	Ecologia I	36			
	Genética e Biologia Molecular	72			
	Fisiologia Vegetal	72			
	Estágio Curricular Supervisionado II			100	Estágio Curricular Supervisionado I
	Prática de Ensino de Biologia VI – PeCC		50		
	Total	252	50	100	

Fonte: Projeto Pedagógico do curso Licenciatura em Ciências Biológicas Campus Panambi.

Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/projeto-pedag%C3%B3gico-de-curso/campus-panambi>

**Figura 9 – Matriz Curricular do 7º e 8º semestres do curso superior
Licenciatura em Ciências Biológicas do Campus Panambi.**

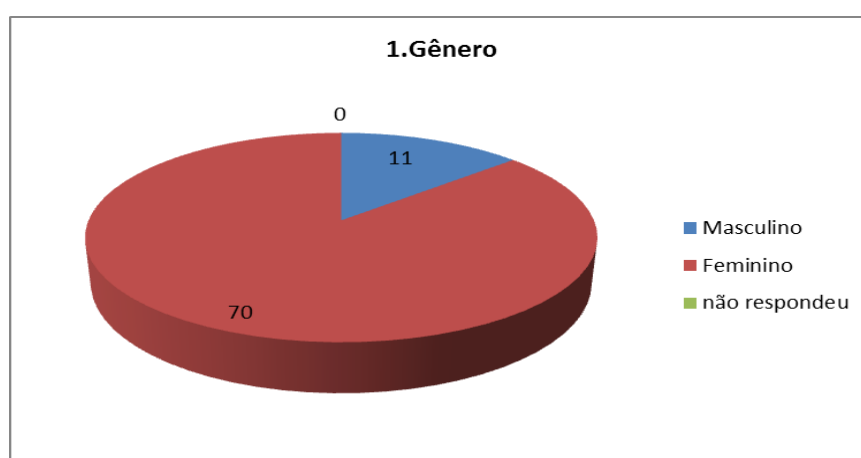
7º semestre	Componentes Curriculares	C.H.	PeCC	Estágio	Pré-requisito
	Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos	72			
	Eletiva Pedagógica	36			
	Libras	36			
	Geologia	36			
	Ecologia II	72			
	Estágio Curricular Supervisionado III				Aprovação em 70% das disciplinas dos Conteúdos Curriculares de Natureza Científico Cultural previstos nos primeiros 6 semestres do PPC do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas dentre estas obrigatoriamente Metodologia para o ensino de Biologia e Didática, Currículo e Organização do Trabalho Pedagógico.
				100	
	Prática de Ensino de Biologia VII – PeCC		50		
	Total	252	50	100	
8º semestre	Componentes Curriculares	C.H.	PeCC	Estágio	Pré-requisito
	Saberes Docentes e Formação Continuada	72			
	Eletiva Específica	36			
	Biologia da Conservação	36			
	Paleontologia	36			
	Genética de Populações e Evolução	72			
	Estágio Curricular Supervisionado IV			100	Estágio Curricular Supervisionado III
	Prática de Ensino de Biologia VIII – PeCC		50		
	Total	252	50	100	
Componentes do Currículo		C.H.			
Conteúdos Curriculares de Natureza Científico Cultural		2304			
Prática enquanto Componente Curricular		400			
Estágio Curricular Supervisionado		400			
Atividades Acadêmico Científico Culturais		200			
Carga Horária Total do Curso		3304			

Fonte: Projeto Pedagógico do curso Licenciatura em Ciências Biológicas Campus Panambi.

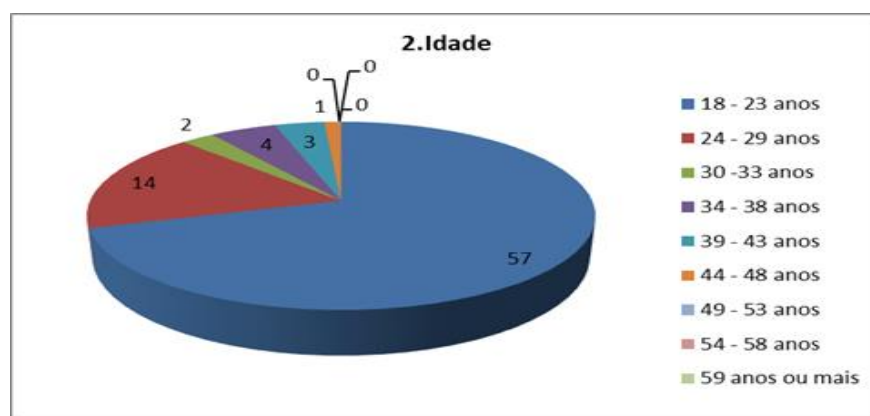
Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/projeto-pedag%C3%B3gico-de-curso/campus-panambi>

APÊNDICE G – GRÁFICOS DAS ANÁLISES DOS QUESTIONÁRIOS DOS CURSOS SUPERIORES EM LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DOS CAMPI SANTO AUGUSTO E PANAMBI

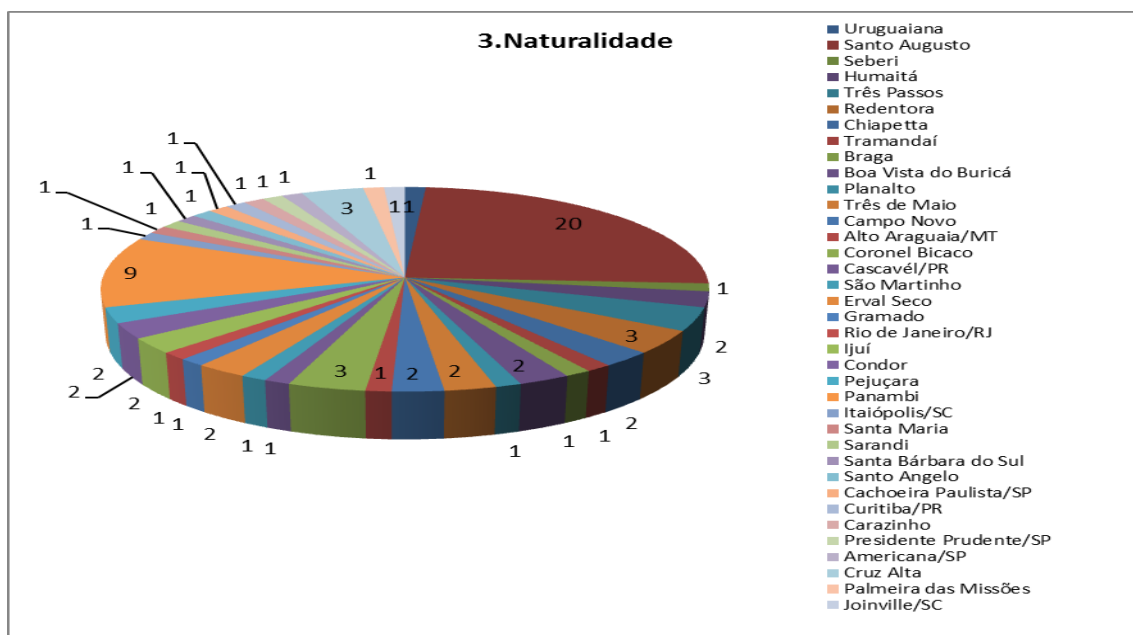
Respostas dos Estudantes dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas do Campus Santo Augusto e Panambi sobre seu gênero.



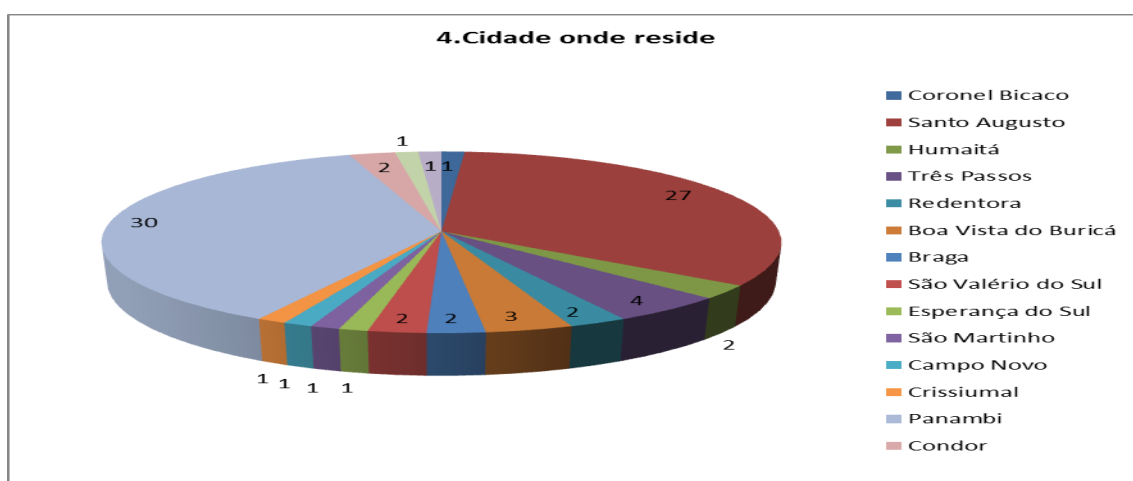
Respostas dos Estudantes dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas do Campus Santo Augusto e Panambi sobre sua idade.



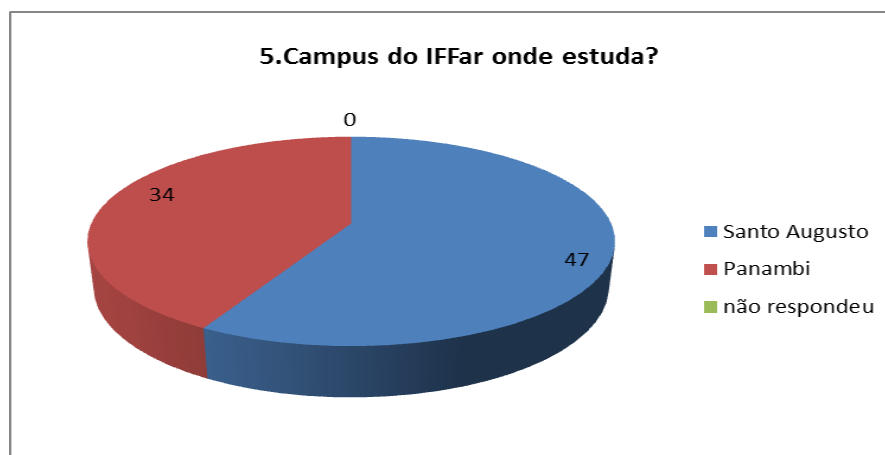
**Respostas dos Estudantes dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas
do Campus Santo Augusto e Panambi sobre sua naturalidade.**



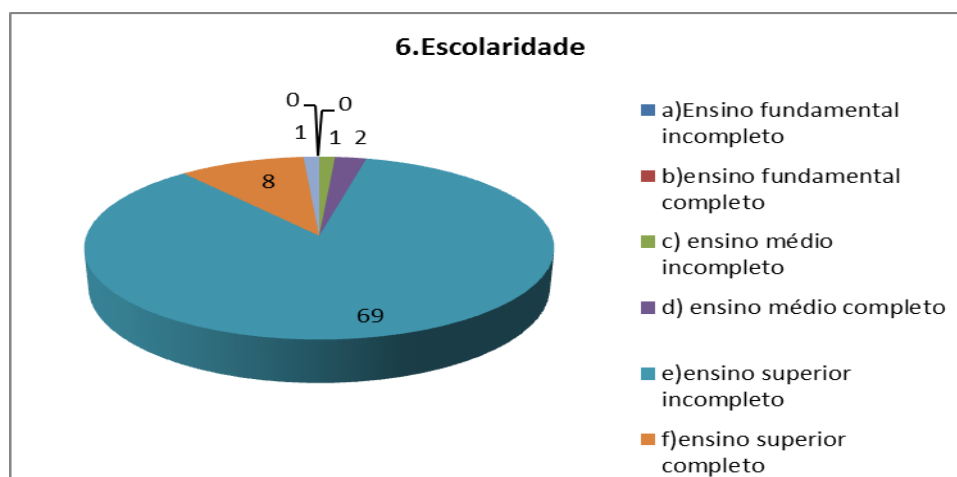
**Respostas dos Estudantes dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas
do Campus Santo Augusto e Panambi sobre a cidade onde residem.**



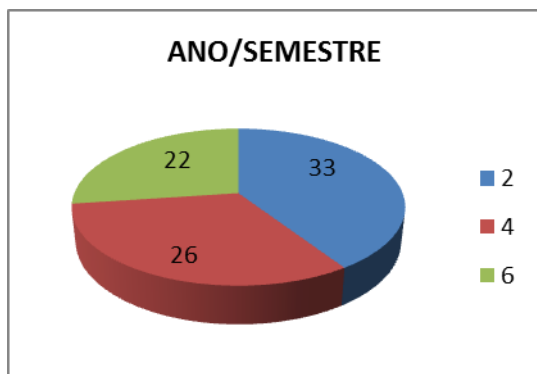
**Respostas dos Estudantes dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas
do Campus Santo Augusto e Panambi qual *campus* estudam.**



**Respostas dos Estudantes dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas
do Campus Santo Augusto e Panambi sobre sua escolaridade.**

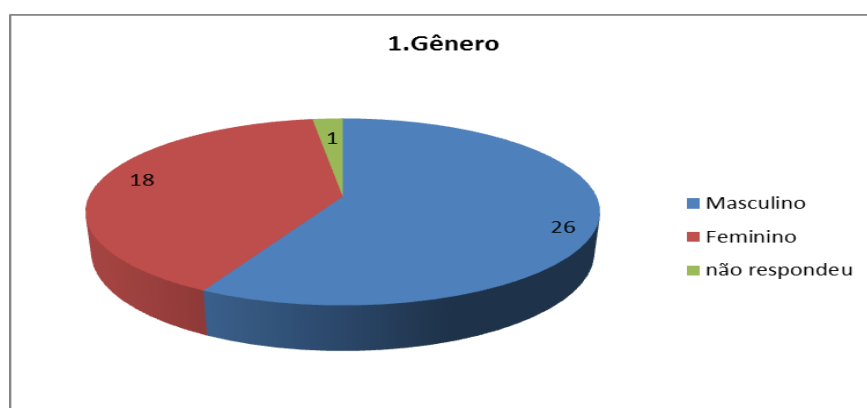


**Respostas dos Estudantes dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas
do Campus Santo Augusto e Panambi sobre qual semestre cursam.**

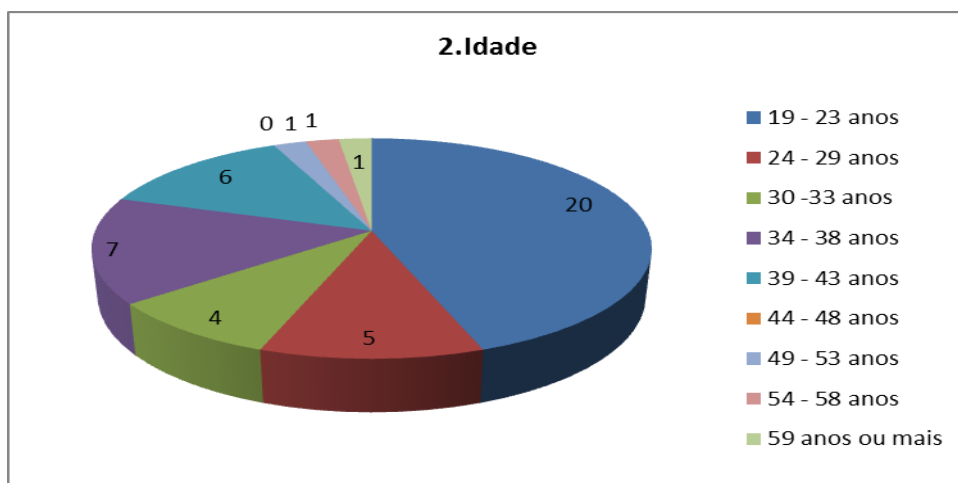


APÊNDICE H – GRÁFICOS DAS ANÁLISES DOS QUESTIONÁRIOS DOS CURSOS DO ENSINO MÉDIO PROEJA DOS CAMPI SANTO AUGUSTO E PANAMBI

Respostas dos Estudantes do ensino médio PROEJA do *Campus Santo Augusto* e Panambi sobre qual seu gênero.

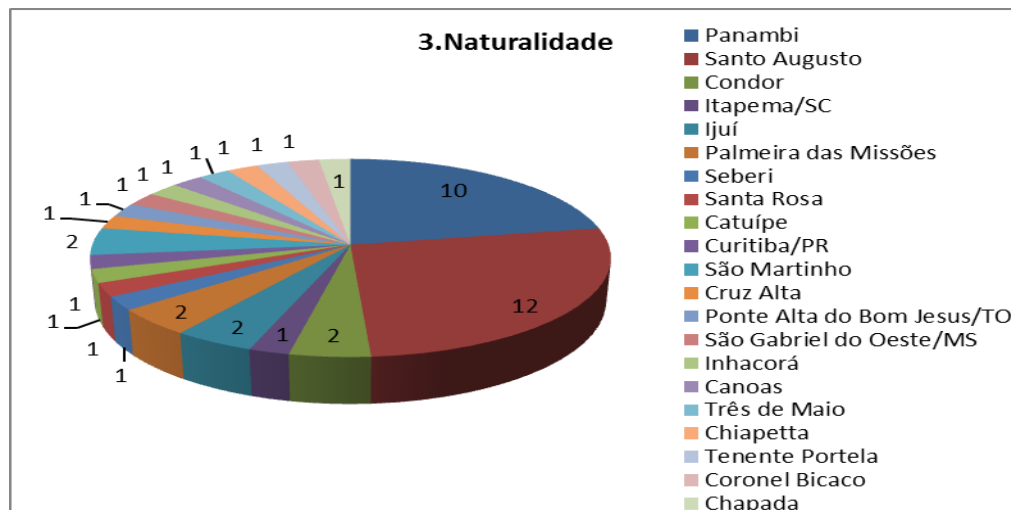


Respostas dos Estudantes do ensino médio PROEJA do *Campus Santo Augusto* e Panambi sobre sua idade.



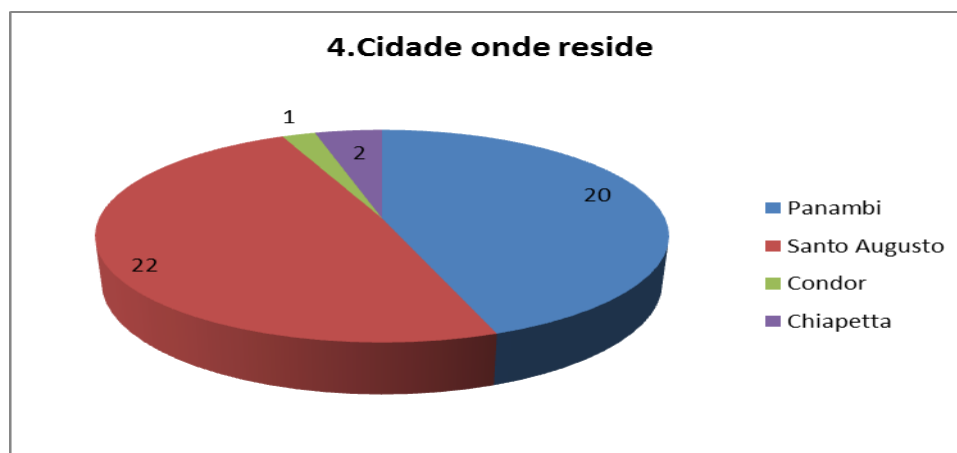
Respostas dos Estudantes do ensino médio PROEJA do *Campus Santo*

**Augusto e Panambi sobre sua
naturalidade**

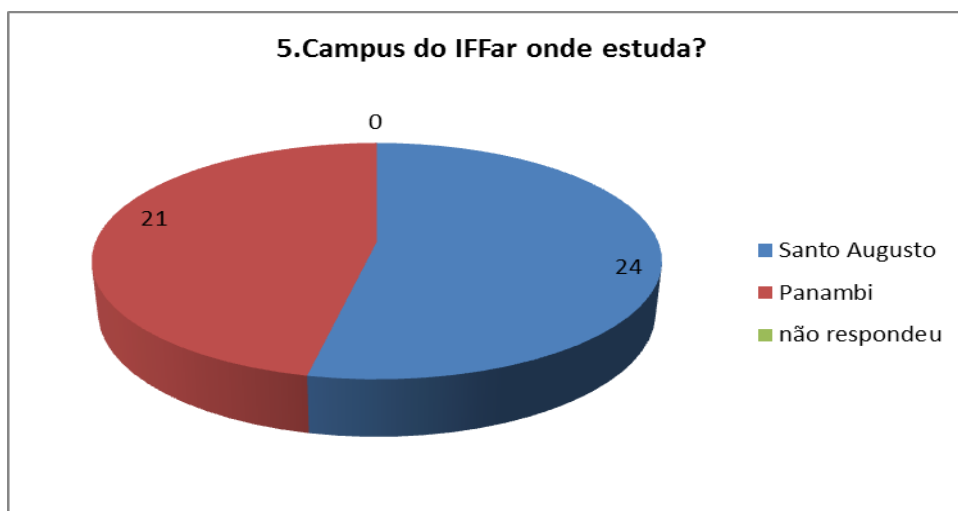


Respostas dos Estudantes do ensino médio PROEJA do *Campus Santo*

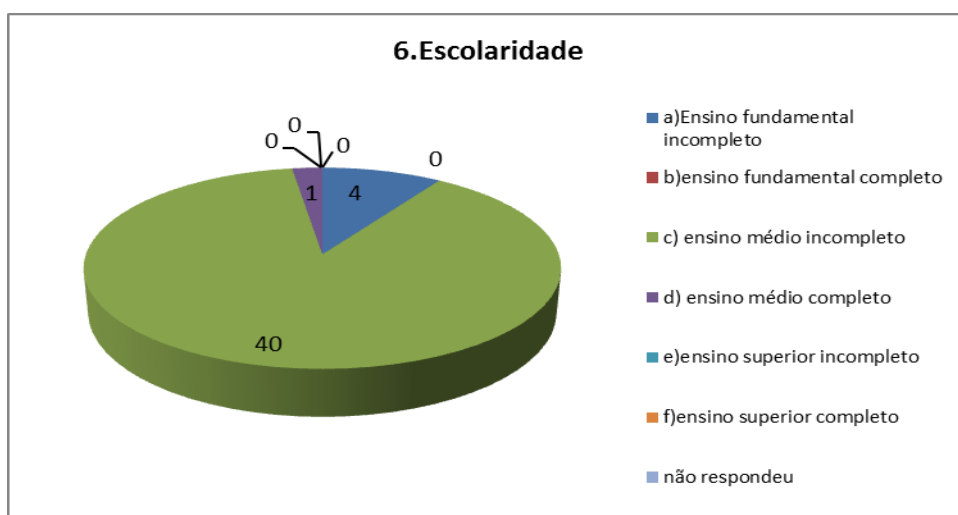
Augusto e Panambi sobre a cidade que residem.



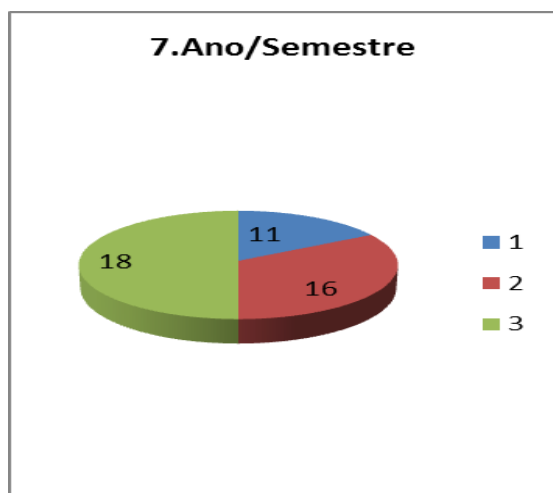
Respostas dos Estudantes do ensino médio PROEJA do Campus Santo Augusto e Panambi sobre qual *campus* do IFFar estuda.



Respostas dos Estudantes do ensino médio PROEJA do Campus Santo Augusto e Panambi sobre sua escolaridade.



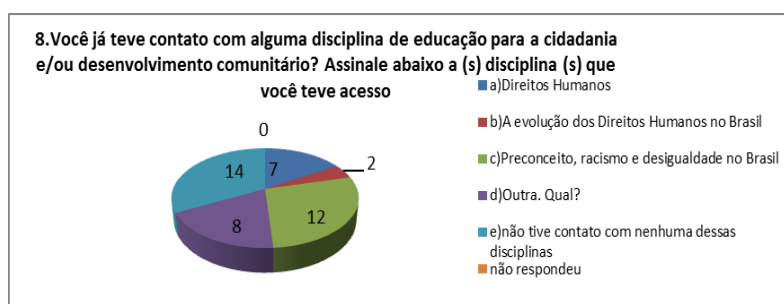
**Respostas dos Estudantes do ensino médio PROEJA do Campus Santo
Augusto e Panambi sobre qual ano do PROEJA cursam.**



APÊNDICE I – GRÁFICOS REFERENTES ÀS RESPOSTAS DOS ESTUDANTES EM RELAÇÃO AO CONTATO DOS ESTUDANTES COM DISCIPLINAS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA.

Gráfico 1. Respostas sobre o contato com disciplinas de educação para a cidadania dos alunos do Curso Superior Licenciatura em Ciências Biológicas

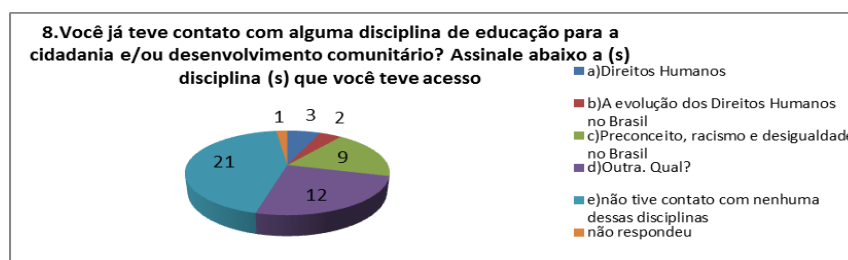
Campus Panambi



Fonte: A autora.

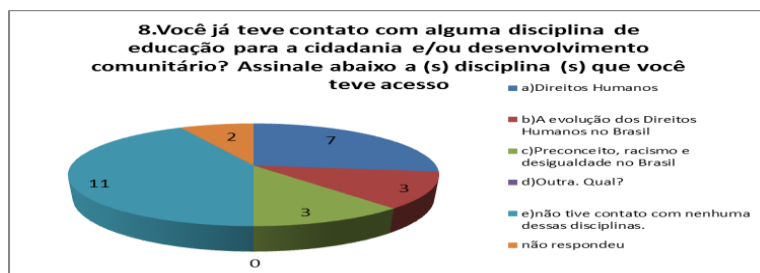
Gráfico 2. Respostas sobre o contato com disciplinas de educação para a cidadania dos alunos do Curso Superior Licenciatura em Ciências Biológicas

Campus Santo Augusto



Fonte: A autora.

Gráfico 3. Respostas sobre o contato com disciplinas de educação para a cidadania dos alunos do Ensino Médio PROEJA *Campus* Santo Augusto.



Fonte: A autora.

Gráfico 4. Respostas sobre o contato com disciplinas de educação para a cidadania dos alunos do Ensino Médio PROEJA *Campus* Panambi.



Fonte: A autora.

APÊNDICE J – GRÁFICOS REFERENTES ÀS RESPOSTAS DOS ESTUDANTES SOBRE O CONHECIMENTO E POSICIONAMENTO DA INSTITUIÇÃO E DOCENTES E PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTES SOBRE PROJETOS DE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL.

Gráfico 5. Respostas dos estudantes do *Campus* Santo Augusto sobre a sua participação em projetos de desenvolvimento local em seu *Campus*.



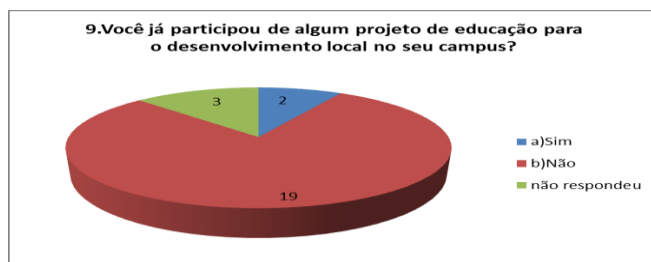
Fonte: A Autora

Gráfico 6 Respostas dos estudantes Curso Licenciatura em Ciências Biológicas do *Campus* Santo Augusto sobre a sua participação em projetos de desenvolvimento local em seu *Campus*.



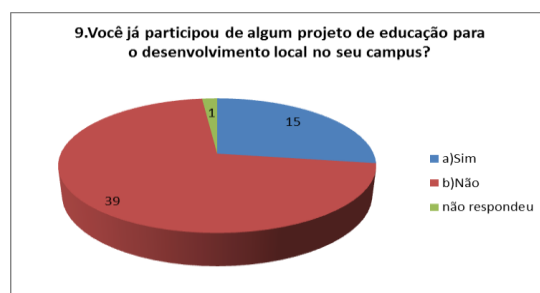
Fonte: A Autora

Gráfico 7. Respostas dos estudantes do *Campus* Santo Augusto sobre a sua participação em projetos de desenvolvimento local em seu *Campus*.



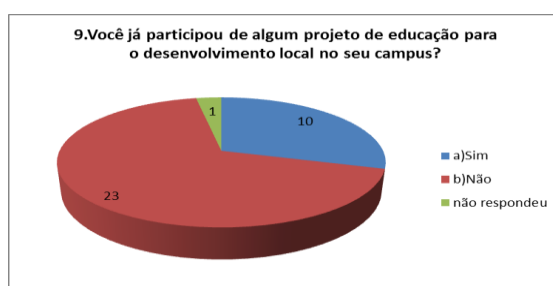
Fonte: A autora

Gráfico 8. Respostas dos estudantes do *Campus* Panambi sobre a sua participação em projetos de desenvolvimento local em seu *Campus*.



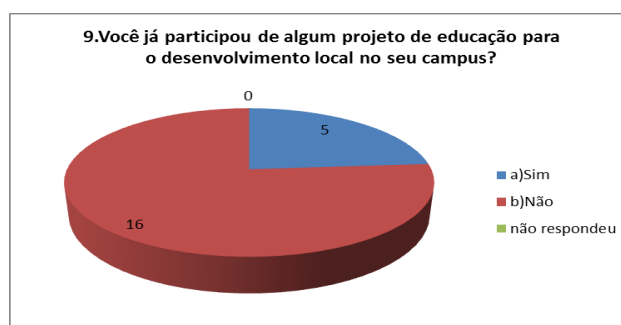
Fonte: A Autora

Gráfico 9. Respostas dos estudantes Curso Licenciatura em Ciências Biológicas do *Campus* Panambi sobre a sua participação em projetos de desenvolvimento local em seu *Campus*.



Fonte: A autora

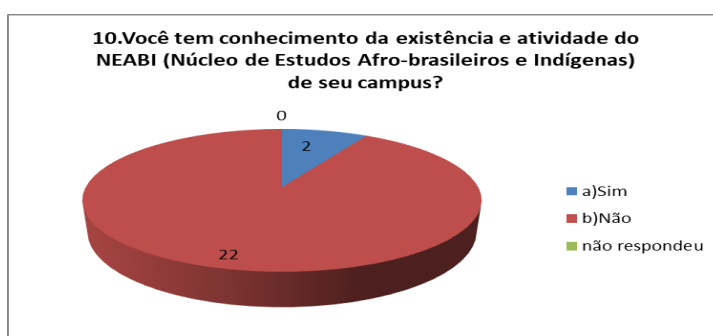
Gráfico 10. Respostas dos estudantes do Panambi sobre a sua participação em projetos de desenvolvimento local em seu *Campus*.



Fonte: A autora

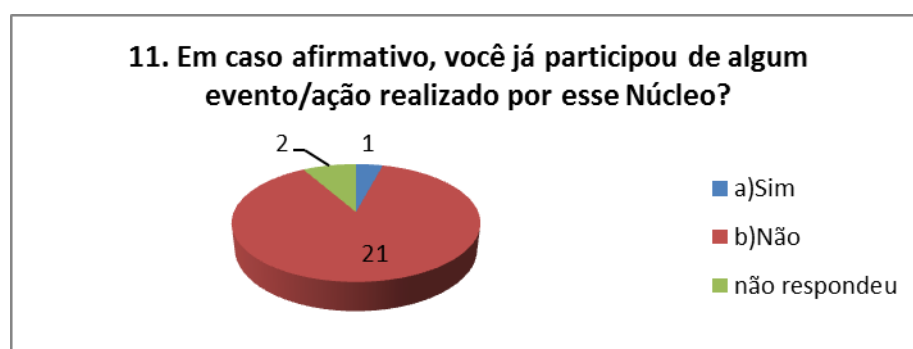
APÊNDICE K – GRÁFICOS REFERENTES ÀS RESPOSTAS DOS ESTUDANTES EM RELAÇÃO AO CONHECIMENTO SOBRE O NEABI E PARTICIPAÇÃO DO NÚCLEO NA PROMOÇÃO DE AÇÕES DE ENSINO.

Gráfico 11. Respostas dos estudantes do PROEJA *Campus* Santo Augusto sobre o seu conhecimento do NEABI do seu *Campus*.



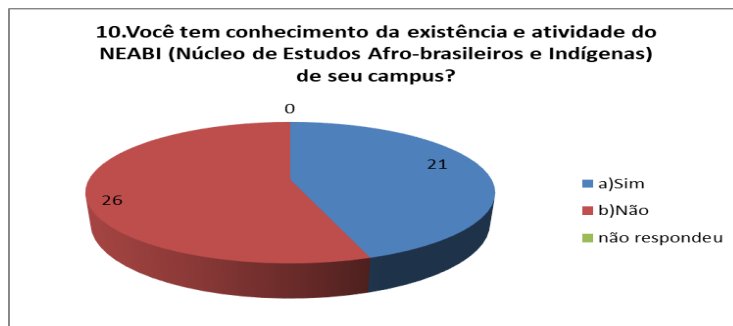
Fonte: A autora.

Gráfico 12. Respostas dos estudantes do PROEJA *Campus* Santo Augusto sobre a participação de evento e/ou ação do NEABI do seu *Campus*.



Fonte: A autora.

Gráfico 13. Respostas dos estudantes da Licenciatura em Ciências Biológicas do *Campus* Santo Augusto sobre o seu conhecimento do NEABI do seu *Campus*.



Fonte: A autora.

Gráfico 14. Respostas dos estudantes do curso Licenciatura em Ciências Biológicas do *Campus* Santo Augusto sobre a participação de evento e/ou ação do NEABI do seu *Campus*



Fonte: A autora.

Gráfico 15. Respostas dos estudantes do PROEJA *Campus* Panambi sobre o seu conhecimento do NEABI do seu *Campus*.



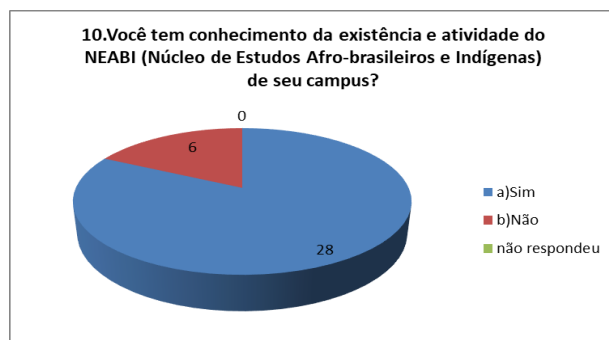
Fonte: A autora.

Gráfico 16. Respostas dos estudantes do PROEJA *Campus* Panambi sobre a participação de evento e/ou ação do NEABI do seu *Campus*



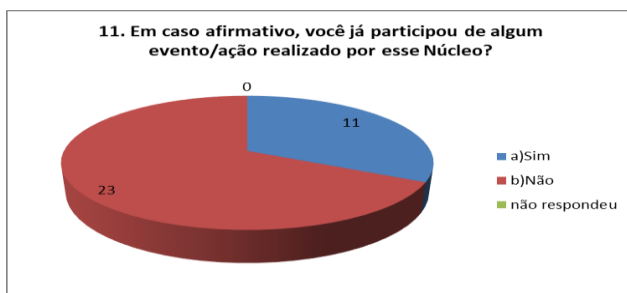
Fonte: A autora.

Gráfico 17. Respostas dos estudantes da Licenciatura em Ciências Biológicas do *Campus* Panambi sobre o seu conhecimento do NEABI do seu *Campus*



Fonte: A autora.

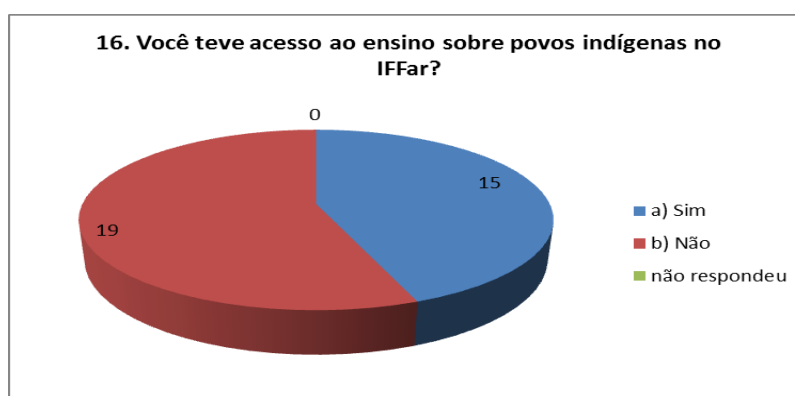
Gráfico 18. Respostas dos estudantes do curso Licenciatura em Ciências Biológicas do *Campus* Panambi sobre a participação de evento e/ou ação do NEABI do seu *Campus*



Fonte: A autora.

APÊNDICE L - GRÁFICOS REFERENTES ÀS RESPOSTAS DOS ESTUDANTES EM RELAÇÃO À ABORDAGEM CURRICULAR DA TEMÁTICA DA HISTÓRIA E CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS BRASILEIROS.

Gráfico 19. Respostas dos estudantes do curso Licenciatura em Ciências Biológicas do *Campus* Panambi sobre o acesso ao ensino sobre povos indígena no IFFar



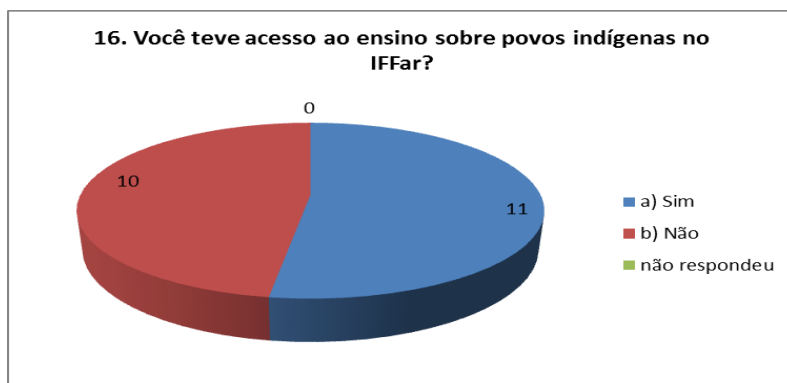
Fonte: A autora.

Gráfico 20. Respostas dos estudantes do curso Licenciatura em Ciências Biológicas do *Campus* Panambi sobre a abordagem da temática indígena em sala de aula



Fonte: A autora.

Gráfico 21. Respostas dos estudantes do curso ensino médio PROEJA do Campus Panambi sobre o acesso ao ensino sobre povos indígenas no IFFar



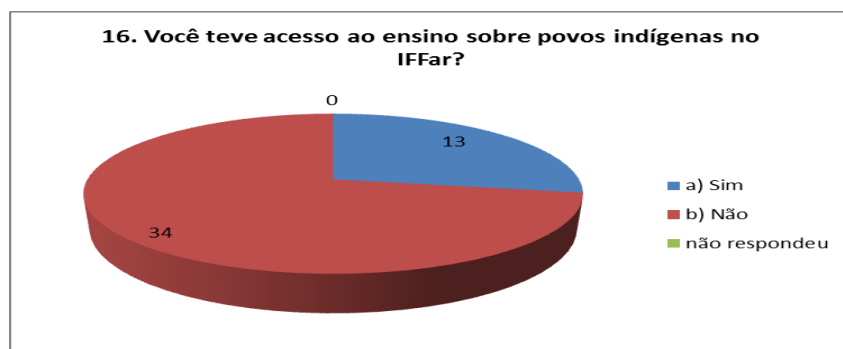
Fonte: A autora.

Gráfico 22. Respostas dos estudantes do curso ensino médio PROEJA do Campus Panambi sobre a abordagem da temática indígena em sala de aula



Fonte: A autora.

Gráfico 23. Respostas dos estudantes do curso Licenciatura em Ciências Biológicas do *Campus* Santo Augusto sobre o acesso ao ensino sobre povos indígena no IFFar



Fonte: A autora.

Gráfico 24. Respostas dos estudantes do curso Licenciatura em Ciências Biológicas do *Campus* Santo Augusto sobre a abordagem da temática indígena em sala de aula



Fonte: A autora.

Gráfico 25. Respostas dos estudantes do curso ensino médio PROEJA do *Campus Santo Augusto* sobre o acesso ao ensino sobre povos indígenas no IFFar



Fonte: A autora.

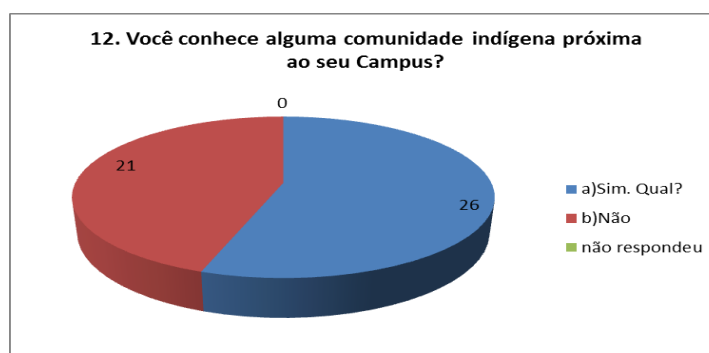
Gráfico 26. Respostas dos estudantes do curso ensino médio PROEJA do *Campus Santo Augusto* sobre a abordagem da temática indígena em sala de aula



Fonte: A autora.

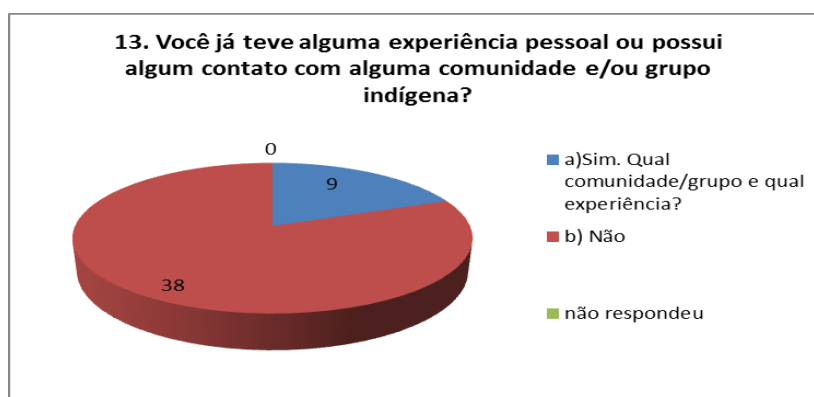
APÊNDICE M – GRÁFICOS DAS RESPOSTAS DOS ESTUDANTES REFERENTES AO CONHECIMENTO SOBRE AS COMUNIDADES INDÍGENAS E EXPERIÊNCIAS DOS ESTUDANTES.

Gráfico 27. Respostas dos estudantes do curso Licenciatura em Ciências Biológicas do *Campus* Santo Augusto sobre o conhecimento de comunidade indígena próxima ao seu *Campus*.



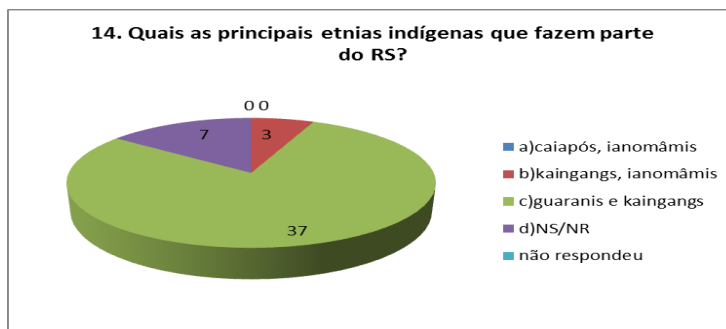
Fonte: A autora.

Gráfico 28. Respostas dos estudantes do curso Licenciatura em Ciências Biológicas do *Campus* Santo Augusto sobre experiência ou contato pessoal com comunidades e/ou grupos indígenas.



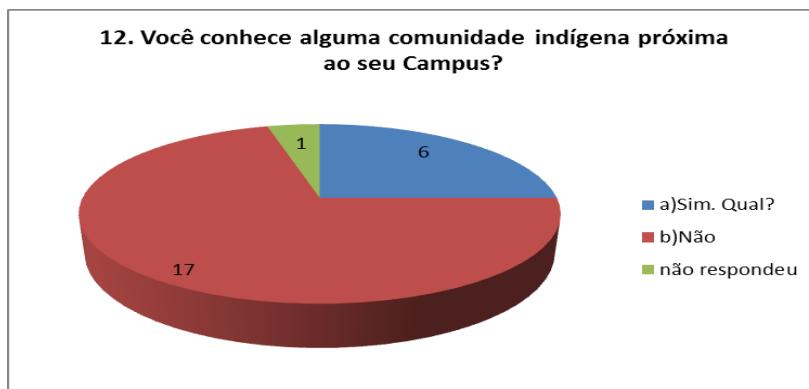
Fonte: A autora.

Gráfico 29. Respostas dos estudantes do curso Licenciatura em Ciências Biológicas do *Campus* Santo Augusto sobre quais as principais etnias indígenas do RS.



Fonte: A Autora.

Gráfico 30. Respostas dos estudantes do curso ensino médio PROEJA do *Campus* Santo Augusto sobre o conhecimento de comunidade indígena próxima ao seu *Campus*.



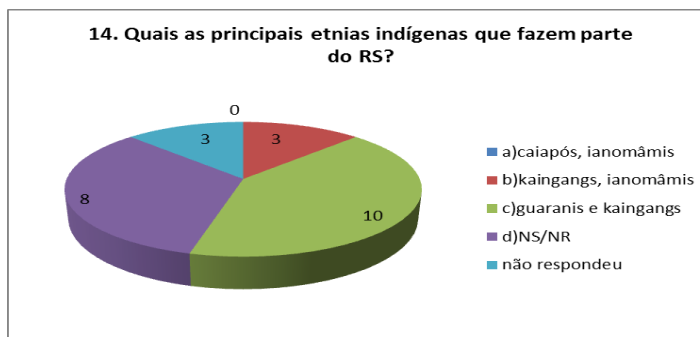
Fonte: A autora.

Gráfico 31. Respostas dos estudantes do curso ensino médio PROEJA do *Campus* Santo Augusto sobre experiência ou contato pessoal com comunidades e/ou grupos indígenas.



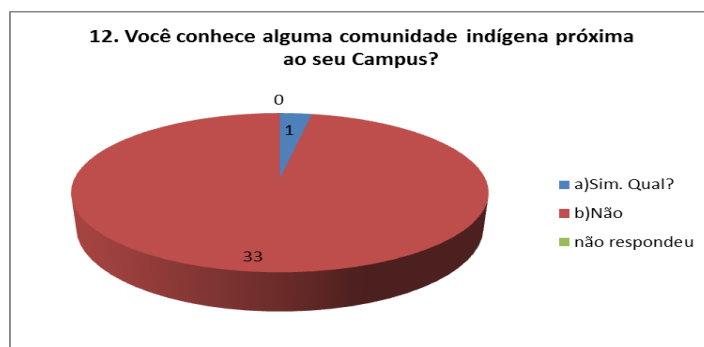
Fonte: A autora.

Gráfico 32. Respostas dos estudantes do curso PROEJA do *Campus* Santo Augusto sobre quais as principais etnias indígenas do RS.



Fonte: A autora.

Gráfico 33 Respostas dos estudantes do curso Licenciatura em Ciências Biológicas do *Campus* Panambi sobre o conhecimento de comunidade indígena próxima ao seu *Campus* .



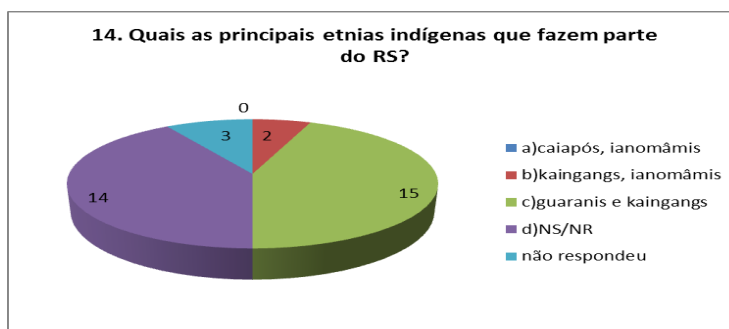
Fonte: A autora.

Gráfico 34. Respostas dos estudantes do curso Licenciatura em Ciências Biológicas do *Campus* Panambi sobre experiência ou contato pessoal com comunidades e/ou grupos indígenas.



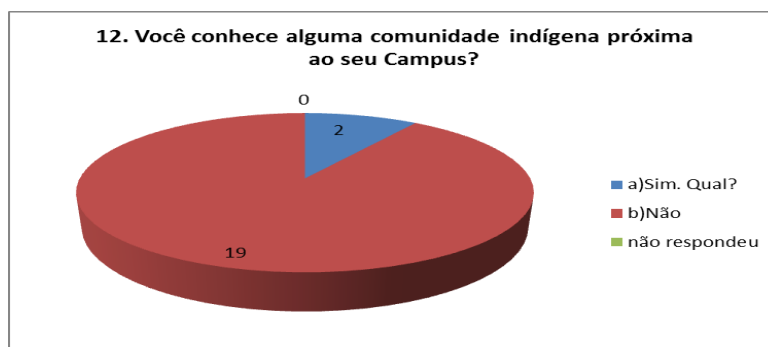
Fonte: A autora.

Gráfico 35. Respostas dos estudantes do curso Licenciatura em Ciências Biológicas do *Campus* Panambi sobre quais as principais etnias indígenas do RS.



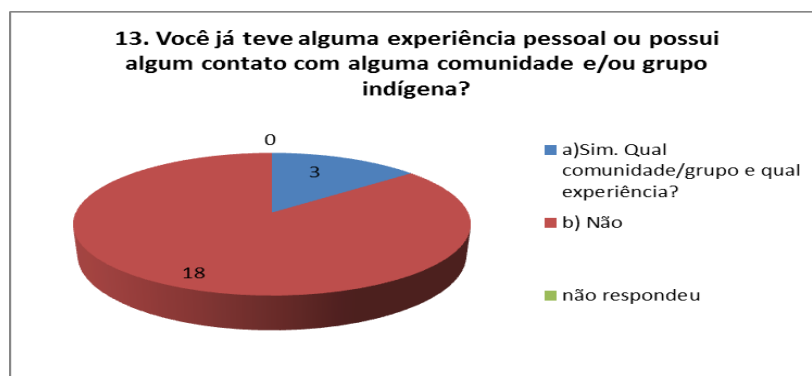
Fonte: A Autora.

Gráfico 36. Respostas dos estudantes do curso ensino médio PROEJA do *Campus* Panambi sobre o conhecimento de comunidade indígena próxima ao seu *Campus*.



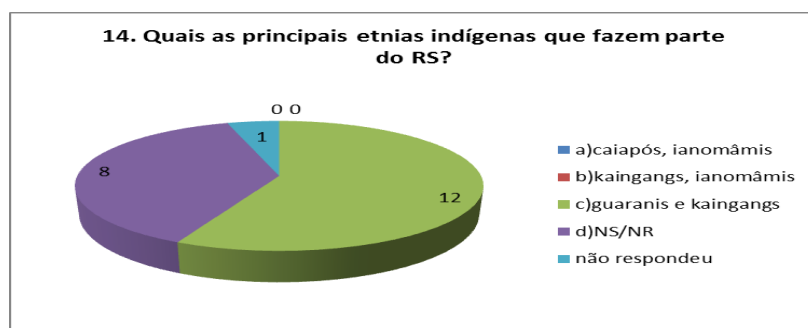
Fonte: A autora.

Gráfico 37. Respostas dos estudantes do curso ensino médio PROEJA do *Campus* Panambi sobre experiência ou contato pessoal com comunidades e/ou grupos indígenas.



Fonte: A autora.

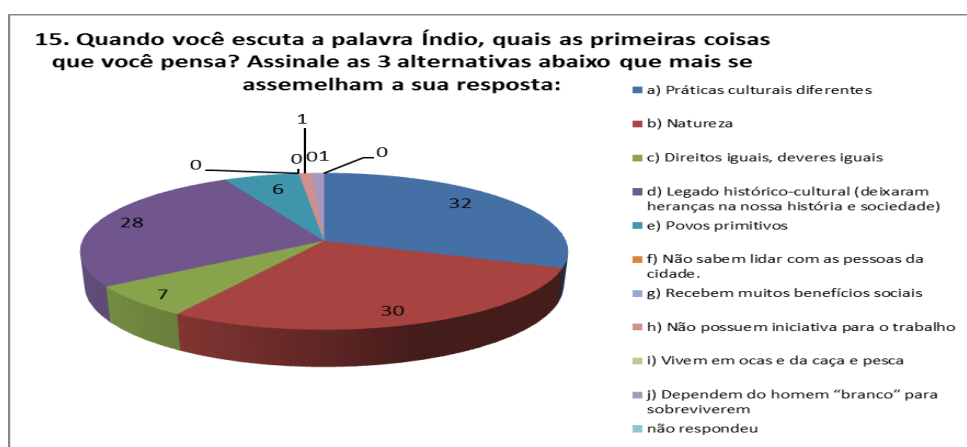
Gráfico 38. Respostas dos estudantes do curso PROEJA do *Campus* Panambi sobre quais as principais etnias indígenas do RS.



Fonte: A Autora.

APÊNDICE N – GRÁFICOS REFERENTES AS REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS ESTUDANTES ADULTOS DO IFFAR SOBRE OS POVOS INDÍGENAS

Gráfico 39. Respostas dos estudantes da Licenciatura em Ciências Biológicas do *Campus* Panambi sobre o seu pensamento quando escuta a palavra índio.



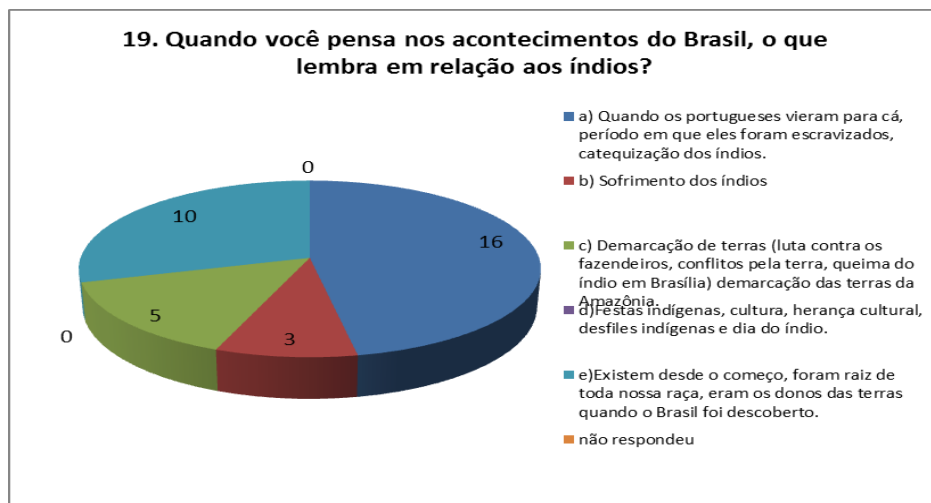
Fonte: A Autora.

Gráfico 40. Respostas dos estudantes do curso Licenciatura em Ciências Biológicas *Campus* Panambi em relação a sua opinião de se os índios atuais são semelhantes aos retratados em filmes e/ou livros.



Fonte: A Autora.

Gráfico 41. Respostas dos estudantes do curso Licenciatura em Ciências Biológicas *Campus* Panambi sobre os acontecimentos do Brasil em relação aos índios.



Fonte: A Autora.

Gráfico 42. Respostas dos estudantes do curso Licenciatura em Ciências Biológicas *Campus* Panambi em relação a sua opinião sobre a participação dos povos indígenas na construção da sociedade atual.



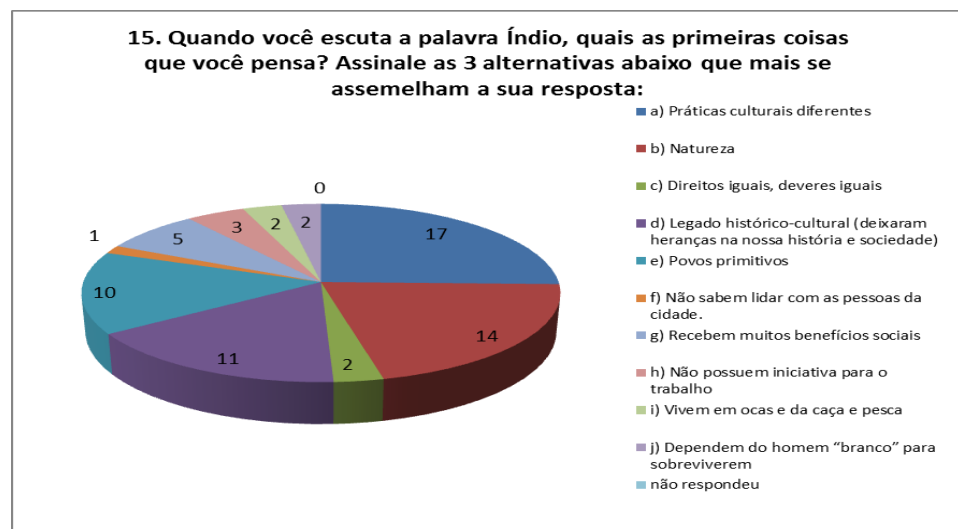
Fonte: A Autora.

Gráfico 43. Respostas dos estudantes do curso Licenciatura em Ciências Biológicas *Campus* Panambi em relação a sua opinião sobre a importância dos povos indígenas no contexto histórico cultural do Brasil.



Fonte: A autora.

Gráfico 44. Resposta dos estudantes do ensino médio PROEJA do *Campus* Panambi sobre o seu pensamento quando escuta a palavra índio.



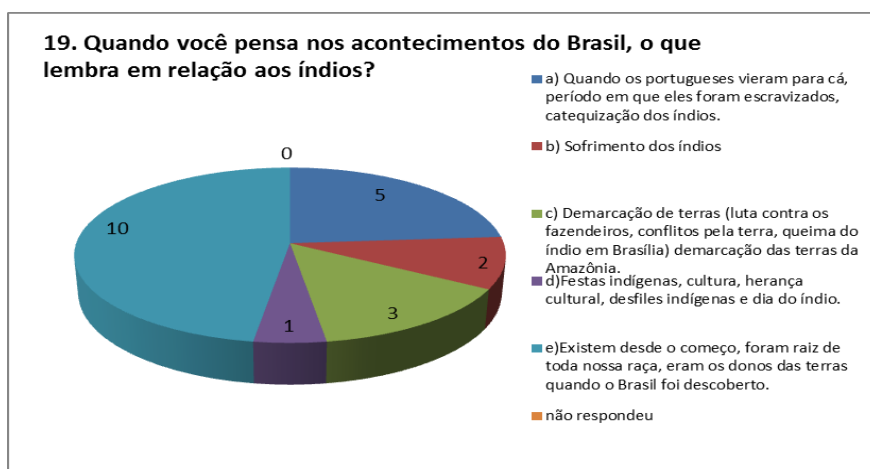
Fonte: A Autora.

Gráfico 45. Respostas dos estudantes do ensino médio PROEJA *Campus* Panambi em relação a sua opinião de se os índios atuais são semelhantes aos retratados em filmes e/ou livros.



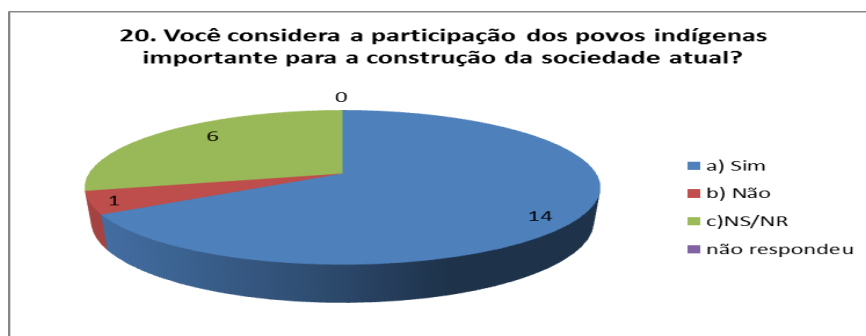
Fonte: A Autora.

Gráfico 46. Respostas dos estudantes do ensino médio PROEJA *Campus* Panambi sobre os acontecimentos do Brasil em relação aos índios.



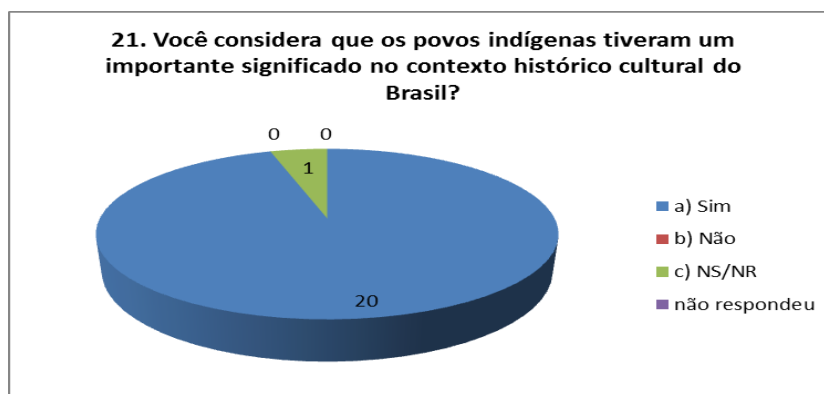
Fonte: A Autora.

Gráfico 47. Respostas dos estudantes do ensino médio PROEJA *Campus* Panambi em relação a sua opinião sobre a participação dos povos indígenas na construção da sociedade atual.



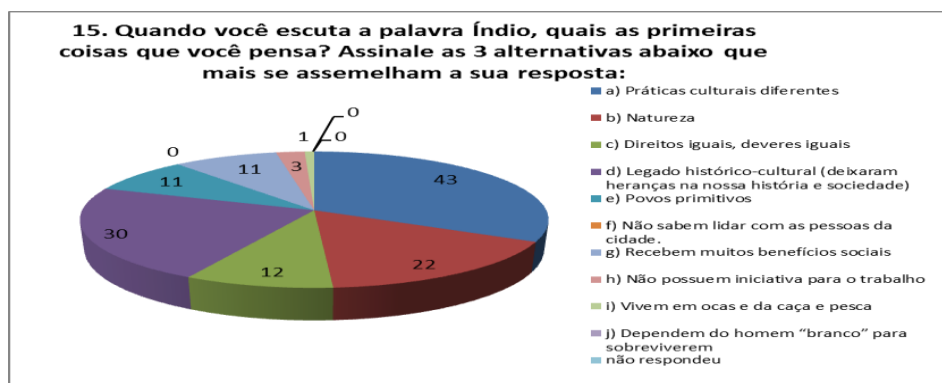
Fonte: A Autora.

Gráfico 48. Respostas dos estudantes do ensino médio PROEJA *Campus* Panambi em relação a sua opinião sobre a importância dos povos indígenas no contexto histórico cultural do Brasil



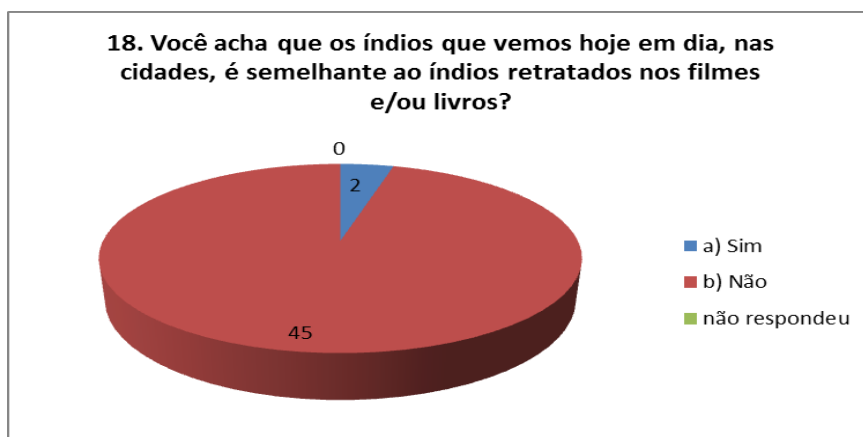
Fonte: A autora.

Gráfico 49. Respostas dos estudantes da Licenciatura em Ciências Biológicas do *Campus* Santo Augusto sobre o seu pensamento quando escuta a palavra índio.



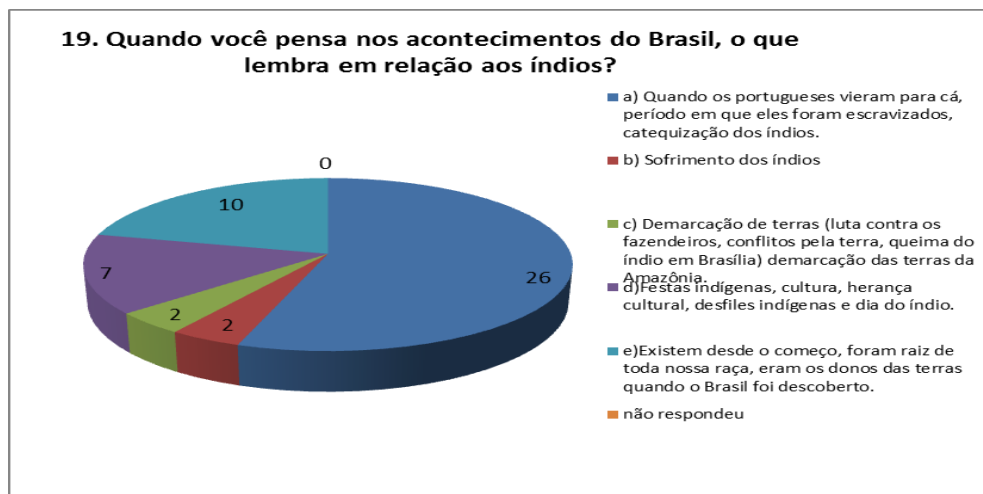
Fonte: A Autora.

Gráfico 50. Respostas dos estudantes do curso Licenciatura em Ciências Biológicas *Campus* Santo Augusto em relação a sua opinião de se os índios atuais são semelhantes aos retratados em filmes e/ou livros.



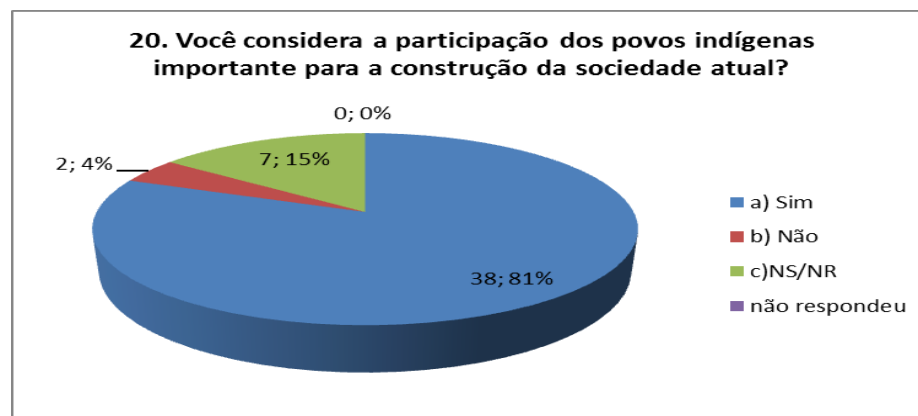
Fonte: A Autora.

Gráfico 51. Respostas dos estudantes do curso Licenciatura em Ciências Biológicas *Campus* Santo Augusto sobre os acontecimentos do Brasil em relação aos índios.



Fonte: A Autora.

Gráfico 52. Respostas dos estudantes do curso Licenciatura em Ciências Biológicas *Campus* Santo Augusto em relação a sua opinião sobre a participação dos povos indígenas na construção da sociedade atual.



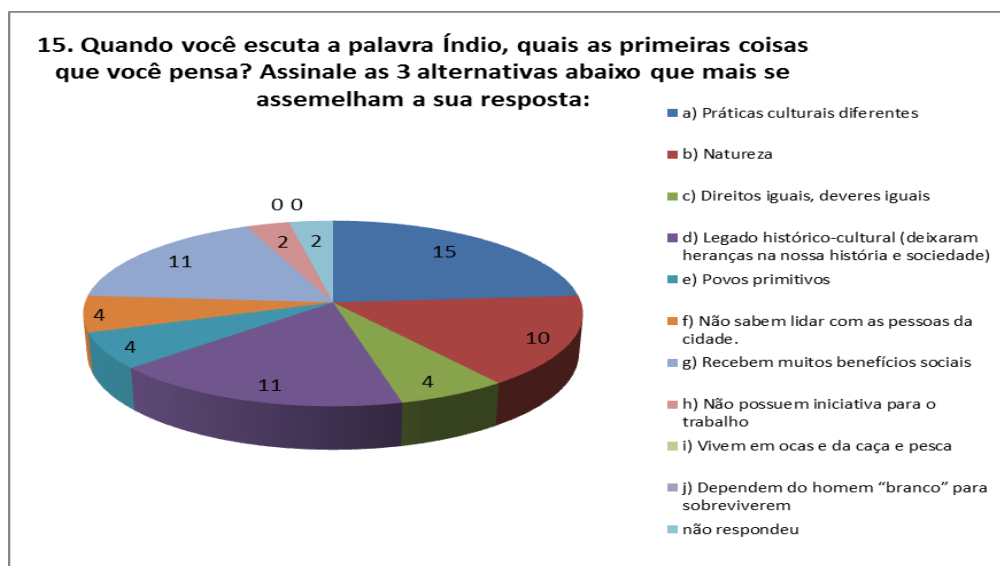
Fonte: A Autora.

Gráfico 53. Respostas dos estudantes do curso Licenciatura em Ciências Biológicas *Campus* Santo Augusto em relação a sua opinião sobre a importância dos povos indígenas no contexto histórico cultural do Brasil



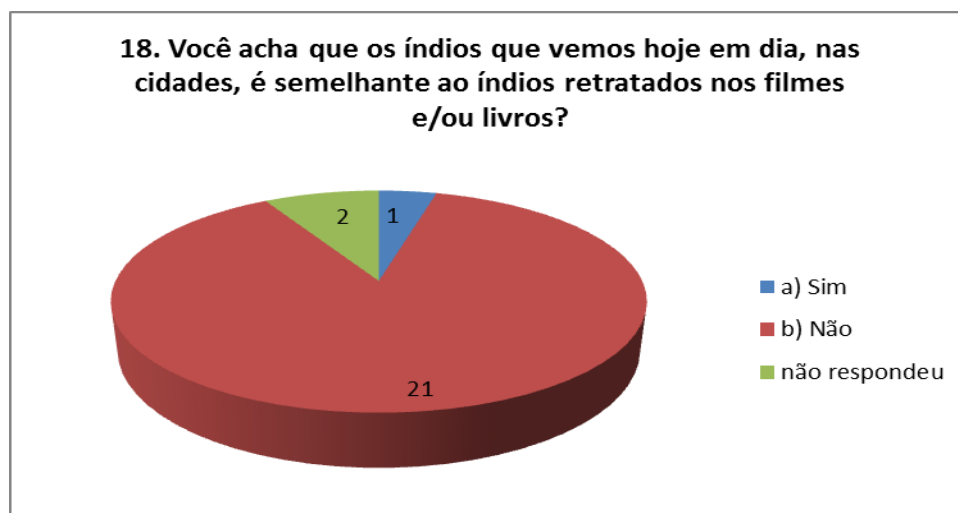
Fonte: A autora.

Gráfico 54. Respostas dos estudantes do ensino médio PROEJA do *Campus* Santo Augusto sobre o seu pensamento quando escuta a palavra índio.



Fonte: A Autora.

Gráfico 55. Respostas dos estudantes do ensino médio PROEJA *Campus* Santo Augusto em relação a sua opinião de se os índios atuais são semelhantes aos retratados em filmes e/ou livros.



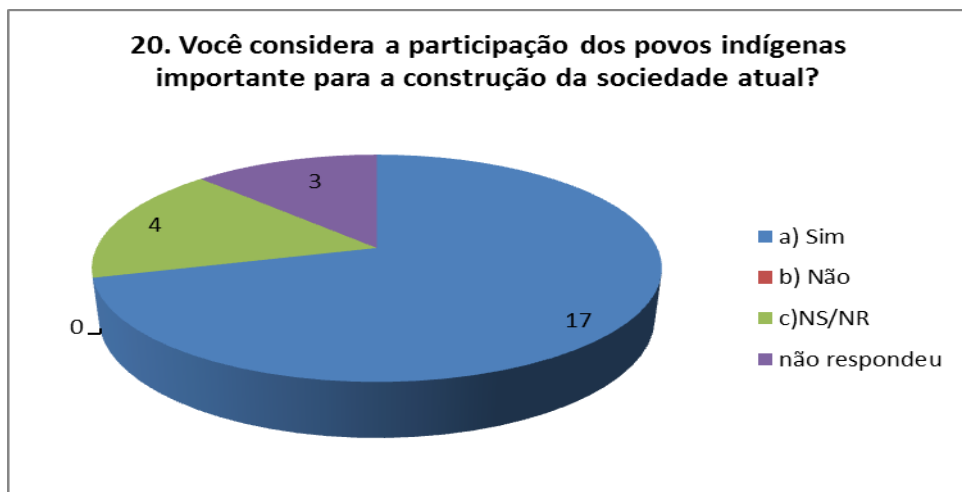
Fonte: A Autora.

Gráfico 56. Respostas dos estudantes do curso Licenciatura em Ciências Biológicas *Campus* Santo Augusto sobre os acontecimentos do Brasil em relação aos índios.



Fonte: A Autora.

Gráfico 57. Respostas dos estudantes do curso Licenciatura em Ciências Biológicas *Campus* Santo Augusto em relação a sua opinião sobre a participação dos povos indígenas na construção da sociedade atual.



Fonte: A Autora.

Gráfico 58. Respostas dos estudantes do curso Licenciatura em Ciências Biológicas *Campus* Santo Augusto em relação a sua opinião sobre a importância dos povos indígenas no contexto histórico cultural do Brasil.



Fonte: A autora.

APÊNDICE O – RELATOS DAS FALAS DOS ESTUDANTES DO CURSO LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO CAMPUS SANTO AUGUSTO EM RELAÇÃO À PERGUNTA SOBRE QUAL SENTIMENTO POSSUÍAM PELOS INDÍGENAS.

Os estudantes pesquisados também foram inquiridos a responder qual o sentimento eles possuíam pelos indígenas. Segue abaixo as respostas dos estudantes do Campus Santo Augusto:

Sentimento de compaixão, pois foram enganados e escravizados (Estudante 1 Licenciatura em Ciências Biológicas Santo Augusto, 23/08/2018).

Sinto que os indígenas sofrem até hoje com a desigualdade social desde os primórdios e apoio as manifestações que ocorrem em prol deles, afinal, conforme a história nos mostra, eles foram "enganados" pelos europeus, sendo que até a atualidade lutam pelo direito de igualdade (Estudante 2 Licenciatura em Ciências Biológicas Santo Augusto, 23/08/2018).

Pessoas normais, que vivem muitas vezes calados pela sua cultura. Por terem muita terra improdutiva, onde poderiam sobreviver produzindo sem ajuda do governo e se destacar mais na sociedade (Estudante 3 Licenciatura em Ciências Biológicas Santo Augusto, 23/08/2018).

São seres humanos iguais as demais raças, possuem uma cultura diferente. São prós a natureza. Acredito que fazem um papel importante na sociedade, ainda que são um pouco menosprezados por parte da sociedade (Estudante 4 Licenciatura em Ciências Biológicas Santo Augusto, 23/08/2018).

Acho que se tivesse mais contato e conhecimento sobre eles conseguiria descrever mais facilmente. Mas acho que como todos eles tem direitos e deveres, é a cultura que inicialmente se fez presente no Brasil, e esta deve ser mais valorizada (Estudante 5 Licenciatura em Ciências Biológicas Santo Augusto, 23/08/2018).

Respeito (Estudante 6 Licenciatura em Ciências Biológicas Santo Augusto, 23/08/2018).

Tenho um sentimento de dó pelas crianças indígenas que passam frio e fome (Estudante 7 Licenciatura em Ciências Biológicas Santo Augusto, 23/08/2018). Igualdade (Estudante 8 Licenciatura em Ciências Biológicas Santo Augusto, 23/08/2018).

Tenho curiosidade em saber mais sobre a história de cada etnia e sobre como estão na atualidade (Estudante 9 Licenciatura em Ciências Biológicas Santo Augusto, 23/08/2018).

Não sei, nunca pensei (Estudante 10 Licenciatura em Ciências Biológicas Santo Augusto, 23/08/2018).

Dó! (Estudante 11 Licenciatura em Ciências Biológicas Santo Augusto, 23/08/2018).

Indiferença (Estudante 12 Licenciatura em Ciências Biológicas Santo Augusto, 23/08/2018).

Respeito como qualquer ser humano (Estudante 13 Licenciatura em Ciências Biológicas Santo Augusto, 23/08/2018).

Respeito (Estudante 14 Licenciatura em Ciências Biológicas Santo Augusto, 23/08/2018).

Respeito (Estudante 15 Licenciatura em Ciências Biológicas Santo Augusto, 23/08/2018).

Respeito, pois eram donos da terra a qual encontramos hoje em dia. Donos de uma cultura muito rica, que poderia ser mais estudada. Sinto também que poderiam ter mais participação na comunidade, pois têm muito a acrescentar (Estudante 16 Licenciatura em Ciências Biológicas Santo Augusto, 21/08/2018).

Um sentimento de compaixão e carinho, pois foram eles que ajudaram a construir o Brasil e nos deixaram uma herança cultural muito rica e diversificada dos seus costumes e de como amar e cuidar da natureza, usufruindo-o dela e retirando seu sustento sem desmatá-la e agredi-la (Estudante 17 Licenciatura em Ciências Biológicas Santo Augusto, 21/08/2018).

Sinto que sofrem com a exclusão e desigualdade do país, gostaria que fosse um povo mais valorizado, que houvesse mais políticas de inclusão, pois acredito que eles podem contribuir muito com a sociedade (Estudante 18 Licenciatura em Ciências Biológicas Santo Augusto, 21/08/2018).

Embora ainda exista preconceito contra eles, o respeito deve prevalecer. Já convivi e tive a experiência de estudar com indígenas e tenho muita consideração até hoje (Estudante 19 Licenciatura em Ciências Biológicas Santo Augusto, 21/08/2018).

São pessoas como nós, sentimento de igualdade, são muito simpáticos, até mais do que alguns "brancos" (Estudante 20 Licenciatura em Ciências Biológicas Santo Augusto, 21/08/2018).

Tenho sentimento de respeito, pois eles eram os primeiros colonizadores, e fico com certa indignação ao vê-los da maneira que hoje são encontrados, porque tudo o que hoje temos domínio um dia foi deles. Acho também que não temos o direito de discriminá-los por manterem seus costumes e sua maneira de viver (Estudante 21 Licenciatura em Ciências Biológicas Santo Augusto, 21/08/2018). Respeito, curiosidade (Estudante 22 Licenciatura em Ciências Biológicas Santo Augusto, 21/08/2018).

Muitas vezes tenho sentimento de pena pela falta de valorização do mesmo. Já que foram um povo importante no contexto histórico (Estudante 23 Licenciatura em Ciências Biológicas Santo Augusto, 21/08/2018).

Agradecimento por fazerem parte da história/cultura do nosso país (Estudante 24 Licenciatura em Ciências Biológicas Santo Augusto, 21/08/2018).

Compaixão, por serem um grupo tão discriminado pela outra parte da sociedade, mesmo que a anos atrás tenham sacrificado tanto pelo homem branco (Estudante 25 Licenciatura em Ciências Biológicas Santo Augusto, 21/08/2018).

Respeito, pela herança étnico e cultural que eles carregam e passam de geração para geração (Estudante 26 Licenciatura em Ciências Biológicas Santo Augusto, 21/08/2018).

Respeito (Estudante 27 Licenciatura em Ciências Biológicas Santo Augusto, 21/08/2018).

Respeito (Estudante 28 Licenciatura em Ciências Biológicas Santo Augusto, 21/08/2018).

Sua cultura, muitas vezes exêntrica pode causar-nos espanto, mas com certeza algumas de nossas práticas também o fazem a eles. Assim como, por exemplo, o desmatamento em massa. Quanto ao trabalho e/ou sua iniciativa para ele, assim como alguns deles podem não demonstrar interesse, o povo "branco" também apresenta estes indivíduos (Estudante 30 Licenciatura em Ciências Biológicas Santo Augusto, 24/08/2018).

Quando as pessoas ouvem que os índios estão acampados em algum lugar elas ficam brabas, eu pessoalmente lamento, pois as pessoas não ligam para como funciona a cultura indígena e que todos os "direitos" que eles possuem é merecido, pois quem mais sofreu com todo o desenvolvimento do Brasil foram os índios, pois tiveram que abrir mão de seu modo de viver; além do desprezo que as pessoas têm deles (Estudante 31 Licenciatura em Ciências Biológicas Santo Augusto, 24/08/2018).

Sinto que precisam ser educados de outra maneira, mas também acho que não podem modificar sua cultura (Estudante 32 Licenciatura em Ciências Biológicas Santo Augusto, 24/08/2018).

O resgate da cultura passada, as histórias contadas por eles hoje é uma das maiores riquezas a qual devemos preservar e muita pena, que as doenças dos brancos estejam afetando eles. E a vivência com os brancos é uma ameaça que pode levar a uma extinção de raças (Estudante 33 Licenciatura em Ciências Biológicas Santo Augusto, 24/08/2018).

Possuem uma cultura diferente muitas vezes mal compreendida, mas pouco esforço da parte deles para que esta situação mude (Estudante 34 Licenciatura em Ciências Biológicas Santo Augusto, 24/08/2018).

Indiferença (Estudante 35 Licenciatura em Ciências Biológicas Santo Augusto, 24/08/2018).

Um sentimento normal. Trato como pessoas normais de nossa sociedade. As vezes fico (Estudante 36 Licenciatura em Ciências Biológicas Santo Augusto, 24/08/2018).

Triste pela forma que outras pessoas os tratam. Espero que algumas pessoas mudem suas opiniões (Estudante 37 Licenciatura em Ciências Biológicas Santo Augusto, 24/08/2018).

Respeito (Estudante 38 Licenciatura em Ciências Biológicas Santo Augusto, 24/08/2018).

Acho que eles possuem os mesmos direitos e deveres que os outros povos e suas culturas devem ser respeitados (Estudante 39 Licenciatura em Ciências Biológicas Santo Augusto, 24/08/2018).

Pessoas comuns igual as outras, com diferente cultura e costumes (Estudante 40 Licenciatura em Ciências Biológicas Santo Augusto, 24/08/2018).

Gratidão e vergonha pelo homem branco invadir seu espaço, mexer na sua cultura Sentimento de apreço e afeição. Hoje vivem ou sobrevivem em "guetos" criados pelos brancos à margem da sociedade (Estudante 41 Licenciatura em Ciências Biológicas Santo Augusto, 24/08/2018).

Respeito à cultura e suas doutrinas (Estudante 42 Licenciatura em Ciências Biológicas Santo Augusto, 24/08/2018).

Difícil dizer, fizeram muito pela nossa natureza e contribuíram bastante para a nossa cultura (Estudante 43 Licenciatura em Ciências Biológicas Santo Augusto, 24/08/2018).

Respeito (Estudante 44 Licenciatura em Ciências Biológicas Santo Augusto, 24/08/2018).

Muitas vezes eles se aproveitam de ser índio para não cumprirem suas obrigações principalmente mandando seus filhos pedirem nas casas, acho muito triste como vivem essas crianças (Estudante 45 Licenciatura em Ciências Biológicas Santo Augusto, 24/08/2018).

Três estudantes inquiridos não responderam às perguntas.

APÊNDICE P - RELATOS DAS FALAS DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO PROEJA INTEGRADO TÉCNICO EM AGROINDÚSTRIA DO CAMPUS SANTO AUGUSTO EM RELAÇÃO À PERGUNTA SOBRE QUAL SENTIMENTO POSSUÍAM PELOS INDÍGENAS.

Os estudantes foram questionados sobre qual o sentimento que possuíam pelos indígenas e as respostas foram:

que eles são importantes e tudo (Estudante 1 PROEJA Santo Augusto, 17/08/2018).

os índios tem várias regalias, ganham benefícios, tem muitas terras, observamos que eles não trabalham, mulheres vivem ganhando filhos, etc. (Estudante 2 PROEJA Santo Augusto, 17/08/2018).

às vezes sinto pena e as vez não, pois eles têm algumas regalias a mais que nós”, “o mesmo que vejo as pessoas normais, mas vejo que eles foram muito importantes para a história, cultural e festejo (Estudante 3 PROEJA Santo Augusto, 17/08/2018).

que são à toa que ganham benefícios do governo, em cima das nossas costas com os imposto que pagamos (Estudante 4 PROEJA Santo Augusto, 17/08/2018)

penso que deveriam ensinar seus filhos a não pedir esmolas nos semáforos, assim ganhariam mais respeito e melhorariam a imagem que o branco tem dos índios, é claro que Santo Augusto não tem semáforo, mas cidade grande tem (Estudante 5 PROEJA Santo Augusto, 17/08/2018).

compaixão, pois, são nosso próximo (Estudante 6 PROEJA Santo Augusto, 17/08/2018).

sem sentimentos (Estudante 7 PROEJA Santo Augusto, 17/08/2018).

indiferença sobre raças e etnias ser humano são iguais (Estudante 8 PROEJA Santo Augusto, 17/08/2018).

não tive nem um contato com o povo indígena, nem seus costumes e sua cultura, por isso os povos indígenas são indiferentes para mim, mas não irrelevantes (Estudante 9 PROEJA Santo Augusto, 17/08/2018).

bom não convivo com eles, mas não tenho nada contra a eles pois eles são seres humanos conosco, de carne e osso como nós e acho sim que eles devem viver como nós vivemos, eles podem estudar trabalhar ter casa como a nossas (Estudante 10 PROEJA Santo Augusto, 17/08/2018).

pra mim são indiferentes (Estudante 11 PROEJA Santo Augusto, 17/08/2018).

de respeito por sua cultura (Estudante 12 PROEJA Santo Augusto, 17/08/2018).

normal conheci um índio trabalhei com até hoje quando a gente se vê sempre se cumprimentamos ele é uma pessoa muito legal (Estudante 13 PROEJA Santo Augusto, 17/08/2018)

Respeito, pois, é aonde a história começa (Estudante 14 PROEJA Santo Augusto, 17/08/2018).

Eles são como nós, são seres humanos (Estudante 15 PROEJA Santo Augusto, 17/08/2018).

São pessoas normais como os brancos só que com atitudes diferentes (culturas) (Estudante 16 PROEJA Santo Augusto, 17/08/2018).

que foi graças a eles que o brasil tem a cultura que temos hoje, eles governam nosso território a cultura deles nunca deve ser rejeitada (Estudante 18 PROEJA Santo Augusto, 17/08/2018).

Não tenho sentimentos por nenhum deles, apesar de eles serem seres humanos como eu (Estudante 19 PROEJA Santo Augusto, 17/08/2018).

Cinco inquiridos não responderam às perguntas.

APÊNDICE Q – RELATOS DAS FALAS DOS ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO CAMPUS PANAMBI EM RELAÇÃO À PERGUNTA SOBRE QUAL SENTIMENTO POSSUÍAM PELOS INDÍGENAS.

Quando questionados sobre qual o sentimento que possuem pelos indígenas, os estudantes responderam:

Não recebem os mesmos benefícios que outras pessoas (Estudante 1 Licenciatura em Ciências Biológicas Panambi, 28/08/2018).

De compaixão, o Brasil é na verdade deles e parece que eles não são reconhecidos como deveriam (Estudante 2 Licenciatura em Ciências Biológicas Panambi, 28/08/2018).

Eles não tem muitas oportunidades, como por exemplo no mercado de trabalho (Estudante 3 Licenciatura em Ciências Biológicas Panambi, 28/08/2018).

Percebo eles como seres humanos que vivem de uma forma cultural própria, mas que estão sendo afestados pela cultura capitalista (Estudante 4 Licenciatura em Ciências Biológicas Panambi, 28/08/2018).

Empatia (Estudante 5 Licenciatura em Ciências Biológicas Panambi, 28/08/2018).

Desigualdade social, escolarização (Estudante 6 Licenciatura em Ciências Biológicas Panambi, 28/08/2018).

Respeito (Estudante 7 Licenciatura em Ciências Biológicas Panambi, 28/08/2018).

Respeito (Estudante 8 Licenciatura em Ciências Biológicas Panambi, 28/08/2018).

Como os mesmos são vistos de forma "errada" pela maioria da sociedade, vejo que eles estão perdendo sua identidade. Acabam sendo vistos como "pedintes", "vagabundos" e não são reconhecidos por sua rica cultura, trabalhos manuais... A sociedade os obrigou a "esquecerem" suas raízes, por não respeitar e não dar espaço e valorização à eles.

Sinceramente o Brasil é deles, sinto pena pois a maioria dos seus povos já não existem mais, foram brutalmente invadidos por uma outra cultura e hoje já estão na beira da civilização (Estudante 9 Licenciatura em Ciências Biológicas Panambi, 28/08/2018).

Respeito, muito de nossos hábitos foram heranças culturais que vieram dos índios, desde culinária, palavras, etc (Estudante 10 Licenciatura em Ciências Biológicas Panambi, 28/08/2018).

Gratidão, pois com eles aprendemos várias coisas (Estudante 11 Licenciatura em Ciências Biológicas Panambi, 28/08/2018).

Respeito após todos os acontecimentos, alguns ainda lutam para manter sua cultura (Estudante 12 Licenciatura em Ciências Biológicas Panambi, 28/08/2018).

Sentimento de carinho e compreensão, pois deve ser difícil a sobrevivência dos povos em cidades onde raramente não são bem vindos pelos homens brancos (Estudante 13 Licenciatura em Ciências Biológicas Panambi, 28/08/2018).

um povo sofrido, corrompido contra sua vontade, hoje já sem identidade, julgados pela sociedade que roubou sua inocência e que trata com indecência os reais proprietários dessa terra (Estudante 14 Licenciatura em Ciências Biológicas Panambi, 28/08/2018).

Muitas vezes penas, pois muitas vezes são obrigados a se envolver com os "brancos" por necessidade, por não ter o seu próprio local, não são valorizados (Estudante 15 Licenciatura em Ciências Biológicas Panambi, 28/08/2018).

Orgulho e certa pena, visto que nos dias de hoje algumas pessoas desconsideram uma "dívida histórica" e acham natural que mesmo depois de todos os acontecimentos, os povos indígenas não merecem sequer pequenos pedaços de terra. Apesar de tudo, vejo esses povos com símbolo de resistência! (Estudante 16 Licenciatura em Ciências Biológicas Panambi, 28/08/2018).

Penso que a população em geral deve respeito a eles, principalmente os descendentes de imigrantes já que as origens da história do nosso povo se dá em grande parte por sua importância (Estudante 17 Licenciatura em Ciências Biológicas Panambi, 28/08/2018).

Acho a cultura indígena fascinante, gostaria de ter contato direto com tribos, aprender sobre sua história e seus costumes. Tenho um respeito imenso por eles, nossos verdadeiros colonizadores e me dói ver o quanto eles sofrem até hoje lutando por pedaços de terra que sempre foram deles... (Estudante 18 Licenciatura em Ciências Biológicas Panambi, 28/08/2018).

Admiração, apreciação pela cultura e conhecimentos sobre a natureza, medicina, sobrevivência (Estudante 19 Licenciatura em Ciências Biológicas Panambi, 28/08/2018).

Respeito e igualdade. Apesar do que muitos pensam, não são pessoas diferentes de nós da "cidade". Apenas possuem costumes, crenças, hábitos e cultura diferentes, o que muitas vezes por desconhecer, achamos que são pessoas inferiores ou "estranhas" (Estudante 18 Licenciatura em Ciências Biológicas Panambi, 28/08/2018).

É um povo que sofreu e sofre ainda muito desrespeito e preconceito, além do descaso do País com eles. Na escola vemos muito sobre a cultura de outros povos, e a nossa sabemos tão pouco, sabemos no máximo o dia que é comemorado (Estudante 19 Licenciatura em Ciências Biológicas Panambi, 28/08/2018).

Respeito (Estudante 20 Licenciatura em Ciências Biológicas Panambi, 28/08/2018).

Igualdade de direitos (Estudante 21 Licenciatura em Ciências Biológicas Panambi, 28/08/2018).

Respeito (Estudante 22 Licenciatura em Ciências Biológicas Panambi, 28/08/2018).

Respeito (Estudante 23 Licenciatura em Ciências Biológicas Panambi, 28/08/2018).

Um povo com cultura diferente que precisa do auxílio da comunidade para que tenha os mesmos direitos (trabalho, saúde, educação, segurança) (Estudante 24 Licenciatura em Ciências Biológicas Panambi, 28/08/2018).

Estão perdendo a sua cultura aos poucos e isso é muito triste para os indígenas (Estudante 25 Licenciatura em Ciências Biológicas Panambi, 28/08/2018).

Piedade e Respeito (Estudante 26 Licenciatura em Ciências Biológicas Panambi, 28/08/2018).

Tristeza por algumas situações que eles vivem, mas não significa que acho que eles são infelizes ou "menos" que qualquer outro (Estudante 27 Licenciatura em Ciências Biológicas Panambi, 28/08/2018).

Piedade (Estudante 28 Licenciatura em Ciências Biológicas Panambi, 28/08/2018).

Respeito (Estudante 29 Licenciatura em Ciências Biológicas Panambi, 28/08/2018).

Respeito (Estudante 30 Licenciatura em Ciências Biológicas Panambi, 28/08/2018).

Um dos estudantes não respondeu a pergunta.

APÊNDICE R – RELATOS DAS FALAS DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO PROEJA INTEGRADO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES DO CAMPUS PANAMBI EM RELAÇÃO À PERGUNTA SOBRE QUAL SENTIMENTO POSSUÍAM PELOS INDÍGENAS.

Quando questionados a descrever o sentimento que possuem pelos indígenas, os estudantes do PROEJA do Campus Panambi responderam:

Aprendizado sobre o cultivo da terra e suas riquezas em diversidades de remédios naturais e saúde (Estudante 1 PROEJA Panambi, 28/08/2018).

Nenhum (porque não tenho contato) (Estudante 2 PROEJA Panambi, 28/08/2018).

Bom (Estudante 3 PROEJA Panambi, 28/08/2018).

Respeito (Estudante 4 PROEJA Panambi, 28/08/2018).

Cultura (Estudante 5 PROEJA Panambi, 28/08/2018).

Cultura (Estudante 6 PROEJA Panambi, 28/08/2018).

Nada (Estudante 7 PROEJA Panambi, 28/08/2018).

Cultura (Estudante 8 PROEJA Panambi, 28/08/2018).

Pena - estão fora de suas tribos e morando na beira da rua (Estudante 9 PROEJA Panambi, 28/08/2018).

Que eles foram explorados (Estudante 10 PROEJA Panambi, 28/08/2018).

São seres humanos como qualquer outro, eles tem direitos e devem ser respeitados pela história que tem (Estudante 11 PROEJA Panambi, 28/08/2018).

Carinho (Estudante 12 PROEJA Panambi, 28/08/2018).

Orgulho (Estudante 13 PROEJA Panambi, 28/08/2018).

Dó (Estudante 14 PROEJA Panambi, 28/08/2018).

Dó (Estudante 15 PROEJA Panambi, 28/08/2018).

São pessoas comuns como qualquer outra (Estudante 16 PROEJA Panambi, 28/08/2018).

O sentimento é de terem sido donos desta terra e terem sido praticamente dissimulados pelo homem branco. Seria como de repente chegasse alguém em minha casa e mandasse eu sair e ficasse de dono (Estudante 17 PROEJA Panambi, 28/08/2018).

Uma pessoa igual a todos nós perante a lei com costumes diferentes que as vezes as pessoas não entendem muito bem (Estudante 18 PROEJA Panambi, 28/08/2018).

Sobre a sua história antiga tenho respeito, mas pelos indígenas de hoje não tenho esse afeto, pois hoje eles só sabem ser desleais com o homem branco tentando se apropriar de terras, cobrando pedágios impróprios e seus problemas com o álcool (Estudante 19 PROEJA Panambi, 28/08/2018).

Gratidão (Estudante 20 PROEJA Panambi, 28/08/2018).

Respeito pela cultura (Estudante 21 PROEJA Panambi, 28/08/2018).

.