



BRUNA MORELO

**LEITURA E ESCRITA NA UNIVERSIDADE PARA
ESTUDANTES INDÍGENAS: PRINCÍPIOS E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS PARA UMA AÇÃO DE PERMANÊNCIA NO
CAMPO DAS LINGUAGENS**

**PORTO ALEGRE
2014**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: LINGUÍSTICA APLICADA
LINHA DE PESQUISA: LINGUAGEM NO CONTEXTO SOCIAL**

**LEITURA E ESCRITA NA UNIVERSIDADE PARA
ESTUDANTES INDÍGENAS: PRINCÍPIOS E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS PARA UMA AÇÃO DE PERMANÊNCIA NO
CAMPO DAS LINGUAGENS**

BRUNA MORELO

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. MARGARETE SCHLATTER

Dissertação de Mestrado em Linguística
Aplicada, apresentada como requisito parcial para
a obtenção do título de Mestre pelo Programa de
Pós-Graduação em Letras da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul.

**PORTO ALEGRE
2014**

CIP - Catalogação na Publicação

Morelo, Bruna

Leitura e escrita na universidade para estudantes indígenas: princípios e práticas pedagógicas para uma ação de permanência no campo das linguagens / Bruna Morelo. -- 2014.

188 f.

Orientador: Margarete Schlatter.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Letramento Acadêmico. 2. Pedagogia de Projetos. 3. Política de Permanência. 4. Estudantes indígenas. 5. Diálogo Intercultural. I. Schlatter, Margarete, orient. II. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: LINGUÍSTICA APLICADA
LINHA DE PESQUISA: LINGUAGEM NO CONTEXTO SOCIAL**

**LEITURA E ESCRITA NA UNIVERSIDADE PARA
ESTUDANTES INDÍGENAS: PRINCÍPIOS E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS PARA UMA AÇÃO DE PERMANÊNCIA NO
CAMPO DAS LINGUAGENS**

BRUNA MORELO

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. MARGARETE SCHLATTER

BANCA EXAMINADORA:

**Profa. Dra. Maria Aparecida Bergamaschi
(Faculdade de Educação/UFRGS)**

**Profa. Dra. Anamaria Kurtz de Souza Welp
(Faculdade de Letras/UFRGS)**

**Profa. Dra. Simone Sarmiento
(Faculdade de Letras/UFRGS)**

As diferenças embelezam os
seres e desafiam a nossa compreensão,
impulsionam-nos a outras verdades
(PETERSEN et al., 2012, p. 198).

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças à colaboração e parceria de diversas pessoas. Desde já, dedico os meus mais sinceros agradecimentos a todos que, de alguma maneira, colaboraram para que as ações de permanência CIEI e LEUI fossem oferecidas nestes últimos seis anos. Agradeço em especial:

Aos estudantes indígenas, pela participação nos projetos, pelo carinho e acolhimento, pelas parcerias e pelas discussões. As experiências que vivi trabalhando, estudando e convivendo com vocês foram de extrema importância para minha formação profissional e pessoal. A vocês dedico este trabalho e minha imensa gratidão.

À professora Cida, pelas falas e escutas, pelo estar/olhar junto e pelos ensinamentos constantes. Obrigada pela confiança e pela parceria.

Às professoras que se engajaram nas ações de permanência para os indígenas: Alana Mazur, Camila Dilli, Roberta Rocha, Ana Balestro, Sofia Robin, Ana Paula Scoll, Nathália Gasparini, Aline Rosa, Joana Luz, Luana Lamberti e Luana Talasca. Obrigada pela dedicação e parceria! Agradeço, em especial, à Nathália Gasparini, por ter sido uma das primeiras leitoras deste trabalho.

Às professoras Margarete Schlatter e Simone Sarmento, por serem tão receptivas com a proposta dos cursos e por colaborarem conosco e com as orientandas de estágio para o desenvolvimento de um bom trabalho no CIEI e no LEUI.

Aos membros da PRAE (antiga SAE), da CAPEIn e da CAF que colaboraram com as ações de permanência apresentadas neste trabalho e com outras também. Agradeço especialmente à Patrícia Brito, pela colaboração nos últimos semestres, principalmente no projeto “saída de campo para a aldeia de Pinhalzinho”; à Michele Doebber, pelas informações cedidas a este trabalho; e à Prof^a. Luciene Simões, pelas reuniões e pelo pensar junto sobre as ações de permanência no campo das linguagens e letramentos.

À minha querida amiga e colega Camila Dilli, pelas vivências em contextos inusitados e planejados. Pelas parcerias no trabalho, no estudo, na vida. Que nossa amizade e nossos planos sigam consistentes e lindos! E agora eu posso te citar me citando: “pela prática docente conjunta tão feliz [...] Este trabalho também é teu!”.

Agradeço também às pessoas que fizeram parte desta minha trajetória de formação, no Programa de Pós-Graduação e na vida. Agradeço:

À Prof^a. Margarete Schlatter, pela orientação neste trabalho e em tantos outros. Por conversar, discutir, ensinar, sempre com bom humor e boas risadas. Por formar professores dedicados, que acreditam no trabalho em conjunto. Muito obrigada!

Às professoras Simone Sarmento, Luciene Simões e Ana Welp e ao professor Pedro Garcez, por serem Professores e se mostrarem solícitos e disponíveis, em aulas e/ou em conversas informais.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação, com quem dividi momentos de muito aprendizado e também de muitas dúvidas. Em especial, agradeço à Márcia Viegas, pela

simplicidade e pelos bons momentos; à Helena Selbach, pela tranquilidade e pelo cuidado com o outro; à Fernanda Lemos, pelas conversas regadas a piadas, angústias e palavras de conforto; e ao José Peixoto, pela amizade de longa data e pelas palavras sempre tão queridas. Agradeço também à Luanda Sito - que não é deste PPG, mas que esteve presente na minha trajetória como se fosse - pela parceria e pelas trocas.

A todos os colegas do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS, por fazerem parte de discussões, aprendizagens, ensinagens e parcerias que me tornam a professora que sou.

Aos meus amigos de infância, da família, da escola, da Livraria Cultura, da dança, da Austrália, da vida. Sem a presença de vocês, esta trajetória teria sido ainda mais difícil e menos colorida. Agradeço, em especial, ao Phillip e à Gabi, pessoas divertidas e do bem, que me deram tanto apoio nesses últimos meses, obrigada pela ajuda no entendimento dos diplomas legais – expressão que aprendi com vocês!

Ao Marcelo, minha nova família, pelo companheirismo, por ler em voz alta os trechos dos livros para eu copiar, pelos sorrisos e abraços. Por me acompanhar na feliz insanidade que é viver essa vida e por ter me dado novos amigos e familiares tão especiais.

À minha família, pai, mãe e mana (junto com o cunhado Alvinho), por me darem estrutura e amor. Por estarem sempre presentes, serem compreensivos e por verem beleza no que eu faço.

Agradeço também a CAPES pela concessão da bolsa de pesquisa.

RESUMO

Desde 2008, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) cria anualmente dez vagas suplementares para estudantes indígenas. Nesse período, além de consolidar uma política de acesso, a Universidade também deu início ao desenvolvimento de uma política de permanência para os estudantes indígenas ingressantes. Dentre as ações de apoio pedagógico, duas associam-se ao campo das linguagens e letramentos - o Curso de Inglês para Estudantes Indígenas (CIEI) e o Curso de Leitura e Escrita na Universidade para Estudantes Indígenas (LEUI) - e são elas a motivação para a realização deste trabalho. O objetivo deste estudo é analisar como princípios relativos à valorização dos saberes tradicionais indígenas e ao ensino significativo de leitura e escrita acadêmica, princípios criados para a construção da ação de permanência LEUI, podem ser colocados em prática no planejamento de projetos pedagógicos e em atividades de sala de aula. Pretende-se, assim, discutir de que maneira esses princípios dialogam com a busca por uma educação superior intercultural e dialógica. São apresentadas a fundamentação teórica que embasou a criação dos princípios - os Estudos de Letramento Acadêmico (ACLITS) (LEA; STRRET, 1998, 2006; LILLIS, 2001; LEA, 2004) - e a metodologia escolhida para o trabalho com leitura e escrita no curso - a pedagogia de projetos. Para a análise dos princípios nas práticas de ensino, são apresentados os planejamentos dos projetos pedagógicos desenvolvidos nas últimas três edições do curso e excertos dos registros de atividades observadas durante as aulas. Na análise do planejamento dos projetos e das atividades em sala de aula, verificou-se a possibilidade de trabalhar com temas relacionados à identidade indígena dos estudantes e com diferentes gêneros, acadêmicos e não acadêmicos, que possibilitaram que os estudantes se engajassem em atividades de uso das línguas relevantes aos projetos em foco, conforme proposto pelos princípios. Foi possível constatar que, a partir dos princípios do curso e pela prática pedagógica por projetos, foram valorizados no LEUI os saberes tradicionais dos estudantes e as possíveis articulações de relações entre esses saberes e conhecimentos acadêmicos, com vistas a possibilitar que os estudantes sintam-se mais confiantes para levar esses conhecimentos também a suas disciplinas da graduação, buscando, assim, potencializar um diálogo intercultural na universidade.

Palavras-chave: Estudantes Indígenas; Política de Permanência; Letramento Acadêmico; Diálogo Intercultural.

ABSTRACT

Since 2008, the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) has annually been opening ten vacancies for indigenous students. In this same period, besides consolidating an access policy, the University also initiated the development of a permanency policy for the indigenous students. Among the actions of pedagogical support of the permanency policy, two are associated with the field of languages and literacies - the English Course for Indigenous Students (CIEI) and the Reading and Writing Course at the University for Indigenous Students (LEUI) - and they are the motivation for this work. The aim of this study is to analyze how principles concerning the valorization of indigenous traditional knowledge and the significant teaching of reading and academic writing, principles developed for the construction of the permanency action LEUI, were put into practice in the planning of pedagogical projects and in classroom activities. This analysis also intends to discuss how these principles dialogue with the search for an intercultural and dialogical higher education. The theoretical grounds of the principles - the Academic Literacy Studies (ACLITS) (LEA; STRRET, 1998, 2006; LILLIS, 2001; LEA, 2004) - and the methodology chosen to work with reading and writing in the course - the pedagogy of projects - are presented. For the analysis of the principles in teaching practices, the planning of the pedagogical projects developed in the three latest course editions and extracts from records of observed activities during the classes are presented. Based on the analysis of the planning of the projects and the activities in the classroom, it was found that working on issues related to the indigenous identity of the students and with different genres, academic and non-academic, enabled students to engage in using different languages according to the project demands, as suggested by the principles. Furthermore, based on the principles of the course and on the classroom practice to develop the projects, the students' traditional knowledge and the possible connections between this knowledge and academic knowledge were valued in LEUI. This, in turn, opened the possibility for students to feel more confident to use this knowledge in their undergraduate disciplines, aiming at fostering an intercultural dialogue at university.

Key-words: Indigenous Students; Permanency Policy; Academic Literacy; Intercultural Dialogue.

RESUMEN

Desde 2008, la Universidad Federal de Rio Grande del Sur (UFRGS) crea cada año diez plazas suplementarias para estudiantes indígenas. En este periodo, además de consolidar una política de acceso, la Universidad también ha empezado el desarrollo de una política de permanencia para los estudiantes indígenas ingresantes. Entre las acciones de apoyo pedagógico, dos se asocian al campo de los lenguajes y literacidades – el Curso de Inglés para Estudiantes Indígenas (CIEI) y el Curso de Lectura y Escrita en la Universidad para Estudiantes Indígenas (LEUI) – que son la motivación para la realización de este trabajo. El objetivo de este estudio es el análisis de como los principios relativos a la valorización de los saberes tradicionales indígenas y a la enseñanza significativa de lectura y escrita, creados para la construcción de la acción de permanencia LEUI, se pueden poner en práctica en la planificación de proyectos pedagógicos y en actividades en clase. Se pretende así discutir de qué forma esos principios dialogan con la búsqueda por una educación superior intercultural y dialógica. Se presentan los fundamentos teóricos que han embasado la creación de los principios – los Estudios de Literacidad Académica (ACLITS) (LEA; STRRET, 1998, 2006; LILLIS, 2001; LEA, 2004) – y la metodología que se ha elegido para el trabajo con lectura y escrita en el curso – la pedagogía de proyectos. Para el análisis de los principios en las prácticas de enseñanza, se presentan las planificaciones de los proyectos pedagógicos desarrollados en las tres últimas ediciones del curso y extractos de los registros de actividades observadas durante las clases. En el análisis de la planificación de los proyectos y de las actividades en clase se ha verificado la posibilidad de trabajar temas relacionados con la identidad indígena de los estudiantes y con diferentes géneros, académicos o no académicos, que han posibilitado que los estudiantes se comprometieran en actividades de uso de las lenguas relevantes a los proyectos en foco, conforme propuesto por los principios. Se ha constatado que, desde el comienzo del curso y por la práctica pedagógica por proyectos, se han valorizado en LEUI los saberes tradicionales de los estudiantes y las posibles articulaciones de relaciones entre esos saberes y conocimientos académicos, con miras a posibilitar que los estudiantes se sientan más seguros para llevar esos conocimientos también a sus asignaturas de graduación, buscando así potenciar un diálogo intercultural en la universidad.

Palabras-clave: Estudiantes Indígenas, Política de Permanencia; Literacidad Académica; Diálogo Intercultural.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAs – Ações Afirmativas

ACLITS - Estudos de Letramento Acadêmico

CAF – Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas

CAPEin – Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena

CEB – Câmara de Educação Básica

CEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRGS

CEPI-RS - Conselho Estadual de Povos Indígenas do Rio Grande do Sul

CGEEI - Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena

CIEI – Curso de Inglês para Estudantes Indígenas da UFRGS

CIMI - Conselho Indigenista Missionário

CINEP - Centro Indígena de Estudos e Pesquisa

CNE - Conselho Nacional de Educação

COMGRAD – Comissão de Graduação

CONSUN - Conselho Universitário da UFRGS

COPERSE - Comissão Permanente de Seleção da UFRGS

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

FURG - Fundação Universidade de Rio Grande

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituições de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEUI – Curso de Leitura e Escrita na Universidade para Estudantes Indígenas da UFRGS

MEC – Ministério da Educação

OIT - Organização Internacional do Trabalho

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PPE - Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS

PROGRAD - Pró-reitora de Graduação da UFRGS

PROLIND - Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas

PROUNI - Programa Universidade para Todos

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SESU – Secretaria de Ensino Superior
SIL – Summer Institute of Linguistics
SPI – Serviço de Proteção aos Índios
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
UPF - Universidade de Passo Fundo
UNEMAT – Universidade Estadual do Mato Grosso
UNI - União das Nações Indígenas
UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa
URI - Universidade Regional Integrada

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O MOVIMENTO INDÍGENA BRASILEIRO: BASES PARA A FORMAÇÃO DE UM ENSINO SUPERIOR INDÍGENA	26
2.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E AS DEMANDAS PELO ENSINO SUPERIOR.....	26
2.2 O MOVIMENTO INDÍGENA BRASILEIRO.....	40
3 OS POVOS INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR: DO ACESSO AOS DESAFIOS	45
3.1 A TRAJETÓRIA DE ACESSO À UNIVERSIDADE.....	45
3.2 O ACESSO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS À UFRGS.....	59
3.3 A PERMANÊNCIA DA PRESENÇA INDÍGENA NA UFRGS.....	69
4 O CURSO DE LEITURA E ESCRITA NA UNIVERSIDADE PARA ESTUDANTES INDÍGENAS: PRINCÍPIOS E FUNDAMENTAÇÃO PEDAGÓGICA	73
4.1 O CURSO E O DESENVOLVIMENTO DE PRINCÍPIOS PARA O LEUI.....	73
4.1.1 Os estudantes indígenas participantes do LEUI.....	80
4.2 OS PRINCÍPIOS PARA O DESENHO DO LEUI: DIÁLOGOS ENTRE LETRAMENTO ACADÊMICO E A PEDAGOGIA DE PROJETOS.....	88
5 O PLANEJAMENTO DE PROJETOS PEDAGÓGICOS E ATIVIDADES DE SALA DE AULA	107
5.1 OS PROJETOS PEDAGÓGICOS.....	107
5.2 ATIVIDADES DE SALA DE AULA.....	119
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	144
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	151
APÊNDICES	
APÊNDICE 1: Consentimento Informado.....	162

APÊNDICE 2: Questionário aplicado com estudantes indígenas no início da edição do LEUI 2013/1.....163

APÊNDICE 3: Unidade didática sobre a presença indígena no ensino superior.....164

ANEXOS

ANEXO 1: Lei de Cotas nº 12.711/2012.....175

ANEXO 2: Decreto nº. 7.824/2012.....176

ANEXO 3: Decisão nº. 134/2007 do Conselho Universitário/UFRGS.....178

ANEXO 4 – Decisão nº. 268/2012 do Conselho Universitário/UFRGS.....180

ANEXO 5: Edital para o processo seletivo específico para ingresso de estudantes indígenas 2014.....183

ANEXO 6: Atribuições do professor tutor e do colega monitor.....186

QUADROS

Quadro 1: Diplomas legais para a educação escolar indígena.....34

Quadro 2: Diplomas legais que contribuíram para o aumento da presença indígena no ensino superior.....52

Quadro 3: Cursos escolhidos, número de inscritos, número de ingressos e etnias dos processos seletivos para entrada de indígenas da UFRGS (2008 a 2014).....67

Quadro 4: Edições CIEI e LEUI.....78

Quadro 5: Princípios para construção de desenho do curso LEUI.....95

Quadro 6: Planejamento dos projetos desenvolvidos no LEUI.....110

Quadro 7: Princípios e unidades de análise.....121

Quadro 8: Atividades observadas em aulas do projeto saída de campo para aldeia de Pinhalzinho.....123

Quadro 9: Atividades observadas em aulas do projeto culturas indígenas pelo mundo.....127

Quadro 10: Atividades observadas em aulas do projeto línguas indígenas.....131

TABELAS

Tabela 1: Crescimento no número de matrículas e de escolas nas aldeias entre 2002 e 2005.....36

Tabela 2: Número de estudantes indígenas no ensino superior desde a década de 1990 até 2012.....53

Tabela 3: Números referentes ao total de aulas, às aulas para os projetos e às aulas analisadas.....120

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de minha trajetória de envolvimento com a política de permanência para estudantes indígenas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Essa trajetória foi entrecortada e entrelaçada por parcerias, experiências, teorias, reflexões e práticas, que juntas tecem a história deste trabalho. Não seria possível iniciar este texto de outra maneira, sem antes contar um pouco da história desta pesquisa e do meu envolvimento com as ações de permanência que aqui descrevo.

O estudo aqui retratado está relacionado com a democratização do ensino superior no Brasil, especialmente, com a implementação de Ações Afirmativas que colaborem para o acesso dos povos indígenas em universidades públicas. Em 2012, o Governo Federal sancionou a Lei das Cotas (12.711/2012), que torna obrigatória a reserva de vagas para grupos minoritários, incluindo a população indígena, em todas as instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior. No entanto, muito antes da criação dessa Lei nacional, um grande contingente de universidades públicas já havia implantado um sistema de reserva ou de criação de vagas que incluía estudantes indígenas e, entre elas, está a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

A UFRGS, desde 2008, através do Programa de Ações Afirmativas, cria anualmente dez vagas suplementares, em dez diferentes cursos de graduação, para estudantes indígenas. Nesse mesmo ano, além de começar a consolidar uma política de acesso, a Universidade também deu início ao desenvolvimento de uma política de permanência para os estudantes indígenas ingressantes, que conta com duas iniciativas: uma de apoio material e outra de apoio pedagógico, sobre as quais discorro mais adiante. Dentre as ações de apoio pedagógico, duas associam-se ao campo das linguagens e letramentos - o Curso de Inglês para Estudantes Indígenas (CIEI) e o Curso de Leitura e Escrita na Universidade para Estudantes Indígenas (LEUI) - e são elas a motivação para a realização deste trabalho.

Meu envolvimento com a política de permanência para estudantes indígenas da UFRGS teve início ainda na graduação, no segundo semestre de 2008, quando respondi positivamente a um e-mail que foi enviado aos alunos com ênfase em inglês da Faculdade de Letras, perguntando sobre o interesse em ministrar aulas de língua inglesa

para os estudantes indígenas da UFRGS¹. Com o acompanhamento e a mediação fundamentais da Professora Dr^a Maria Aparecida Bergamaschi² na interlocução com os estudantes, foi dado início ao projeto de extensão Curso de Inglês para Estudantes Indígenas e, assim, comecei a ministrar aulas no curso, juntamente com a colega Alana Mazur. Desde o princípio, ao participar das primeiras reuniões com os estudantes para a tomada de decisões em relação ao curso, foi possível perceber que a perspectiva adotada para o desenvolvimento do trabalho, dentro de uma ação da política de permanência da UFRGS, era a do diálogo, levando em conta as demandas e necessidades dos estudantes.

Foi também no segundo semestre de 2008 que comecei a dar aulas no Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS (PPE), coordenado pela Professora Dr^a. Margarete Schlatter. Nesse Programa, além de ministrar aulas, os professores participam de um seminário cujo objetivo principal é a formação docente através de leituras e discussões sobre diversos temas relacionados ao ensino de línguas, como criação de material didático, dinâmicas de sala de aula, práticas de avaliação, gramática da língua portuguesa e variação linguística. Como, inicialmente, não tínhamos uma orientação pedagógica para o ensino de línguas no CIEI, buscava adaptar o que aprendia no PPE para as aulas e as tarefas que elaborava para o curso de inglês. Além desses materiais, nessa etapa inicial do curso, minha colega e eu selecionamos tarefas de livros didáticos previamente pesquisados por nós.

Em 2009, no primeiro semestre, ao cursar a disciplina de Estágio de Docência em Língua Inglesa I, indaguei a professora da disciplina sobre a possibilidade de realizar o estágio com o grupo de estudantes do curso de inglês para estudantes indígenas e, após a autorização da professora³, convidei a amiga e colega Camila Dilli⁴,

¹ Recebi esse e-mail através da Prof^a. Dr^a. Sandra Maggio, que estava repassando para seus alunos o e-mail enviado aos professores do Departamento de Línguas Modernas do Instituto de Letras pela Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia Liberato Tettamanzi. Nessa época, a Prof^a. Ana Lúcia era tutora do aluno indígena estudante do curso de Letras e estava ativamente envolvida com as questões da política de permanência. Sendo assim, foi ela quem se responsabilizou, inicialmente, em procurar estudantes do curso de Letras interessados em ministrar as aulas de inglês para os estudantes indígenas.

² A Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Bergamaschi está ligada aos estudos sobre educação escolar indígena, foi membro da extinta Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena da UFRGS e, atualmente, faz parte do Conselho Consultivo da Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas. Agradeço à Professora Cida pelo apoio e pelos ensinamentos proporcionados ao longo desses anos.

³ Agradeço à Prof^a. Dr^a. Margarete Schlatter por ter autorizado que Camila Dilli e eu e outras duplas de estágio que orientou em semestres seguintes tivéssemos a experiência de estágio no CIEI e LEUI e, também, por ter dado apoio aos cursos. Agradeço igualmente às Prof^{as}. Dr^{as}. Simone Sarmento e June Campos, também professoras das disciplinas de estágio em inglês, por terem autorizado que duplas de estágio realizassem a prática docente nos cursos.

também professora no PPE, para realizar o estágio comigo no curso. As leituras e debates que fizemos nas disciplinas de Estágio de Docência em Língua Inglesa I e Estágio de Docência em Língua Inglesa II nos proporcionaram aprofundar nosso conhecimento sobre as discussões contemporâneas na área de leitura, letramento, educação linguística e metodologias de ensino. Os espaços de discussão nessas disciplinas foram estímulos à nossa aceitação dos desafios enfrentados no contexto de caráter tão inédito como foi o CIEI para esta Universidade e para nossas vidas. O nosso envolvimento intenso com esse desafio de docência nos levou a delinear objetivos mais específicos para o curso, levando em consideração as necessidades e demandas dos estudantes e os pressupostos e orientações teórico-pedagógicas que estávamos aprendendo, em nossa prática docente e em nossa trajetória de formação. Após a definição mais clara de objetivos de ensino, que enfocavam principalmente a leitura em inglês, foi possível propor uma organização de temáticas e de textos diversos, para compor uma proposta de conteúdos curriculares e criar materiais didáticos para o curso. Foi sobre essa proposta curricular e materiais que escrevi meu Trabalho de Conclusão de Curso em 2010, no intuito de informar sobre a política de permanência da Universidade e refletir sobre os propósitos de uma ação de permanência como o CIEI, que visava a dar oportunidades para que os estudantes lessem textos em inglês sobre temáticas que se relacionassem aos seus contextos de atuação.

Desde o início da oferta do CIEI, procuramos discutir e entender o papel desse curso dentro da política de permanência. Passamos a participar em ações relacionadas a essa política sempre que possível, procurando conversar com pessoas que estivessem envolvidas de alguma maneira com o ingresso e a permanência dos estudantes indígenas, solicitando autorização para participar de reuniões e eventos que se relacionassem com essas temáticas. Buscamos constantemente nos inteirar sobre o que estava sendo decidido e implementado, principalmente pelo fato de que, desde a primeira edição do CIEI, os estudantes traziam para o curso questões relacionadas à permanência na Universidade, nos relatando suas conquistas e dificuldades, fazendo do curso um espaço também para o debate dessas questões. No ano de 2009, para citar um exemplo, solicitamos uma reunião com o secretário da Secretaria de Assuntos Estudantis e presidente da Comissão de Ingresso e Permanência do Estudante Indígena,

⁴ Agradeço à Camila Dilli por ter aceitado o convite e ter se empenhado comigo durante esses anos no desenvolvimento dos cursos CIEI e LEUI. As questões e discussões trazidas aqui são frutos do nosso trabalho conjunto e de nossas reflexões sobre ações de permanência no campo das linguagens.

para conversar sobre o curso e entender melhor o funcionamento da política de permanência adotada pela UFRGS, reunião essa que aconteceu no dia 07 de maio de 2009. Nossa inserção, mesmo que parcial, nos espaços de discussão mais amplos da política de permanência foi almejada e perseguida por nós, construída com base em nossa constante insistência em participar.

Ao longo dos seis anos desde a primeira edição do curso, sempre refletimos sobre o papel do curso e sobre os objetivos do ensino da língua inglesa nesse contexto. Foi importante refletir e pesquisar sobre quais textos seriam mais adequados e relevantes para viabilizar esses objetivos de ensino com esse público. Buscamos, inicialmente, trabalhar com perfis de profissionais indígenas, pequenas notícias e artigos da internet sobre temas de interesse dos alunos, que aproximassem os estudantes da língua inglesa, e ao mesmo tempo procurávamos saber quais eram as principais demandas de leitura dos estudantes em seus cursos de graduação, para trabalhar com esses textos nas nossas aulas.

No segundo semestre de 2011, enquanto atuava como professora do curso⁵, comecei a pensar que seria interessante formular uma proposta de currículo para o curso baseada em gêneros acadêmicos para trabalhar leitura em inglês e escrita em português, mudando um pouco o foco do CIEI que, até então, era principalmente na leitura de textos em inglês. Em setembro desse mesmo ano, decidi, então, elaborar um projeto de mestrado para realizar uma pesquisa que incluía entrevistar os estudantes sobre suas demandas de leitura e escrita nos cursos de graduação, elaborar uma progressão curricular para o curso CIEI com base em gêneros acadêmicos e desenvolver e ministrar uma unidade didática que exploraria um dos gêneros trazidos no currículo. Foi também durante a elaboração desse projeto que comecei a desenvolver uma pesquisa bibliográfica sobre Letramento Acadêmico⁶ e fazer as primeiras leituras sobre essa teoria – que entende leitura e escrita no contexto acadêmico como práticas sociais histórica e socialmente situadas, constituídas de discursos ideológicos (LEA e STREET, 1998, 2006). Embora vários dos princípios dessa perspectiva já embasassem a elaboração das unidades didáticas e das práticas de sala de aula, pude assim

⁵ Nesta época, atuei como professora do curso em caráter voluntário, sem estar vinculada à Universidade.

⁶ Letramento é entendido aqui como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19). É esta também a concepção que embasa os estudos de letramento acadêmico, conforme veremos mais adiante.

compreender melhor e explicitar a fundamentação teórica para o trabalho pedagógico do curso.

Aproximadamente nesta mesma época, a colega Camila Dilli, que havia ingressado em 2011 no mestrado, elaborou um novo projeto de mestrado para desenvolver, no primeiro semestre de 2012, uma pesquisa de cunho etnográfico acompanhando um estudante indígena calouro em disciplinas do curso de Medicina, para buscar conhecer e entender algumas demandas de leitura e escrita que fazem parte do cotidiano acadêmico dos estudantes e alimentar o currículo que, posteriormente, seria desenhado por mim. A decisão da colega Camila Dilli em se dedicar a essa nova pesquisa foi muito importante, pois permitiu que desenvolvêssemos nossos estudos em parceria, o que, sem dúvida, enriqueceu muito nossos trabalhos e o trabalho desenvolvido no curso.

Em 2012, com o meu ingresso no mestrado e a mudança no projeto da colega Dilli, nossa orientadora Prof^{ra}. Dr^a. Margarete Schlatter ofereceu, no segundo semestre, uma disciplina chamada Leituras Dirigidas – Estudos sobre Letramento Acadêmico, para a qual fizemos uma extensa pesquisa bibliográfica de forma a compor o programa de leituras. Durante nossa busca constante por textos a respeito de letramento acadêmico, estabelecemos uma parceria⁷ e uma rede de trocas bibliográficas com a colega Luanda Sito, que também desenvolve pesquisa sobre grupos minoritários nas universidades e a relação desses grupos com leitura e escrita.

No decorrer de 2012, o CIEI seguiu sendo oferecido, sob nossa coordenação, em parceria com duplas de estágio das disciplinas de Estágio Docência em Língua Inglesa I e II⁸. No primeiro semestre, começamos a colocar em prática algumas mudanças, como a busca por investir em projetos pedagógicos que motivassem a leitura e a escrita de gêneros acadêmicos. Já no segundo semestre de 2012, nos deparamos com uma situação diferente, pois os estudantes interessados já tinham participado de uma edição anterior do curso, eram de áreas completamente diferentes (ciências da terra, educação e saúde) e declararam não terem muita demanda de leitura em inglês, fazendo surgir a ideia de trabalharmos também com textos em português e com temáticas que se aproximassem de questões políticas e da identidade cultural dos estudantes. A opção pelo trabalho com

⁷ Iniciamos essa parceria no início de 2012, quando escrevemos em conjunto uma revisão bibliográfica sobre a metodologia de pesquisa dos estudos de letramento acadêmico.

⁸ Considero importante destacar que o curso nunca contou com recursos financeiros ou com bolsas para as professoras ou coordenadoras do curso. Todo o trabalho realizado sempre foi voluntário ou vinculado aos estágios curriculares, que não são remunerados.

questões políticas e culturais foi uma decisão que tomamos a partir da influência dos estudos de letramento acadêmico e por nossa aproximação com questões relacionadas à educação escolar indígena, à educação indígena⁹ e à busca por um ensino superior intercultural. A partir do nosso ingresso no mestrado, participamos de mais reuniões e encontros que debatiam a presença indígena na vida acadêmica da UFRGS e dos encontros anuais para a escolha dos cursos de graduação para serem criadas as vagas destinadas aos estudantes indígenas. Assim, começamos a refletir sobre como o CIEI também poderia contribuir para as discussões políticas relacionadas aos estudantes indígenas na universidade e ser também um espaço em que os estudantes poderiam trazer suas questões acadêmicas e comunitárias, no intuito de contribuir para a legitimação das vozes desses estudantes nos diversos âmbitos acadêmicos nos quais já participavam ou queriam participar.

No segundo semestre de 2012, tivemos pela primeira vez um projeto desenvolvido no curso com produções escritas publicadas a interlocutores externos ao curso e com a elaboração de um produto final concreto e publicável. Foi assim que, durante o desenvolvimento desse projeto, mudamos o nome do curso para Leitura e Escrita na Universidade para Estudantes Indígenas (LEUI) e criamos princípios (DILLI, 2013; MORELO; DILLI, 2013) para o desenho desse novo curso, que seguiu nas edições de 2013 nesses mesmos moldes. Os princípios criados foram inspirados nos estudos de letramento acadêmico, mas também foram resultado de nossas experiências como professoras estagiárias e orientadoras de estagiários no CEUI e como participantes da construção da política de permanência para estudantes indígenas da UFRGS. Conforme veremos mais adiante, os princípios, que dizem respeito à valorização dos saberes tradicionais indígenas e ao ensino significativo de leitura e escrita acadêmica, dialogam não só com questões de leitura e escrita, mas, de maneira mais ampla, com a questão da permanência do estudante indígena na Universidade: uma permanência qualificada, que possibilite participar de maneira crítica e informada nos contextos onde atua.

Deste modo, levando em conta as mudanças que foram acontecendo no CIEI como resultado do constante diálogo entre os participantes, a trajetória desta pesquisa foi sendo alterada. No momento em que o desenvolvimento de projetos pedagógicos passou a ser a opção preferida de trabalho em sala de aula, não fez mais sentido buscar

⁹ No próximo capítulo, discuto a diferença comumente feita na literatura entre educação escolar indígena e educação indígena.

construir um currículo para o curso, já que percebemos que cada grupo apresentava demandas diferentes e que fazia mais sentido recriar o trabalho a cada semestre com os estudantes. Tornou-se mais relevante, nesse contexto, compreender a trajetória vivenciada e relatar nossas próprias aprendizagens em relação aos princípios construídos e a como buscamos colocá-los em prática no planejamento e nas atividades em sala de aula.

Em sua dissertação de mestrado, Camila Dilli fez uma revisão bibliográfica sobre a presença indígena no ensino superior e sobre os estudos de letramento acadêmico, na busca por subsídios nessas literaturas para a construção de ações de permanência no campo das linguagens como o CIEI e o LEUI. Na conclusão de seu estudo, a autora sistematiza como esses subsídios podem contribuir para o planejamento de ações de permanência no campo das linguagens e para futuras pesquisas que visem ao desenvolvimento dessas ações. Ao organizar esses subsídios, respondendo aos desafios e ao ineditismo da presença indígena na universidade brasileira, o estudo de Dilli (2013) estabelece um marco fundamental para o campo de ações de permanência no campo das linguagens e para a minha pesquisa. O presente trabalho busca ampliar a compreensão dessas ações e dos princípios elaborados focalizando as experiências escolares dos indígenas, o perfil dos ingressantes na UFRGS e alguns resultados dos cursos desenvolvidos até aqui. A pesquisa etnográfica para conhecer e entender as demandas de leitura e escrita no cotidiano acadêmico dos estudantes poderá ser o próximo passo a ser empreendido na continuidade das ações de permanência no campo das linguagens e letramentos.

Durante todos esses anos de envolvimento com o CEUI e o LEUI, participei de diversas reuniões com os estudantes, com membros da Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena e, mais recentemente, com a Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS. Participei também de visitas a aldeias indígenas para conhecer os modos de vida desses povos e a cultura dos nossos estudantes. Assim, meu envolvimento com a política de permanência e com questões relacionadas aos povos indígenas extrapolou o âmbito dos cursos. Entretanto, minha maior responsabilidade sempre foi acompanhar o curso, dar apoio às professoras estagiárias no desenvolvimento dos projetos, nas aulas, na produção de material didático e manter um registro do que estava sendo feito. Nos últimos dois anos, busquei participar do maior número possível de aulas e registrar as atividades desenvolvidas nos encontros. É importante destacar que meu papel nas aulas não se restringiu ao de uma

observadora; quando foi preciso, também atuei como professora e, de certo modo, sempre que estive presente, participei das discussões nas aulas.

Deste modo, optei por trazer neste trabalho um recorte desse envolvimento com a política de permanência, para discutir os princípios elaborados para o LEUI e refletir sobre como eles foram colocados em prática pelos participantes no planejamento dos projetos pedagógicos e no desenvolvimento das aulas. Os princípios a que me refiro e que apresentarei detalhadamente no capítulo 4, de maneira geral, buscam sistematizar orientações para um ambiente propício para a construção de uma educação superior intercultural, tema abordado mais adiante. Resumidamente, dizem respeito a como lidar com a leitura e a escrita na universidade de modo a respeitar e dialogar com diferentes visões de conhecimento, tanto a partir de perspectivas historicamente valorizadas pela comunidade acadêmica, bem como a partir de perspectivas que envolvem novas alteridades. Nesse sentido, o objetivo deste estudo é também relacionar os princípios e o trabalho realizado no curso com a busca por uma educação superior intercultural, embasando essa discussão na literatura sobre educação escolar indígena e sobre a presença indígena no ensino superior.

As perguntas que busco responder com este trabalho são:

- a) de que modo os princípios elaborados para o desenho do curso de Leitura e Escrita na Universidade para Estudantes Indígenas foram colocados em prática no planejamento dos projetos pedagógicos?
- b) de que modo os princípios elaborados para o desenho do curso de Leitura e Escrita na Universidade para Estudantes Indígenas foram colocados em prática no desenvolvimento das aulas?
- c) como os princípios elaborados para o desenho do curso de Leitura e Escrita na Universidade para Estudantes Indígenas dialogam com a busca por uma universidade intercultural e dialógica?

Para responder essas perguntas, primeiramente, no capítulo 2, contextualizo a entrada dos estudantes indígenas no ensino superior, a partir da busca por uma educação escolar indígena específica e diferenciada e do respaldo legal que garante aos povos indígenas o direito de manter suas culturas e identidades em todos os níveis de ensino. Entendo que buscar conhecimentos na trajetória de construção da educação escolar indígena, que já enfrentou muitas mudanças e desafios, é importante para pensarmos na construção de uma educação superior intercultural. Neste mesmo capítulo, apresento uma breve contextualização histórica sobre a formação de um movimento indígena

brasileiro e a relação desse movimento com a busca pelo protagonismo e autonomia desses povos em relação a suas escolhas e direitos.

No capítulo 3, apresento a formação de um quadro legal para a abertura do ensino superior a grupos minoritários no Brasil, discuto a presença indígena nos cursos de graduação e a relação dessa presença com o estabelecimento de um diálogo intercultural na academia. Ainda neste capítulo, apresento o Programa de Ações Afirmativas da UFRGS, com suas respectivas políticas de acesso e permanência para o estudante indígena.

O capítulo 4 discorre sobre a criação e a fundamentação pedagógica do LEUI, discutindo de que modo os estudos de letramento acadêmico inspiraram a elaboração dos princípios do curso e a opção pelo trabalho por projetos. A partir desse capítulo, trago trechos de entrevistas realizadas com cinco estudantes indígenas participantes do curso, para discutir como o perfil e as experiências escolares e acadêmicas desses estudantes se relacionam com as opções feitas quanto ao desenho do curso e seu desenvolvimento em atividades em sala de aula.

No capítulo 5, analiso o planejamento dos projetos pedagógicos¹⁰ desenvolvidos em três diferentes semestres do LEUI e dados de observações de aulas do curso, para discutir como os princípios foram colocados em prática no planejamento dos projetos pedagógicos e nas atividades realizadas em aula. Finalizo o trabalho sistematizando os principais resultados da pesquisa no capítulo de considerações finais.

Acredito que este trabalho possa ser de interesse não só para pessoas que estudam ou lidam diretamente com a presença e a permanência de indígenas no ensino superior, mas também para professores que queiram desenvolver um trabalho pedagógico que leve em conta as especificidades de seus estudantes e dos contextos em que querem ou vão atuar. Além disso, estudos relacionados a letramento acadêmico no Brasil ainda são poucos, destaco aqui as pesquisas que vêm sendo realizadas por Désirée Motta-Roth¹¹ e Adriana Fisher¹², além dos trabalhos publicados que foram desenvolvidos no âmbito do CIEI e do LEUI¹³. Sendo assim, considero importante discutir ações de permanência no campo das linguagens que tenham como

¹⁰ Na literatura sobre a pedagogia de projetos diferentes autores utilizam diferentes termos (projeto de trabalho, projeto pedagógico, projeto de aprendizagem) para referir-se ao ensino organizado por projetos. Neste trabalho, optei por utilizar o termo projeto pedagógico, sem distingui-lo dos outros termos utilizados.

¹¹ Ver: Motta-Roth (2009) e Motta-Roth e Hendges (2010).

¹² Ver: Fischer (2008; 2010) e Fischer e Dionísio (2011).

¹³ Morelo (2010); Dilli e Morelo (2011); Gasparini (2013); Dilli (2013); Morelo e Dilli (2013a; 2013b); Nunes e Talasca (2013); Morelo e Gasparini (no prelo).

fundamentação teórica os estudos de letramento acadêmico, pois, conforme será visto neste trabalho, a relação entre as línguas e os letramentos de grupos minoritários na universidade com seu desempenho nos diferentes campos de atuação já vem sendo tratada em alguns textos sobre a presença e a permanência de indígenas e de outros grupos antes pouco presentes no ensino superior brasileiro. Ademais, tendo em vista que estamos tratando de políticas e ações recentes, que estão em constante reformulação, considero importante divulgá-las e discuti-las, com vistas a estabelecer uma interlocução com outras universidades e possíveis parceiros que também estejam na busca pelo estabelecimento de políticas e ações que promovam um ensino superior mais diverso e polifônico.

2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O MOVIMENTO INDÍGENA BRASILEIRO: BASES PARA A FORMAÇÃO DE UM ENSINO SUPERIOR INDÍGENA

Hoje, os índios andam vestidos, moram em cidades e usam computadores e aparelhos celulares, sem que tais costumes lhes tenham produzido um apagamento dos valores tradicionais de suas coletividades de origem ou uma alteração radical em seus estilos de vida e concepções de mundo. A presença dos estudantes indígenas nas universidades é uma cabal demonstração de que os ameríndios são, além de personagens do passado e do presente, agentes de transformação dos seus próprios destinos e, ainda mais fundamentalmente, do futuro do nosso País (CATAFESTO, 2013, p. 122).

Nos últimos anos, diversas universidades, particulares e públicas vêm desenvolvendo ações, por meio de políticas governamentais e internas, para que seja possível haver mais diversidade social e étnico-racial no cenário acadêmico do Brasil. Há pouco mais de uma década, os povos indígenas estão sendo incluídos na agenda para a democratização da educação superior brasileira (AMARAL, 2010; CINEP, 2010; SANTOS, 2013; UFRGS, 2013), como resultado de lutas do movimento indígena e/ou do reconhecimento dessa necessidade por outros agentes do governo ou de universidades. Este capítulo trata do surgimento da política de Ações Afirmativas¹⁴ para os povos indígenas no Brasil, enfocando o surgimento dessa política a partir da sua relação com a busca pela qualificação e pelo estabelecimento legal de uma educação escolar indígena e da formação de um movimento indígena brasileiro. Primeiramente, trago um panorama do desenvolvimento da educação escolar indígena e da legislação nacional vigente para a mesma e, em seguida, apresento um breve histórico da formação do movimento indígena no Brasil.

2.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E AS DEMANDAS PELO ENSINO SUPERIOR

A presença de estudantes indígenas no ensino superior brasileiro pode ser considerada um acontecimento recente; entretanto, a história que leva os indígenas aos

¹⁴ “Por Ação Afirmativa entende-se o conjunto de políticas públicas adotadas com o objetivo de promover a ascensão de grupos socialmente minoritários, sejam eles étnico-culturais, sexuais ou portadores de necessidades especiais. Em síntese, a ação afirmativa tem como objetivo combater as desigualdades sociais resultantes de processos de discriminação negativa, dirigida a setores vulneráveis e desprivilegiados da sociedade” (<http://www.palmares.gov.br/observatorio-afro-latino/>) (Acesso em: 20 de jan. de 2014).

cursos de graduação e pós-graduação no Brasil é longa e envolve diversas ações, institucionais ou não, por parte de indígenas e não indígenas. É possível afirmar que essa história teve início no desembarque dos navegadores portugueses no Brasil, quando os povos indígenas aqui presentes foram introduzidos em um processo de catequização e escolarização¹⁵. É possível afirmar que “a escola para o índio é a mais antiga no Brasil” (PETERSEN et al, 2012, p. 193), considerando que “o contato de nossos primeiros habitantes com o ensino formal deu-se desde o primeiro século da história do país, com a chegada dos jesuítas ao Brasil em 1549” (DAVID et al, 2013, p. 113). É importante lembrar que, desde o início, essa “oferta de educação escolar aos povos indígenas esteve pautada numa perspectiva integracionista. A tônica era a recusa da diferença, a tentativa de sua superação pela integração dessas populações à ‘comunhão nacional’” (BONIN, 2012, p. 34). Essa escolarização atuou no sentido de ocidentalizar e cristianizar os indígenas, ou seja, funcionava como um instrumento para eliminar a cultura e os modos de vida desses povos para que pudessem fazer parte da sociedade brasileira visada pelos portugueses.

A educação para os povos indígenas ficou sob responsabilidade da Coroa portuguesa durante muito tempo; entretanto, de acordo com Luciano (2006), aos poucos, começaram a ser estabelecidas novas parcerias, passando o encargo da educação escolar indígena a alguns fazendeiros ou até mesmo a moradores de regiões vizinhas às comunidades indígenas. Segundo o autor, “a introdução desses agentes ‘leigos’ não significou, contudo, a emergência de uma educação indígena dissociada da catequese. A civilização e a conversão dos ‘gentios’ (índios) – associadas à catequese – continuaram sendo explicitamente os objetivos da escola” (LUCIANO, 2006, p. 150).

¹⁵ Segundo Catafesto (2012), inicialmente, os europeus não aceitaram a humanidade dos nativos americanos. Em um primeiro momento, os índios foram classificados como animais, e um grande debate intelectual ocorreu até que fossem declarados verdadeiros homens a partir de 1537, pela bula do Papa Paulo III. Mesmo assim, depois disso, não foram considerados homens plenos, porque eram entendidos como selvagens naturais. No geral, passaram pelo trato como mentalmente infantis, como se vivessem na natureza movidos por instintos primitivos e incapazes da plenitude cultural. No Brasil, de acordo com Bonin (2012), é possível inferir essa perspectiva nos textos legais anteriores à Constituição Federal de 1988, a partir da perspectiva integracionista que apresentavam: “o Código Civil de 1916 considerava os índios ‘relativamente incapazes, sujeitos ao regime tutelar enquanto não forem adaptados à civilização do país’; as Constituições Federais de 1934, 1946, 1967 previam a ‘incorporação dos silvícolas à comunhão nacional’; a Lei nº. 6001 de 1973 – Estatuto do índio – afirmava a necessidade de ‘integrá-los progressiva e harmoniosamente à comunhão nacional’, estendendo a eles o sistema de ensino e a criação de escolas orientadas para este fim” (BONIN, 2012, p. 34).

Mais tarde, com a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI)¹⁶ em 1910, foi instalada uma rede de escolas para a educação de índios chamada de ensino de “primeiras letras”, que também visava a ensinar ofícios que os formassem para serem futuros trabalhadores, com cursos de corte e costura para mulheres e carpintaria para os homens, por exemplo (SOUZA LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2007). Essa rede de escolas, algumas décadas depois, tornou-se uma rede nacional de escolas indígenas geridas pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI)¹⁷, orientada, em teoria, para uma educação bilíngue no modelo do *Summer Institute of Linguistics*, “organização missionária que implantou a educação bilíngue nas Américas, usando um método de descrição de línguas indígenas muito eficaz para traduzir a Bíblia pretensamente para todos os idiomas do planeta” (SOUZA LIMA e BARROSO-HOFFMANN, 2007, p. 8). Além disso, segundo Souza Lima e Barroso-Hoffmann (2007), a ação educativa missionária salesiana e de outras confissões protestantes foi outro vetor muito influente na formação escolar de indígenas, sendo que muitas das primeiras lideranças indígenas que assomaram a mídia escrita e televisiva passaram por esses canais de formação.

A educação escolar indígena precisou passar por inúmeras modificações para chegar à situação atual, entre elas, por um processo de ressemantização, que permitiu que o ato de fazer parte de uma vida escolar e, mais recentemente, de uma vida universitária assumisse novos sentidos para os povos originários brasileiros. Esses novos significados atribuídos à escola tiveram origem, principalmente, graças à consolidação de um movimento indígena brasileiro, movimento fundamental para transformações de muitos fatores de influência na realidade dos povos indígenas, inclusive, no cenário da educação escolar. A escola nem sempre teve um papel importante na concepção dos próprios indígenas; ao contrário, era vista como um elemento imposto pelo opressor, de caráter repressivo, vindo de outras culturas e que não dialogava com as perspectivas da educação indígena, praticada por cada

¹⁶ O presidente Nilo Peçanha fundou o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), órgão indianista estatal tutelar, criado com o objetivo de nacionalizar os povos indígenas, visando, principalmente, sua integração à economia como trabalhadores rurais. Mais tarde, em 1967, o SPI foi reformulado e substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), atuante até os dias de hoje (LUCIANO, 2006; MEDEIROS, 2012).

¹⁷ Segundo Souza (2003, p. 25): “A criação da FUNAI se dá como parte da política de segurança das ditaduras militares que governaram o país a partir de 64 e, embora mantendo o mesmo caráter militar e integracionista do SPI, o novo órgão tutor elege o ensino bilíngue como forma de respeitar o patrimônio cultural das comunidades indígenas. É portanto nesta nova configuração que o SIL Summer Institute of Linguistics e o Museu Nacional passam a orientar as escolas da FUNAI e a formação de um novo e importante agente deste período: o monitor bilíngue. Em 1973 o Estatuto do Índio, a Lei 6001, torna obrigatório o ensino das línguas nativas nas escolas indígenas”.

comunidade, de acordo com a cosmologia de cada povo. Pode-se dizer que a educação escolar era nada mais que um meio de aculturação e que não se incorporava aos fazeres diários de uma terra indígena. O professor Rodrigo Venzon, cientista social, assessor em educação indígena da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, narra em uma entrevista que, em 1978, quando aconteceu o primeiro momento de retomada das terras pelos indígenas, as escolas foram queimadas, pois elas eram um símbolo da opressão dos colonizadores e dos posseiros (KURROSCHI; SOUSA; VENZON, 2012). É preciso entender, antes de tudo, que a escola como conhecemos, que foi imposta aos povos indígenas, entende e apresenta a educação de maneira muito distinta da que é vivida por esses povos.

A escola é uma instituição que adquiriu grande relevância na modernidade em sociedades ocidentais, e nelas se consagrou como espaço central de socialização da pessoa, bem como de aquisição de conhecimentos tidos como relevantes para a inserção do sujeito no mundo do trabalho. A escola não apenas produz e socializa saberes, ela produz experiências cotidianas que vão nos integrando em uma lógica de sociedade e, ao mesmo tempo, vão produzindo o lugar social que podemos/devemos ocupar. E, como essa instituição está inserida num modelo de sociedade capitalista, ela reproduz, dá coesão e torna significativo esse modelo, colaborando para desenvolver nos estudantes certas disposições, certos valores, certos anseios que são próprios deste modo de produção (BONIN, 2012, p. 33).

Antes da chegada dos colonizadores, já havia um modo de fazer educação indígena, que não correspondia a essa lógica educacional ocidental, nem precisava de um espaço escolar definido para que pudesse acontecer. Segundo Luciano (2006), entende-se por educação indígena os processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos originários, enquanto a educação escolar indígena refere-se a processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas através da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. De acordo com o autor, a educação escolar indígena refere-se à escola que foi apropriada pelos povos indígenas no intuito de “reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global” (LUCIANO, 2006, p. 129). Nas palavras de Zaqueu Key Claudino, professor indígena pertencente ao povo Kaingang e Mestre em Educação:

Nesta sociedade, que não tinha escola, que não tinha situação social exclusivamente pedagógica aos olhos do colonizador, a transmissão de

saberes era feita no intercâmbio cotidiano, através de contatos pessoais e comunitários. A aprendizagem se dava em todo o momento e em algum lugar, seja na mata nos rios [...]. O lugar, a terra, sempre foi e é o lugar da existência, de absorver o saber tradicional. É ao redor do fogo que os jovens bebem os conhecimentos transmitidos pelos seus avôs. Quando este saber é transmitido aos jovens, eles deitam ao redor do fogo, respeitando assim a origem de seu povo, pois escutar um mito ou uma história nessa disposição, dá mais sentido e legitimidade a quem está narrando este saber. Estar em contato com a terra é como um recém nascido ficar no aconchego do corpo da mãe; é estar ligado com sua mãe terra; é estar verdadeiramente conectado com a memória ancestral de seu povo. ‘Sa a my ó tój’, lugar da aprendizagem é onde o indivíduo está ligado ao cosmos (CLAUDINO, 2010, p. 41).

A educação indígena é ancorada em um fazer diário, independente de horário e local previamente estabelecidos, e é pautada nos saberes ancestrais e nas necessidades comunitárias. Esses saberes são transmitidos oralmente de geração para geração e permitem a formação de profissionais em música, pintura, artesanato, bem como a formação de sujeitos que lidam com a terra, caçam e pescam (LUCIANO, 2006). Os mais velhos são os responsáveis por passar aos mais jovens a sabedoria ancestral, assim, “principalmente, por meio da observação, da experiência empírica e da auto-reflexão proporcionadas por mitos, histórias, festas, cerimônias e rituais” (LUCIANO, 2006, p. 130), aprendem desde cedo a assumirem responsabilidades e, aos poucos, se inserem na vida social da aldeia, cada um assumindo suas tarefas e contribuindo para o bem estar da comunidade, cuja harmonia depende da perpetuação dos saberes tradicionais e do trabalho de cada indivíduo em prol da coletividade.

Mediante essas diferenças culturais, para existir uma educação escolar indígena a serviço dos povos originários, foi preciso um trabalho de ressignificação e, antes disso, foi necessário o reconhecimento, por parte dos povos, de que a escola, de alguma maneira, poderia contribuir para as comunidades na construção de uma autonomia indígena. De acordo com Souza Lima e Barroso-Hoffmann (2007), também contribuíram para que a educação escolar indígena sofresse modificações algumas Organizações Não Governamentais (ONGs) fundadas por antropólogos, o Conselho Indigenista Missionário, órgão assessor da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, e a organização leiga Operação Anchieta, que passaram a contestar a ação educativa da FUNAI e das missões tradicionais, propondo modelos alternativos de escolarização. “Essas novas proposições integraram o leque mais abrangente da crítica à tutela de Estado, em especial na área da educação escolar, e ao mesmo tempo sua ação se potencializou com a ruína progressiva do monopólio tutelar” (SOUZA LIMA e

BARROSO-HOFFMANN, 2007, p. 8). Começa, então, a ser estabelecida uma nova relação com a educação escolar, que, aos poucos, foi tomando um novo lugar na pauta das lutas do movimento indígena e nas próprias comunidades. Ao falar dessa relação com a escola, Gersem Luciano, intelectual indígena Baniwa, afirma que:

Há algum tempo atrás, os povos indígenas do Brasil acreditavam que a educação escolar era um meio exclusivo de aculturação e havia certa desconfiança e repulsa quanto à escolarização. Isto está mudando. Diante das necessidades de um mundo cada vez mais globalizado, os índios julgam que a educação escolar, quando apropriada por eles e direcionada para atender às suas necessidades atuais, pode ser um instrumento de fortalecimento das culturas e das identidades indígenas e um possível canal de conquista da desejada cidadania, entendida como direito de acesso aos bens e aos valores materiais e imateriais do mundo moderno (LUCIANO, 2006, p. 129).

De acordo com Bergamaschi (2012, p. 10), na atualidade, “os povos originários querem dialogar com as sociedades não indígenas que os cercam e escolheram a escola nas aldeias para aprender o sistema de vida fora delas”. Segundo a autora, fica cada vez mais difícil para a população indígena não manter relações estreitas de contato com a sociedade envolvente, seja para comercializar o artesanato ou para usufruir de políticas públicas destinadas a eles.

Iniciou-se, assim, a busca por instrumentos legais que garantissem o direito a uma escola diferenciada, que cumprisse com o papel de ajudar na apropriação dos saberes não indígenas necessários para a consolidação da autonomia dos povos originários. De acordo com Bonin (2012), para assegurar que a instituição escolar efetivamente respondesse aos diferentes objetivos estabelecidos pelos povos indígenas, tornou-se imprescindível lutar, no plano legislativo, pela garantia de uma atenção específica, respaldada nas diferentes culturas, e isso vem acontecendo há pouco mais de vinte anos (cf. BONIN, 2012). “As leis que resguardam o direito a um tratamento diferenciado nos processos de escolarização, resultam de luta, travada pelos povos indígenas e por uma rede de aliados” (BONIN, 2012, p. 35).

O marco legal que deu início à consolidação dos direitos dos povos indígenas foi a Constituição Federal de 1988. Desde a Constituição de 1988, os direitos originários começaram a fazer parte de um novo enquadramento pluriétnico e intercultural da sociedade brasileira, no qual “os agentes ameríndios deixaram de ser reduzidos a objeto e passaram a ser reconhecidos como agentes autônomos, sujeitos capazes de autodeterminação e de protagonismo em respeito aos seus valores e interesses culturais

específicos” (CATAFESTO, 2012, p. 18). Podemos citar alguns trechos que marcam a presença dessa nova perspectiva na Constituição, como o Artigo 231, que reconhece aos índios “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (BRASIL, 1988). Além disso, sobre a educação escolar, o Parágrafo segundo, do Artigo 210, estabelece que “O Ensino Fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988). Assegurar os processos próprios de aprendizagem significa que cada escola, em cada localidade, terá que ser recriada, pois

[...] somente poderá levar em conta as maneiras próprias de educar se for incorporada e transformada pelas pedagogias indígenas. Não se trata de adequar aspectos periféricos, mas de transformar substancialmente sua estrutura, seu funcionamento, seus conteúdos e prioridades. E não existe uma educação indígena única, genérica, aplicável em qualquer contexto. As maneiras de educar são distintas, como são também as culturas indígenas e é para essa diferença que a instituição escolar precisa se abrir (BONIN, 2012, p. 36).

Após a Constituição de 1988, outras modificações precisaram ocorrer, ainda no plano legislativo, principalmente para cumprir com as novas metas constitucionais. Para citar alguns exemplos, em 1991, o Decreto 26 atribui ao Ministério da Educação (MEC) à responsabilidade de formar e coordenar uma política nacional para a educação escolar indígena, ficando a execução das políticas a cargo dos municípios e estados. De acordo com Souza Lima e Barroso-Hoffmann (2007), essa medida não encerrou as ações da FUNAI nesse setor; entretanto, as grandes transformações do período partiram do MEC. Pouco tempo depois, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), através dos Artigos 26, 32, 78 e 79, estabeleceu as bases para a consolidação de uma educação escolar diferenciada, específica e bilíngue para os povos indígenas. Em seu parágrafo 3º, do Artigo 32, a LDB assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Já o artigo 78 assegura que “o sistema de ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para a oferta de educação bilíngue intercultural aos povos indígenas” (BRASIL, 1996) e, ainda, que entre os objetivos da educação escolar indígena está colaborar para “a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências” (BRASIL, 1996). O Artigo

79 dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União para o provimento da educação destinada aos povos indígenas: é previsto apoio para o desenvolvimento de currículos e programas específicos e para a elaboração e publicação de material didático específico e diferenciado.

Bonin (2012) afirma que a LDB acena a perspectiva do diálogo com as comunidades indígenas, “o que resulta que nenhum programa desenvolvido pelos estados ou municípios deverá ser planejado ou executado de cima para baixo, sem a devida participação daqueles para os quais se destina” (BONIN, 2012, p. 39). A autora ainda lembra que se aplicam aos povos indígenas todas as outras garantias estabelecidas pela lei,

[...] como a participação em programas de capacitação continuada de professores, *acesso aos níveis mais elevados de ensino*, atendimento ao educando por meio de programas suplementares de material didático, transporte, alimentação, assistência à saúde, elaboração de projetos pedagógicos, regimentos, participação em conselhos e instâncias representativas, afirmadas no princípio da gestão democrática do ensino, entre outras (BONIN, 2012, p. 39, grifo meu).

Ademais, a LDB fixou as bases para outros documentos, como as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena de 1993, do Comitê de Educação Escolar Indígena, criado no MEC para subsidiar a formulação dessa política, e o posterior Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (MEC, 1998). Desde então, outros diplomas legais deram continuidade à normatização da educação escolar indígena até os dias atuais, e novos documentos foram criados a partir, também, de resoluções internacionais. No âmbito internacional, por exemplo, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais de 1989 estabeleceu novas normas a serem seguidas pelos Estados signatários na relação com os povos indígenas e tribais, assegurando a eles igualdade de tratamento e de oportunidades, respeitando suas identidades sociais e culturais, costumes e tradições (MEDEIROS, 2012). Apesar de ter sido promulgada na década de 1980, o Brasil tornou-se signatário da Convenção apenas em 2002. Ao analisar a Convenção 169, a advogada indígena pertencente à etnia Kaingang, Fernanda Kaingáng, destaca que:

Emana da Convenção 169 não apenas o dever do Estado de elaborar medidas legais e administrativas voltadas à proteção dos povos indígenas e dos direitos decorrentes de suas especificidades culturais, mas estabelece a

obrigação do Estado de promover a consulta aos povos indígenas sobre o conteúdo de tais medidas, em seu estágio inicial de elaboração [...]. O objetivo do direito à consulta deve estar voltado a refletir a expressão do pensar e das expectativas dos povos indígenas sobre as formas de salvaguardar pessoas, bens, cultura e o meio ambiente que integram seu patrimônio cultural e natural (KAINGÁNG, 2012, p. 132).

A Convenção 169 foi muito importante na formulação de outros documentos e novas medidas legais. No Brasil, para citar um exemplo, ela exerceu grande influência para a criação da Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o estudo de história e cultura indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicos e privados (MEDEIROS, 2012).

O quadro a seguir, elaborado com base em Brasil (1988, 1991a, 1991b, 1996, 2004, 2008, 2009, 2010, 2011); Ministério da Educação (1998); Conselho Nacional de Educação (1999a, 1999b, 2012); Bonin (2012); Catafesto (2012); Kaingáng (2012); e Medeiros (2012), sistematiza os principais textos legais que contribuem para a consolidação legal da educação escolar em terras indígenas. Nele, são especificados os diplomas legais, seus anos de criação e uma breve descrição de seu conteúdo.

Diploma Legal	Ano	Descrição
Constituição Federal de 1988 - Artigos 210, 231 e 232.	1988	Os direitos dos povos indígenas foram consolidados de maneira especial em um novo enquadramento pluriétnico e intercultural da sociedade brasileira.
Decreto Presidencial nº. 26/91	1991	Retira da FUNAI a incumbência exclusiva de conduzir processos de educação escolar em comunidades indígenas. A responsabilidade passa a ser do Ministério da Educação (MEC), e a execução das políticas é atribuída aos estados e municípios.
Portaria Interministerial 559/91	1991	Estabelece que a educação escolar indígena deixa de ter caráter integracionista, conforme previa o Estatuto do índio/Lei nº. 6.001/73. A educação escolar indígena passa a ser regida pelo reconhecimento da multiplicidade cultural e linguística e pelo direito de viver de acordo com suas culturas e tradições. Esta Portaria também prevê a criação de Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEIs) nas secretarias estaduais de educação e determina a prioridade na formação de professores indígenas.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96 (LDB) – Artigos 26, 32, 78 e 79.	1996	Reafirma os preceitos constitucionais, regulamentando e dando corpo às determinações mais gerais da educação nacional. Atribui à União a tarefa de organizar a educação escolar indígena, assim como a responsabilidade de assegurar proteção e respeito às culturas e modelos próprios de educação indígena.
Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI) ¹⁸	1998	Elaborado pelo Ministério da Educação, apesar de não possuir força de lei, tem sido utilizado como referência para a elaboração de diversos projetos pedagógicos em comunidades indígenas.

¹⁸ Bonin (2012) ressalta que existem questionamentos sobre a real motivação e utilidade em ter um referencial curricular nacional para a educação escolar indígena, considerando que a cada localidade é assegurado o direito de educação diferenciada, tendo em vista que as comunidades possuem especificidades distintas umas das outras. A autora sugere que, para respeitar as diferenças, “seria necessário compor, de maneira contextual e localizada, referenciais múltiplos, escritos com a participação efetiva dos povos indígenas [...]” (BONIN, 2012, p. 43).

Parecer nº. 14/99 e Resolução nº. 03/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE) ¹⁹ .	1999	Instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena e criam a categoria escola indígena ²⁰ junto aos sistemas de ensino. A resolução estabelece a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas. É atribuída aos estados a responsabilidade sobre a educação escolar indígena e, também, é destacada a necessidade de garantir recursos humanos, materiais e financeiros para as escolas.
Plano Nacional de Educação, Lei nº. 10.172.	2001	Tem como objetivo articular as ações do poder público em metas comuns, para assegurar o desenvolvimento de processos de educação escolar em todos os níveis, melhorando a qualidade de ensino e ampliando o acesso aos cidadãos. Apresenta para a educação escolar indígena um capítulo com vinte e um objetivos e metas, entre eles destacam-se a formação de professores indígenas, com a criação da categoria professor indígena e carreira específica; e a necessidade de realização de pesquisas antropológicas, visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos tradicionais das sociedades indígenas à elaboração de materiais didáticos.
Decreto nº. 5.051	2004	Promulga a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais, de 1989. A Convenção 169 da OIT foi aprovada no Brasil em 2002 e entrou em vigor em 2003. Sobre os direitos para os povos indígenas, é destacado na Convenção que deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, em condições de igualdade com o restante da nação; reitera-se que a oferta de educação escolar deverá ser planejada em conjunto com as comunidades. Na Convenção 169, aparecem também dispositivos que indicam a necessidade de mudança nas relações da sociedade nacional com os povos indígenas.
Lei nº. 11.645	2008	Altera o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 10.639, incluída em 2003), instituindo a obrigatoriedade do estudo de história e cultura indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicos e privados.
Decreto Presidencial nº. 6.861/2009	2009	Define a organização da educação escolar indígena em territórios etnoeducacionais ²¹ . De acordo com o Artigo 6, parágrafo único, deste documento, “cada território etnoeducacional compreenderá, independente da divisão político-administrativa do país, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados” (BRASIL, 2009). Para a definição dos limites de um território etnoeducacional, serão consultados os povos indígenas da localidade, bem como as instâncias governamentais.

¹⁹ Os textos do Parecer e da Resolução podem ser lidos na íntegra no site do Ministério da Educação - www.mec.gov.br/CNE. É importante salientar que esses dois instrumentos são complementares; sendo assim, devem ser lidos em conjunto, pois, segundo Bonin (2012), o Parecer fundamenta, teoricamente, e contextualiza, politicamente, as determinações da Resolução.

²⁰ Ainda é pequeno o número de escolas reconhecidas, de fato, como indígenas, uma vez que “a maioria segue sendo considerada escola rural, sem que se assegurem as diferenças e características próprias” (BONIN, 2012, p. 42).

²¹ Para saber mais sobre a questão dos territórios etnoeducacionais, ver Sousa (2013).

Portaria nº. 734/MEC	2010	Institui a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena. A comissão tem caráter consultivo, com atribuições de assessorar o MEC na formulação de políticas para a educação escolar indígena.
Parecer CNE/CEB nº. 13/2012 ²²	2012	Altera o marco normativo que regula a educação escolar indígena com novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Este documento retoma e reafirma os objetivos da educação escolar indígena, contidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e define como modelo de execução os territórios etnoeducacionais.

Quadro 1: Diplomas legais para a educação escolar indígena.

Tendo em vista o novo enquadramento das escolas nas aldeias e o desenvolvimento de programas para aplicação das leis vigentes, os índices de escolarização da população indígena tiveram um aumento considerável na última década e seguem aumentando. A partir dos dados censitários, Luciano (2006) mostra um aumento significativo, entre o ano de 2002 e 2005, tanto nas matrículas de alunos quanto no número de escolas nas aldeias do território nacional²³. Esse aumento ocorreu em todos os níveis de ensino da educação básica, desde os anos iniciais do ensino fundamental até o ensino médio, como mostra a tabela abaixo, construída com base em Luciano (2006):

Número de alunos no:	2002	2005	Crescimento
Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)	82.918	104.573	26,1%
Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)	16.148	24.251	50,2%
Ensino Médio	1.187	4.749	300%
Número de escolas de:	2002	2005	Crescimento
Educação Básica (inclui todo o ensino fundamental e o ensino médio)	1.706	2.324	36,2%
Ensino Médio	18	72	300%

Tabela 1: Crescimento no número de matrículas e de escolas nas aldeias entre 2002 e 2005.

²² Parecer aprovado em 10 de maio de 2012 e homologado em 15 de junho de 2012.

²³ Luciano (2006) atribui esse aumento a diversos fatores, um deles é a taxa de crescimento populacional dos povos indígenas no Brasil, que se aproxima de 4% ao ano, diferente da média nacional, que é de 1,4%. Segundo o autor, o crescimento demográfico é um fator decisivo para o aumento da demanda na educação escolar. Dilli (2013) salienta que esse crescimento populacional indígena é considerado atípico e impreciso e levanta algumas explicações encontradas na literatura sobre a população indígena a respeito desse fenômeno, como “o crescimento vegetativo de indígenas (número de nascimentos superando o de mortes); a imigração internacional de povos indígenas de países limítrofes; aumento da população de indígenas urbanizados que optaram pela categoria indígena no Censo Demográfico de 2000. (TENDÊNCIAS..., 2005)” (DILLI, 2013, p. 19). Um fator importante que contribui para a imprecisão dos dados referentes à população indígena brasileira é que, apesar do primeiro Recenseamento Geral do Brasil ter corrido em 1872, a categoria indígena foi incluída somente a partir do Censo Demográfico de 1991, de acordo com publicação do IBGE (TENDÊNCIAS..., 2005) (DILLI, 2013).

Como o ensino fundamental foi o que mais teve avanços²⁴ nas aldeias desde a implementação das leis para a educação escolar indígena, é nele que se concentra o maior número de alunos e escolas, principalmente na primeira etapa, de primeira a quarta série. Por outro lado, há um número reduzido de escolas de ensino médio nas aldeias²⁵ e, conseqüentemente, de estudantes indígenas matriculados. Mesmo assim, o crescimento é muito significativo, tanto o número de alunos quanto o número de escolas teve um aumento de 300% entre 2002 e 2005. Em 2009, o Censo Escolar INEP/MEC registrou um total de 2.550 escolas indígenas no Brasil, aproximadamente o dobro do número registrado em 2002, 1.392 escolas²⁶ (BERGAMASCHI, 2013). Para Luciano (2006), esse crescimento revela que “é chegada a hora também do processo de universalização do Ensino Médio, o que irá pressionar por maior demanda do Ensino Superior” (LUCIANO, 2006, p. 140). Com a expansão da educação escolar indígena “urge, portanto, que a mesma atenção que foi dedicada ao ensino fundamental de indígenas reverta na estruturação do ensino médio e do superior” (SOUZA LIMA e BARROSO-HOFFMANN, 2007, p. 13).

Com base nos avanços da educação escolar indígena relatados acima, foi sendo construída a demanda também pelo ensino superior. No Brasil, essa demanda emerge em meio a movimentos pela democratização do ensino superior de alcance mais abrangente, demandas pelo acesso das populações de baixa renda e negra à

²⁴ Luciano (2006) observa que apesar de haver um avanço quantitativo, esse avanço não tem sido acompanhado pela qualidade e a especificidade que as comunidades e os povos indígenas desejam, “seja no que concerne à infra-estrutura e ao material didático, seja quanto ao assessoramento e ao apoio técnico e pedagógico específicos para a formulação e a implementação de processos político-pedagógicos requeridos pelos povos indígenas e garantidos pela Constituição Federal e por outras leis regulamentares do país” (LUCIANO, 2006, p. 142).

²⁵ Para citar um exemplo, no Rio Grande do Sul, não há escolas indígenas de ensino médio. Segundo Luciano (2006, p. 142-143), “em cada cinco estudantes indígenas que chegam a concluir o Ensino Fundamental, apenas um tem a possibilidade de cursar o Ensino Médio. Deste modo, o número de estudantes indígenas no Ensino Médio ainda é muito reduzido, assim como nas séries finais do Ensino Fundamental. Isto significa que centenas de jovens indígenas precisam deixar suas aldeias e migrar para as cidades, enfrentando inúmeras situações complicadas e graves riscos sociais em busca de níveis de escolarização mais avançados e que não existem nas aldeias”.

²⁶ Há uma diferença entre o número de escolas indígenas em ano de 2002 apresentado por Luciano (2006) – 1.706 escolas – e por Bergamaschi (2013), que se refere a dados divulgados pelo INEP/MEC – 1.392 escolas. Conforme observado em nota anterior, reitero que os dados referente aos povos indígenas no Brasil, incluindo dados sobre a escolarização desses povos, são dispersos e imprecisos, o que, para Souza (2003), indica a inexistência de instrumentos de pesquisa eficientes e adequados à complexidade de situações que o país apresenta.

universidade²⁷. Têm sido percebidos, segundo a mirada dos povos originários, dois vieses diferentes - porém historicamente entrelaçados - na busca dos povos e organizações indígenas por formação no ensino superior (BERGAMASCHI, 2013; PALADINO, 2013; CINEP, 2010; SOUZA LIMA e BARROSO-HOFFMANN, 2007). Um deles aponta para a formação de professores indígenas para a educação escolar nas comunidades, sendo essa demanda atendida pelas licenciaturas indígenas ou cursos de graduação interculturais específicos; e o outro viés vincula-se à necessidade de formar profissionais indígenas para gerenciar cargos e assumir políticas até então decididas e conduzidas por não indígenas (SOUZA LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2007; BERGAMASCHI, 2008), demanda essa atendida por políticas de reserva ou criação de vagas específicas em cursos já existentes.

O primeiro viés relaciona-se diretamente com a educação escolar, pois foi a proposta de uma educação escolar diferenciada que fez surgir a demanda por professores indígenas. Para entendermos a dimensão do crescimento do número de docentes indígenas nas escolas das comunidades, segundo Luciano (2006), na década de 1980, o número de professores indígenas não ultrapassava a marca de 20% dos professores que trabalhava nas escolas das terras indígenas; já em 2005, segundo o Censo Escolar Indígena (2005), esse número subiu para 88%. A LDB também teve influência nesse movimento para a formação superior de professores indígenas “pois condicionou que os professores de todos os níveis e modalidades de ensino tivessem formação em magistério superior para exercerem a função” (LUCIANO, 2006, p. 158).

O outro viés, como visto anteriormente, relaciona-se com a perspectiva de estabelecer um diálogo com os saberes não indígenas, apropriar-se desses saberes, na tentativa também de cruzar esses conhecimentos com os conhecimento tradicionais indígenas e ter quadros de profissionais indígenas para construir novas relações com o Estado e “com redes sociais nos contextos locais, regionais, nacional e internacional sem a mediação de profissionais técnicos não-indígenas” (SOUZA LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2007, p. 11).

As políticas de Ações Afirmativas (AAs) para estudantes indígenas respondem a essa segunda demanda. Para Souza Lima e Barroso-Hoffmann (2007), no entanto, as

²⁷ Mesmo não sendo foco neste trabalho, considero importante destacar que os movimentos iniciados por essas outras populações foram cruciais para a democratização do ensino superior. De acordo com David et al. (2013, p. 115): “As reivindicações por cotas étnicas, ocorridas principalmente por ocasião das comemorações dos 500 anos do Brasil, foram lideradas pelas organizações de afro-brasileiros, mas os indígenas acompanharam o movimento”.

políticas para a entrada de indígenas em cursos universais de graduação enfrentam o desafio de lidar e conhecer as especificidades da educação escolar indígena e precisam adequar-se mais amplamente à situação indígena, criando mecanismos de acesso à universidade que não reproduzam pura e simplesmente as alternativas pensadas para o contexto de outras populações. Segundo os autores, é preciso levar em consideração “a necessidade de instituir políticas voltadas para *povos*, isto é, capazes de beneficiar, mais do que indivíduos (ainda que por meio deles), *coletividades* que pretendem manter-se culturalmente diferenciadas” (SOUZA LIMA e BARROSO-HOFFMANN, 2007, p. 13, grifos dos autores).

Sendo o acesso diferenciado de indígenas à educação superior um mecanismo que em muitas instituições ocorre via definição de leis, sabemos que também para a educação básica, mesmo que haja um quadro legal sustentando diversas ações em prol de uma educação escolar que seja indígena, não há garantia de que as escolas nas terras indígenas recebam o tratamento diferenciado e específico que as leis propõem. A própria existência de uma instituição não indígena dentro das comunidades ameríndias incita dúvidas e reflexões sobre o real papel desse espaço em uma aldeia. Bergamaschi (2013) nos apresenta sua visão de o que é a escola indígena nos dias de hoje:

Penso que no contexto atual podemos dizer que a escola indígena é a que está inserida numa Terra Indígena, com alunos e professores indígenas e em interação com a memória e a tradição de cada povo. Porém, nela também se ensinam os conhecimentos de outros povos, especialmente os saberes da cultura escrita e da ciência da modernidade ocidental, desejados pelas sociedades ameríndias a fim de estabelecer um diálogo intercultural com as sociedades não indígenas. São, portanto, dois movimentos que tornam a escola indígena intercultural: ao dialogar com a sua tradição e ao dialogar com o outro (os saberes da escola da modernidade ocidental), visando não a integração, mas a interação que fortalece o modo de vida peculiar do grupo. É esse duplo movimento de interculturalidade que a escola nas Terras Indígenas produz, pois assim como almejam a escola para dialogar com a sociedade nacional, querem também que ela dialogue com suas cosmologias (BERGAMASCHI, 2013, p. 131).

É necessário ressaltar que a apropriação da escola pelos povos indígenas não aconteceu e não acontece de maneira tranquila e ingênua, sem que haja conflitos. Sobre isso, Bonin (2012) ressalta que em décadas recentes, surgiram diferentes experiências de organização da educação escolar indígena em várias regiões do Brasil, e que muitas delas respeitam as culturas e projetos de vida desses povos. No entanto, a autora afirma que essas “experiências são fragmentadas e descontínuas”, e algumas ainda são marcadas “pela escassez de recursos, imposição de programas, desrespeito às decisões

indígenas, falta de professores e de investimentos na qualificação dos profissionais indígenas” (BONIN, 2012, p. 35). Isso possivelmente não será diferente com a educação superior, nas diferentes universidades e nos cursos de graduação que os estudantes indígenas irão frequentar, principalmente, porque as políticas para a expansão da presença indígena no ensino superior são ainda muito recentes. No entanto, mesmo com tantos desafios, essas instituições foram eleitas pelos povos originários como meios importantes e necessários, que podem contribuir para uma luta mais ampla: a busca de autoria e protagonismo em relação aos interesses, disputas e conquistas da população indígena brasileira. É sobre essa busca, marcada pela formação de um movimento indígena brasileiro, que tratarei na próxima seção. O acesso ao ensino superior e os desafios decorrentes dessa demanda serão retomados no próximo capítulo.

2.2 O MOVIMENTO INDÍGENA BRASILEIRO

Se, como vimos, atualmente pode-se observar o crescimento da população indígena e a presença e protagonismo dessa população na tomada de decisões referentes a suas demandas e na condução de suas políticas, um olhar voltado aos tempos passados nos mostra que nem sempre foi essa a perspectiva para os povos originários brasileiros. Durante séculos “os saberes e fazeres dos povos originários ficaram desconhecidos, silenciados, recusados, suprimidos e desdenhados pelos poderes instituídos dentro da nação” (CATAFESTO, 2012, p. 18). A perspectiva predominante era a de que os povos indígenas, com os genocídios e com o movimento integracionista, desapareceriam, e os estudiosos da temática indígena corroboravam esse pensamento:

No Brasil, os primeiros indigenistas e etnólogos acreditavam que os índios eram sujeitos do passado e que suas culturas não conseguiriam resistir aos avanços da civilização. Por isso, os intelectuais das universidades lançavam-se aos estudos etnológicos imbuídos de propósitos folclóricos e salvacionistas: era preciso registrar as culturas indígenas antes que elas desaparecessem! (CATAFESTO, 2013, p. 122).

No entanto, muitas etnias sobreviveram²⁸, mesmo depois de centenas de anos de contato e de conflitos com a sociedade não indígena. Não só sobreviveram como foram

²⁸ De acordo com Luciano (2006, p. 43), os números atuais apontam para: “222 povos étnica e socioculturalmente diferenciados que falam 180 línguas distintas”, porém, segundo o autor, estima-se que também existam “46 evidências de ‘índios isolados’ no território brasileiro, das quais apenas 12 foram confirmadas até hoje pela FUNAI. ‘Índios isolados’ é uma terminologia usada pela FUNAI para designar aqueles com os quais ela não estabeleceu nenhum contato” (LUCIANO, 2006, p. 51).

capazes de conservar suas culturas, seus modos de vida e conhecimentos ancestrais, aprendendo, ao mesmo tempo, novos conhecimentos e modos de vida não indígenas. Essa atitude é fortalecida pelo movimento dos povos indígenas do Brasil e é traduzida em uma frase que, segundo Marcos Terena (2013, p. 9), foi criada por um grupo de estudantes indígenas: “Posso ser quem você é sem deixar de ser quem sou”. Intelectual indígena do Pantanal do Mato Grosso do Sul e fundador do primeiro movimento indígena do Brasil, Marcos Terena refere-se a essa frase ao discorrer sobre o momento histórico vivido por quatro jovens indígenas que foram à Brasília, em 1977, em busca de uma bolsa de estudos para ingressarem no ensino superior com o apoio do Governo Federal (TERENA, 2013). Segundo o autor, “em 1981, esse grupo já era de 15 jovens de sete povos, conhecidos como União das Nações Indígenas” (TERENA, 2013, p. 9) e, para ele, “ali e naqueles momentos, surgiu uma consciência indígena, primeiro sobre seu próprio valor como povo [...], e ao mesmo tempo, o renascer da indignação diante de todo um processo de colonização [...]” (TERENA, 2013, p.9). É nessa mesma época, na década de 1970, que acontece no Brasil o processo de surgimento do chamado movimento indígena organizado (LUCIANO, 2006).

Ao tratar da história do movimento indígena brasileiro, o escritor e educador indígena Dr. Daniel Munduruku (2012) localiza o início da trajetória do movimento no final da década de 1950, quando aconteceu uma busca pela reconceitualização do termo ‘índio’. O autor reforça a teoria de Cardoso de Oliveira (1988) de que a eclosão do movimento indígena só foi possível “graças à retomada do uso político do conceito ‘índio’ que as lideranças daquele momento passaram a fazer, inaugurando uma nova relação com a sociedade brasileira” (CARDOSO OLIVEIRA, 1988 apud MUNDURUKU, 2012, p. 106). Munduruku (2012) relata que até o fim dos anos de 1950 o termo ‘índio’ provocava desprezo nos povos indígenas brasileiros. A explicação para isso era a visão distorcida que a sociedade tinha a respeito do ‘índio’²⁹. Com o resgate e a valorização do termo ‘índio’ pelas lideranças, ele não seria mais “usado

²⁹ Durante muito tempo - e acredito que até os dias de hoje -, permanecem no imaginário nacional estereótipos para o termo genérico ‘índio’, entre os quais estão o índio não civilizado, violento; o índio tido como bom selvagem, romantizado; o índio preguiçoso, que não gosta de trabalhar. É preciso dizer que, de uma maneira geral, nem nossa trajetória de escolarização formal nem as mídias colaboram para mudar essas conceitualizações generalizadas e generalizadoras. Repetidas vezes, ao conversar sobre minhas vivências acadêmicas com os povos indígenas ao longo dessa última década, fui surpreendida pelo desconhecimento dos meus interlocutores, nos mais diversos contextos em que circulo, a respeito dos povos originários do Brasil. Parece que segue firme uma visão distorcida do termo ‘índio’ e de todas as etnias que ele abarca.

como categoria instituída pelo dominador europeu que procurou uniformizar para melhor controlar”, mas sim passaria “a ser aglutinador dos interesses das lideranças” (MUNDURUKU, 2012, p. 107). Essa

[...] nova consciência da identidade étnica que Cardoso de Oliveira (1988, p.17) chama “visão holística do grupo enquanto unidade não segmentada em classe, gênero ou faixas etárias, tornando-a infensa e resistente a ideologias individualistas de toda espécie”, faz com que o grupo reivindique para si o status de representante legítimo das diversas sociedades indígenas. Para aquilo que já estava estabelecido, semelhante decisão favoreceu o aparecimento de novos parceiros aliados à causa dos povos indígenas e aglutinou forças de coesão que, em última análise, determinou, de forma decisiva, acontecimentos políticos que mudaram as relações com o Brasil (MUNDURUKU, 2012, p. 106).

Para Luciano (2006), a reafirmação da identidade indígena não é apenas um detalhe na vida desses povos, “mas sim um momento profundo em suas histórias milenares e um monumento de conquista e vitória que se introduz e marca a reviravolta na história traçada pelos colonizadores europeus, isto é, uma revolução de fato na própria história do Brasil” (LUCIANO, 2013, p. 42-43).

Munduruku (2012) relata que outro fator importante para a consolidação do movimento foram as lideranças indígenas ultrapassarem as fronteiras de suas comunidades originárias, pois, até meados da década de 1970, as comunidades estavam voltadas principalmente para suas próprias necessidades e dificuldades, ou seja, procuravam resolver demandas em nível local, sem ter envolvimento com outros povos, até por não terem acesso ao cenário nacional (MUNDURUKU, 2012). Teve início, então, um novo movimento de participação, principalmente pelo envolvimento de novas lideranças com as comunidades: constituiu-se um sentimento de solidariedade “pelos condições de vida pelas quais passavam outras tantas comunidades e sociedades” (MUNDURUKU, 2012, p. 107). Os fatores citados acima foram fundamentais para o surgimento e a consolidação do movimento indígena brasileiro, como explica o líder indígena:

A ‘descoberta’ da identidade pan-indígena e o conseqüente emprego político do termo ‘índio’ acontece no exato momento em que os líderes indígenas se percebem – a si e aos demais – sujeitos de direitos, ou seja, tomam consciência de que são pessoas e povos com direitos, capazes de se organizar e reivindicar benefícios sociais para si e para todos (MUNDURUKU, 2012, p. 109, grifos do autor).

Para Luciano (2006, p. 58), o movimento indígena é o “conjunto de estratégias e ações que as comunidades e as organizações indígenas desenvolvem em defesa de seus direitos e interesses coletivos”. O autor explica que, na visão dele, um indígena não precisa pertencer formalmente a uma organização ou aldeia para fazer parte do movimento indígena, basta que ele compartilhe das mesmas aspirações e participe de ações e projetos definidos como agenda de interesse comum das comunidades e das organizações que sustentam a existência do movimento.

Os primeiros passos para a formação do movimento aconteceram no início dos anos de 1970, quando o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), passou a atuar como idealizador e realizador de assembleias de chefes indígenas. De acordo com Munduruku (2012), nessas assembleias eram reunidas lideranças de diversas regiões do país, chegando a mobilizar mais de 200 povos indígenas, que discutiam sobre questões voltadas para a defesa dos territórios indígenas. No entanto, o autor explica que as pautas das reuniões não se resumiam a isso, “era propósito do CIMI que os indígenas também tomassem consciência de seu papel histórico na transformação da sociedade” (MUNDURUKU, 2012, p. 112). Na década de 1980, o movimento indígena, com o apoio do CIMI, foi tomando forma e ganhando força, assumiu uma característica própria, mesmo que as assembleias dessem notoriedade à ação da igreja católica a favor dos povos indígenas³⁰ (MUNDURUKU, 2012). Assim, diferentes líderes indígenas, de variadas regiões do país, passam a tomar frente da organização dessas assembleias, o que vai gerar posteriormente a criação da União das Nações Indígenas (UNI). Com a consolidação do movimento, era a primeira vez que os povos originários brasileiros “podiam propor uma verdadeira política que tinha uma identidade própria fazendo, inclusive, frente ao pensamento indigenista que predominava a época e que era baseado na incorporação do índio à sociedade nacional por meios das frentes de trabalho” (MUNDURUKU, 2012, p. 107).

Como vimos anteriormente, o final da década de 1980 – com a nova Constituição de 1988 - e a década de 1990³¹ foram épocas marcantes na consolidação de

³⁰ “Cumprir dizer que a voz da igreja sempre se fez ecoar como um dos principais oponentes ao regime de exceção, ainda que tendo de conviver internamente com as contradições decorrentes do fato de abrigar também defensores do regime militar” (MUNDURUKU, 2012, p. 113).

³¹ De acordo com Luciano (2006), é também a partir da década de 1990 que vem ocorrendo no Brasil um fenômeno conhecido como “etnogênese” ou “re-etnização”. Segundo o autor, através desse fenômeno, povos indígenas que, por diversas razões, foram forçados a esconder e a negar suas identidades tribais como estratégia de sobrevivência – para também amenizar as agruras do preconceito e da discriminação – estão reassumindo e recriando as suas tradições indígenas.

projetos e na promulgação de leis para atender as demandas dos povos indígenas e fazer valer a nova política do Estado brasileiro. Todas essas conquistas se relacionam estreitamente com as lutas e ações do movimento indígena brasileiro. Luciano (2006, p. 81) enumera algumas conquistas do movimento até o início dos anos 2000:

1. Direitos conquistados na Constituição de 1988;
2. Ratificação da Convenção 169 / OIT em 2003;
3. Participação política: 3 prefeitos, 3 vice-prefeitos e 76 vereadores;
4. Programas governamentais inovadores: PPTAL (Projeto de Proteção às Terras Indígenas da Amazônia Legal), DSEIs (Distrito Sanitário Especial Indígena), Carteira Indígena;
5. Proposta de Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada – bilíngüe, pluricultural, autônoma e autogestada pelos índios;
6. Demarcações de terras, principalmente na Amazônia.

Ao tratar neste trabalho mais especificamente sobre educação indígena, destaco o item cinco, salientando que também foi o movimento indígena brasileiro que

[...] lutou – e continua lutando – para que a política educacional oferecida aos povos indígenas fosse radicalmente mudada quanto aos seus princípios filosóficos, pedagógicos, políticos e metodológicos, resultando na chamada educação escolar indígena diferenciada, que permite a cada povo indígena definir e exercitar, no âmbito de sua escola, os processos próprios de ensino-aprendizagem e produção e reprodução dos conhecimentos tradicionais e científicos de interesse coletivo do povo (LUCIANO, 2006, p. 59-60).

Ou seja, se é possível hoje falarmos em educação escolar indígena diferenciada e pensarmos nos avanços da escolarização para os povos indígenas e o crescimento de matrículas de estudantes indígenas em universidades, precisamos reconhecer os feitos de uma coletividade que se fez presente e que se fez ouvir. A atuação do movimento indígena brasileiro ao longo dos últimos 60 anos mudou o curso da história desses povos promovendo uma “reorganização, mobilização e articulação política pan-indígena de resistência e de defesa de seus direitos e interesses coletivos” (LUCIANO, 2006, p. 20), caminhada essa que permanece, que continua se reorganizando e se articulando, para que seus direitos continuem sendo garantidos e colocados em prática, não sendo somente reproduzidos em leis, decretos ou outros textos legais. É sobre um desses direitos que tratará o próximo capítulo: o direito à educação superior, e as políticas instituídas para promover o acesso e a permanência de estudantes indígenas em cursos de graduação.

3 OS POVOS INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR: DO ACESSO AOS DESAFIOS

Neste capítulo organizo um breve histórico da presença indígena no ensino superior brasileiro e do estabelecimento de políticas públicas para a democratização universitária no Brasil. Também apresento o programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com suas respectivas políticas de acesso e permanência para o estudante indígena para, no próximo capítulo, analisar a ação de permanência foco deste trabalho.

3.1 A TRAJETÓRIA DE ACESSO À UNIVERSIDADE

Durante muito tempo, as universidades brasileiras serviram à formação de estudantes pertencentes às elites da sociedade. Esse fato pode ser atribuído a um processo histórico, que, segundo Catafesto (2013), excluiu a plena participação dos grupos nativos e de outros grupos étnicos do projeto de construção nacional, reduzindo essas populações a trabalhadores braçais, “na imposição apenas do Português enquanto língua oficial, do Cristianismo como credo nacional e tantos outros dispositivos (inclusive acadêmicos) de imposição de valores culturais importados de outros países centrais” (CATAFESTO, 2013, p. 113). Ao retomar a história de formação do Brasil, quanto à participação da população nas universidades, o autor salienta que:

A erudição universitária foi incorporada ao *habitus* da burguesia como marca distintiva (BOURDIEU, 1996), aproximando-a ao luxo suntuoso da aristocracia decadente e afastando-a da miséria degradante do proletariado. Assim, o acesso às universidades tornou-se regulado pela distribuição desigual do capital econômico e do capital cultural entre grupos tratados de maneira assimétrica na distribuição dos produtos gerados pelo conjunto da sociedade. As letras foram privilégio do clero e da aristocracia que os burgueses copiaram e incorporaram junto ao fazer das artes e ofícios nas universidades. A diplomação tornou-se instrumento de ascensão social e forma de aproximação aos benefícios restritos às elites (CATAFESTO, 2013, p. 115).

Ademais, o autor explica que apesar das universidades brasileiras terem sofrido alterações e adequações para a realidade histórica do Brasil, os responsáveis pela criação dos primeiros cursos universitários no Brasil foram os diplomados além-mar, que reproduziram a ideologia etnocêntrica e referenciavam a Europa como centro da

civilização ocidental (CATAFESTO, 2013). Pode-se dizer que a situação que predominou no ensino superior brasileiro durante algumas centenas de anos foi reflexo dessa conjuntura de regulação do acesso às universidades a apenas algumas camadas da população.

Todavia, como vimos nas seções anteriores, a partir da Constituição de 1988, a sociedade brasileira sofre um novo enquadramento, sendo definida como pluriétnica e multicultural, “exigindo que todas as instituições (inclusive as universidades) façam sua adequação ao nosso novo projeto de comunhão nacional” (CATAFESTO, 2013, p. 113). Para a população indígena, com o respaldo constitucional e com os avanços da educação escolar apresentados no capítulo anterior, as demandas pela educação superior ficaram evidentes e inadiáveis. Para atender a essas demandas, que, como dito anteriormente, não são somente dos povos indígenas, mas também de outras camadas da população, tanto governos quanto universidades privadas e públicas instituíram diversas políticas para o acesso dessas populações ao ensino superior.

A medida mais recente instituída pelo Governo Federal e, talvez, a mais contundente para viabilizar o acesso à universidade, foi a Lei das Cotas (12.711/2012) (ANEXO 1), sancionada no dia 29 de agosto de 2012. De acordo com o Decreto 7.824 (ANEXO 2), de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei das Cotas, até 2016, todas as instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior devem reservar, no mínimo, 50% de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas. No preenchimento dessas vagas, 50% deverão ser reservadas para os estudantes oriundos de famílias com renda *per capita* igual ou inferior a um salário mínimo e meio. No parágrafo segundo, do Artigo 2, a regulamentação da Lei indica o preenchimento das vagas por candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em número proporcional à participação relativa de cada raça na unidade da Federação em que está localizada a instituição federal de ensino superior que oferece as vagas. Serão base para a definição numérica da presença de cada raça nos estados brasileiros os dados do Censo Demográfico mais recente divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A regulamentação também garante que, mesmo que o percentual da participação relativa de indígenas em uma unidade da Federação seja inferior a um por cento, no mínimo,

uma vaga deve ser oferecida pela instituição federal de ensino superior³², dentro do percentual de 50% de reserva de vagas, para a entrada de indígenas.

A implementação da Lei das Cotas no Brasil é um grande passo para a abertura das portas da educação superior pública e, de certa forma, uniformiza decisões variadas em mais de cinquenta instituições federais que já tinham adotado sistemas de cotas para estudantes egressos do sistema público de ensino, negros e indígenas (SANTOS, 2013). Entretanto, há outras medidas e iniciativas anteriores³³ que contribuíram fortemente para a formação do quadro atual da presença indígena em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. Conforme o levantamento realizado pelo Centro Indígena de Estudos e Pesquisa (CINEP)³⁴, algumas universidades privadas já recebiam estudantes indígenas muito antes do estabelecimento de políticas de AAs em universidades públicas. O relatório apresentado pelo estudo “aponta para um surpreendente percentual de indígenas cursando o ensino superior em universidades privadas independente da formulação de tais políticas” (CINEP, 2010, p. 205). Esse levantamento foi realizado em 2007, ano em que foi estimada a presença de cerca de 5 mil estudantes indígenas no ensino superior no Brasil³⁵. O objetivo do estudo foi obter dados, até então inexistentes, sobre a situação econômica e social de acesso e permanência desses estudantes no ensino superior. Para isso, com a parceria de outras instituições e organizações, 481 estudantes indígenas das Regiões Norte, Nordeste, Sul, Centro-Oeste e de Brasília responderam a um questionário com 38 perguntas. Entre os estudantes participantes da pesquisa, cerca de 45% não tiveram acesso à instituição por reserva de vagas ou vagas suplementares, ou seja, estavam matriculados em instituições particulares ou

³² Seis estados brasileiros contam com população autodeclarada indígena acima de 1%. Roraima detém o maior percentual de participação relativa no total da população do estado, com 11% de indígenas, enquanto 50% das 27 unidades da Federação encontram-se abaixo da média nacional, que é de 0,4%. O Rio Grande do Sul, por exemplo, possui 0,3% de indígenas na população total do estado (OS INDÍGENAS..., 2012). Para uma revisão bibliográfica recente sobre os números da população indígena brasileira relacionados à sua presença no ensino superior, ver Dilli (2013).

³³ Segundo Luciano (2006, p. 138), “Antes do surgimento da primeira Licenciatura Intercultural, que foi a da UNEMAT em 2001, já havia estudantes indígenas ingressados em diversos cursos regulares de universidades, como os estudantes indígenas do estado do Amazonas, que desde 1992 aproveitaram o projeto pioneiro de interiorização daquela universidade para ingressarem nos cursos oferecidos nos campos instalados nos municípios do interior do estado”.

³⁴ O CINEP é uma organização indígena criada em novembro de 2005 por 33 lideranças do movimento indígena brasileiro, com objetivo de se constituir como uma entidade indígena de apoio e assessoria às organizações e comunidades indígenas, focado na pesquisa e serviços técnicos. Seu quadro de sócios está formado por lideranças de organizações indígenas regionais e por pesquisadores e acadêmicos indígenas. Sua atuação prioritária está voltada para o campo dos estudos e pesquisas de interesse do movimento social indígena e para prestação de serviços e assessorias técnicas às organizações e comunidades indígenas (CINEP, 2006).

³⁵ Conforme informações da Câmara de Educação Básica (CEB) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), 2007 (CINEP, 2010).

ingressaram em universidades públicas por seus próprios meios, o que, para os coordenadores do levantamento, significa que “as ações afirmativas no caso indígena foram estabelecidas sobre uma realidade já existente, ainda que pouco conhecida [...]” (CINEP, 2010, 205).

Segundo Paladino (2013), antes da existência das AAs, os esforços e as estratégias para um indígena ingressar e se manter na universidade eram individuais e familiares, sendo que, até o final da década de 1990, a FUNAI era o único órgão governamental que atendia parcialmente essa demanda, por meio de concessão de auxílio financeiro. Ainda sobre a participação de estudantes indígenas em instituições de ensino superior antes da implementação de AAs nas universidades públicas, a autora comenta que:

[...] a maioria dos estudantes indígenas cursava universidades privadas. Por exemplo, no ano de 2003, quando ainda eram poucas as universidades públicas com ações afirmativas, a FUNAI estimava que tivesse aproximadamente 1.300 indígenas na educação superior universitária, dos quais entre 60% e 70% estavam em instituições de ensino superior privadas (PALADINO, 2013, p. 99).

Nos anos finais da década de 1990 até o início dos anos 2000, ocorreu uma expansão no número de cursos de graduação, principalmente na rede privada. Em cinco anos, o número de cursos presenciais cresceu 107%, passando de 3.980 cursos para mais de 9.000, concentrando em instituições privadas mais de 60% da oferta para o ensino superior (SOUZA, 2003). Nessa época, representantes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) posicionavam-se sobre essa expansão de maneira negativa, afirmando que o crescimento da educação superior tinha ocorrido sem os padrões de qualidade desejáveis e que a real manutenção das atividades de ensino, pesquisa e extensão que constituem o suporte necessário para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do país, só seria possível com a participação do setor público (SOUZA, 2003). Com a crescente demanda e pressão por uma educação superior de qualidade, não somente pelos povos indígenas, mas também por outras camadas da população, o poder público não pode se eximir de seu papel e, em 2002, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Programa Diversidade na Universidade, pela Lei 10.558, operacionalizado com recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID. O Programa teve como objetivo “implementar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos

socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros” (BRASIL, 2002).

A criação desse programa ocorreu na esteira da I Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância (Conferência de Durban), que aconteceu em 2001, em Durban na África do Sul, na qual 173 países, 4 mil organizações não governamentais (ONGs) e um total de mais de 16 mil participantes discutiram esses temas urgentes e polêmicos. O Brasil esteve presente, com 42 delegados e cinco assessores técnicos³⁶. Paladino (2013) explica que uma série de documentos para o combate ao racismo foi resultante da Conferência e que

[...] a Conferência responsabilizou os Estados Nacionais pelo combate ao racismo, incitando-os a rever seus mecanismos jurídicos sobre essa temática. Apontou, ainda, para a importância do papel da educação na prevenção e erradicação da discriminação e recomendou a adoção de políticas de ação afirmativa voltadas para as vítimas de racismo (ALMEIDA, 2008 apud PALADINO, 2013, p. 101).

A partir de então, diferentes ações e reestruturações foram realizadas pelo governo. Foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), que fez parte da reestruturação do MEC. A SECADI passou a desenvolver ações permanentes junto às secretarias estaduais e municipais de educação e a outras instituições que têm a responsabilidade pela oferta de ensino escolar aos povos indígenas (LUCIANO, 2006). A Comissão Nacional de Professores Indígenas também foi reestruturada para tornar-se a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, o que ampliou seu escopo e esfera de ação. De acordo com Souza Lima e Barroso-Hoffmann (2007), junto com a mudança na Comissão Nacional de Professores Indígenas, ocorreu uma importante renegociação do componente indígena no programa Diversidade na Universidade - também realocado na SECADI - que foi fundamental para o atendimento das demandas indígenas. Ainda, em 2005, recursos do programa Diversidade na Universidade foram conjugados com recursos orçamentários da Secretaria de Educação Superior (SESU), permitindo uma ação conjunta SESU-SECADI:

[...] o lançamento do primeiro edital de apoio a iniciativas de formação de indígenas no nível superior, o *Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – PROLIND*, fortemente marcado pela necessidade

³⁶ Segundo informações retiradas do site <http://www.palmares.gov.br/2011/08/conferencia-de-durban-completa-10-anos/>. Acesso em 06 jan. 2014.

de formar e titular professores indígenas no terceiro grau, mas com uma abertura para pensar na formação de profissionais indígenas em outros cursos que respondam ao segundo viés mencionado antes (SOUZA LIMA e BARROSO-HOFFMANN, 2007, p. 14).

Como podemos observar, o principal objetivo do PROLIND³⁷ é apoiar financeiramente cursos de licenciatura especificamente destinados à formação de professores de/para escolas indígenas, as chamadas licenciaturas indígenas ou licenciaturas interculturais, mas também está entre os objetivos do programa possibilitar novos planejamentos para pensar a formação de indígenas em outros cursos de graduação.

Em 2004 o governo federal criou o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Coordenado pela SESU, o programa prevê a concessão de bolsas a alunos de baixa renda que estudam em universidades privadas e oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa (PALADINO, 2013). É incluída no programa uma porcentagem para beneficiar negros e indígenas, segundo a região e os dados dos censos do IBGE. Porém, segundo Paladino (2013), em relação à população indígena, estudantes entrevistados relatam que não tem sido fácil ter acesso ao programa. Os motivos são variados, entre eles estão:

[...] o desconhecimento das gestões burocrático-administrativas que requerem a gestão da bolsa; a dificuldade e falta de recursos para o deslocamento até os locais onde acontecem as provas do ENEM; a dificuldade de realizar uma prova cujo conteúdo não se adequa ao tipo de ensino recebido, nem para os que cursaram ensino médio na aldeia com uma proposta diferenciada, nem para os que cursaram na cidade, em escolas públicas de cidades pequenas, cuja qualidade de ensino está aquém dos tipos de conhecimentos e habilidades que a prova exige (PALADINO, 2013, p. 102-103).

Em vista disso, a situação atual é que das “95.716 bolsas ofertadas pelo PROUNI desde sua criação até o processo seletivo do segundo semestre de 2009, somente 0,19% ou 1.144 bolsas foram concedidas para estudantes autodeclarados indígenas” (PALADINO, 2013, p. 103).

Embora neste período o governo federal não tenha conseguido a aprovação de uma legislação nacional referente a AAs em universidades públicas, alguns estados

³⁷ O primeiro edital do PROLIND foi publicado em 2005. Participaram do edital oito universidades ofertando licenciaturas interculturais indígenas com habilitações em áreas como Línguas, Literatura e Arte, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Sociais e Humanidades. De acordo com dados da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI), no ano de 2012, havia 2.938 professores formando em licenciaturas indígenas de vinte instituições de ensino superior de quinze Estados brasileiros (DAVID et al., 2013).

começaram a promulgar leis que obrigavam as instituições de ensino superior sob sua jurisdição a implementar AAs³⁸ para o acesso de certos segmentos da população, entre eles, os povos indígenas. Concomitantemente, também universidades federais aprovaram programas internos de AAs a partir de deliberação e resolução de seus Conselhos Superiores (PALADINO, 2013). De acordo com Paladino (2013), o processo de democratização do ensino superior foi acelerado pela implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O REUNI foi instituído em 2007 pelo Decreto 6.096 e foi motivado pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujo objetivo é ampliar a oferta de vagas no ensino superior público. Segundo o Artigo primeiro do Decreto 6.096, o REUNI visa a “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007). O Programa Diversidade na Universidade, que promove o estímulo ao acesso de afro-brasileiros e indígenas, passou a fazer parte do REUNI. Sendo assim, muitas universidades públicas que aderiram ao REUNI aderiram também ao Programa Diversidade. Para Paladino (2013), vale salientar também que quase todas as universidades federais “que adotaram Políticas de Ação Afirmativa (92%) foram beneficiárias do REUNI. Três universidades federais adotaram ações afirmativas mesmo sem o REUNI e 19 universidades federais auferiram o benefício, sem, no entanto, adotar políticas inclusivas” (FERES JÚNIOR *et al.*, 2011 apud PALADINO, 2013, p. 102).

No âmbito internacional, um acontecimento muito marcante para as comunidades indígenas brasileiras foi a aprovação da Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas pela Organização das Nações Unidas (ONU), em setembro de 2007. O Estado brasileiro foi um dos países a votar a favor da Declaração na Assembleia Geral da ONU de 2007, tornando-se signatário da mesma desde sua aprovação. Kaingáng (2012) relembra que a Declaração não possui valor jurídico, porém consiste em “uma Declaração de Princípios que aborda direitos individuais e coletivos dos Povos Indígenas, considerados como o mínimo legal a ser respeitado para assegurar a sobrevivência, a dignidade e o bem-estar dos povos indígenas do mundo”

³⁸ O Paraná, em 18 de abril de 2001, foi o primeiro estado brasileiro a aprovar uma lei (Lei Estadual nº. 13.134) garantindo vagas suplementares nas universidades e faculdades estaduais aos povos indígenas. A implementação da Lei se deu através do Vestibular dos Povos Indígenas, a partir do ano de 2002 (AMARAL; BAIBICH, 2012).

(KAINGÁNG, 2012, p. 134). A referida declaração reflete o conjunto de reivindicações dos povos indígenas em todo o mundo, e nela constam princípios como a igualdade de direitos e a proibição de discriminação. Dentre os principais pontos levantados estão o direito à autodeterminação; ao consentimento livre, prévio e informado; à reparação pelo furto de suas propriedades; a manter suas culturas; à comunicação (NAÇÕES UNIDAS, 2008).

A seguir, apresento um quadro, com base em Brasil (2002, 2005, 2007, 2012); Souza Lima e Barosso-Hoffmann, (2007); e Paladino (2013), que sistematiza alguns dos principais instrumentos legais que balizam o cenário de democratização da educação superior e que contribuem para o crescimento da presença indígena no ensino superior brasileiro.

Diploma Legal	Ano	Descrição
Lei nº. 10.558	2002	Cria o Programa Diversidade na Universidade, iniciativa formulada na esteira da Conferência de Durban e operacionalizada com recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID. O Programa tem como objetivo “implementar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros” (BRASIL, 2002).
Lei nº. 11.096	2005	Institucionaliza o Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado pelo governo federal em 2004. Prevê a concessão de bolsas a alunos de baixa renda que estudam em universidades privadas e oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa. Os beneficiados pelo programa são estipulados de acordo com a região e os dados dos censos do IBGE para negros e indígenas.
Edital de Convocação nº. 5	2005	É o instrumento jurídico que institui o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND). O PROLIND é um programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica.
Decreto nº. 6.096	2007	Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), motivado pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujo objetivo é ampliar a oferta de vagas no ensino superior público. Segundo o Artigo primeiro do Decreto 6.096, o REUNI visa a “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007).
Lei nº. 12.711	2012	Cria a Lei das Cotas, regulamentada pelo Decreto nº. 7.824. O regulamento prevê que até 2016, todas as instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior devem reservar, no mínimo, 50% de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas. No preenchimento dessas vagas, segundo o parágrafo segundo, do Artigo 2, a regulamentação da Lei indica o preenchimento das vagas por candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em número proporcional à participação relativa de cada raça na unidade da Federação em que está localizada a instituição federal de ensino superior que oferece as vagas.

Quadro 2: Diplomas legais que contribuíram para o aumento da presença indígena no ensino superior.

Para termos uma ideia da dimensão da mudança proporcionada pelas conquistas dos povos originários e pelo estabelecimento de políticas como as descritas anteriormente, podemos comparar os números estimados de indígenas no ensino superior brasileiro nos últimos anos. Luciano (2006) afirma que na década de 1990 o número não chegava a 500, e que, após a virada do século, essa realidade foi sendo modificada, e pode-se dizer que prevalece um crescimento surpreendente, ano após ano. A tabela a seguir, elaborada a partir de diferentes e divergentes fontes de consulta, entre elas a FUNAI, o IBGE, o INEP, o CINEP, o CNE, Souza (2003), Luciano (2006), Cajueiro (2008), Bergamaschi (2013) e Paladino (2013), mostra o crescimento da presença indígena nas instituições de ensino superior brasileiras ao longo principalmente da última década³⁹.

Ano	Número de indígenas no ensino superior
Década de 1990	Menos de 500
2002	Cerca de 1.150
2005	Mais de 2000
2007	Cerca de 5.000
2008	5.000 (entre formados e formandos)
2010	Cerca de 6.000
2011	6.000 / 7.000 / 9.756
2012	Cerca de 10.000

Tabela 2: Número de estudantes indígenas no ensino superior desde a década de 1990 até 2012.

Sobre o número de universidades que estão recebendo esses estudantes, o contingente de instituições cujo corpo discente conta com indígenas é relativamente grande; contudo, é preciso esclarecer que os levantamentos aqui apresentados são anteriores à criação da Lei das Cotas, ou seja, se tivéssemos um levantamento recente, feito após a Lei, é provável que o número de instituições fosse ainda maior. Os pesquisadores e autores que apresentam esses levantamentos contam com dados do Projeto Trilhas do Conhecimento – O ensino superior indígena no Brasil⁴⁰, do INEP⁴¹,

³⁹ Paladino (2013, p. 107) salienta que: “É importante observar que, embora tenha havido uma ampliação considerável da matrícula indígena no ensino superior, existe uma defasagem em relação aos índices que atinge a população nacional. Portanto, se os estudiosos apontam que no Brasil o índice de acesso dos jovens à educação superior é baixa se comparada a outros países latino-americanos, como Argentina, México e Colômbia, a situação se agrava se consideramos os índices de acesso dos jovens indígenas.”

bem como com informações disponíveis em sites das IES e de outros levantamentos feitos por organizações sobre AAs (CAJUEIRO, 2008; PALADINO, 2013). De acordo com Paladino (2013, p. 103), cabe destacar que “não existe um levantamento atualizado e exaustivo sobre tal assunto”. O comentário da autora reforça o que foi dito por Cajueiro (2008) alguns anos antes: “até o presente momento não foram sistematizados dados oficiais sobre a real presença dessa população nas instituições de ensino superior brasileiras” (CAJUEIRO, 2008, p. 2).

Um dos levantamentos atuais foi realizado pelo Projeto Trilhas do Conhecimento e apresentado por Cajueiro (2008). Nesse estudo foram analisadas 213 IES. Dentre elas, 43 apresentaram alguma forma de ação afirmativa relacionada ao acesso de indígenas, sendo 28 delas estaduais e 15 federais e, ainda, entre as 213 instituições, também foram identificados 10 cursos de Licenciatura Intercultural (CAJUEIRO, 2008). Já um levantamento mais recente, apresentado por Paladino (2013), apropria-se do anterior e a ele incorpora novos dados. Nessa pesquisa, foram levantadas “72 instituições de ensino superior públicas que apresentam alguma forma de ação afirmativa para o acesso de estudantes indígenas, 47 delas estaduais e 25 federais” (PALADINO, 2013, p. 103). A autora ainda destacou que, dentre as 47 universidades estaduais, 42 tinham AAs definidas por leis estaduais, enquanto as 25 universidades federais possuíam AAs definidas por resoluções internas, uma vez que naquela época ainda não havia no plano federal uma política que regulamentasse as iniciativas (PALADINO, 2013). Em relação às modalidades de acesso⁴², das 72 IES públicas mencionadas, 32 optaram pelo sistema de reserva de vaga, ou seja, pelo estabelecimento de uma porcentagem de cotas para estudantes indígenas; 34 pelo sistema de vagas

⁴⁰ O Projeto Trilhas de Conhecimentos - O ensino superior de indígenas no Brasil é coordenado pelo Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED), Museu Nacional, UFRJ. O projeto foi financiado por meio de uma doação da Fundação Ford através da Pathways to Higher Education Initiative, e o trabalho visou a dar suporte ao etnodesenvolvimento dos povos indígenas no Brasil, por meio de sua formação no ensino superior. Para isso, apoiaram/financiaram núcleos universitários que promovessem iniciativas voltadas para a educação superior de indígenas. Informações sobre o Projeto estão disponíveis em: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br>.

⁴¹ Segundo Paladino (2013) o INEP dispõe de dados sobre a educação superior indígena tendo como base as informações que as universidades lhe disponibilizam. Como não são todas as que realizam o registro da origem étnico-racial dos seus estudantes, os dados do INEP são incompletos.

⁴² Paladino (2013, p. 102) observa que “Comumente na imprensa, apenas fala-se de ‘cotas’. Porém, esse termo genérico esconde a diversidade das modalidades de acesso diferenciado que vem implementando as universidades. Elas são: *reserva de vagas*: a universidade estabelece, em consonância com o total de vagas disponíveis em cada curso para o ingresso de alunos, uma porcentagem reservada aos indígenas; *vagas suplementares*: a universidade oferece vagas a mais, portanto, os beneficiados que ingressam por este meio não disputam as vagas dos que ingressam pelo vestibular convencional; *acréscimo de pontos*: o estudante indígena realiza o vestibular comum, mas ao resultado que obtém, acrescenta-se uma quantidade de pontos determinada pela instituição de ensino superior”.

suplementares: vagas extras disponibilizadas pela universidade; 4 pelo sistema de acréscimo de pontos no vestibular; e 2 optaram por um sistema misto de reserva de vagas e vagas suplementares (PALADINO, 2013). Por fim, sobre os mecanismos de seleção dos candidatos indígenas, foi observado que, das 72 IES, somente 25 elaboram vestibulares específicos para tais candidatos, ou seja, “um concurso com critérios de seleção e conteúdos diferenciados daqueles aos quais se submetem os demais candidatos” (PALADINO, 2013, p. 106).

Cabe observar que o levantamento trazido por Paladino (2013) não abarca as licenciaturas interculturais para indígenas; no entanto, ao discorrer sobre a história do desenvolvimento de AAs no Brasil, a autora afirma que durante o período do governo Lula as políticas públicas de educação superior indígena foram principalmente voltadas para a formação de professores, ou seja, para atender a primeira vertente das demandas por educação superior dos povos indígenas, citada anteriormente. Ela esclarece que:

Até o final de 2010, estavam em andamento no País 24 licenciaturas interculturais para indígenas, coordenadas por 23 instituições de ensino superior localizadas em 17 estados: 17 das licenciaturas coordenadas por universidades federais e sete por universidades estaduais, ofertando um total de 2.781 vagas (PALADINO, 2013, p. 101).

Os números expostos até agora retratam uma nova relação entre a população indígena brasileira e as IES, uma relação que já existia, mas que comumente colocava os povos ameríndios no lugar de pesquisados e não de pesquisadores. Essa relação é ampliada e deixa de ser unidimensional, como afirma Souza (2003):

O acesso de populações indígenas ao ensino superior no Brasil redimensiona no interior das universidades o lugar dos grupos indígenas, historicamente relacionados a importantes linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação, especialmente na área de humanas, como informantes ou tema de estudo atualmente disputam o acesso como alunos nos cursos de graduação e pós-graduação (SOUZA, 2003, p.33).

No entanto, essa nova relação não se dá de maneira simples. Como dito anteriormente, as relações dos povos indígenas com as instituições de ensino são complexas e desafiadoras, para eles e para as próprias instituições. Um dos principais desafios para os estudantes é permanecer nos cursos de graduação. De acordo com Paladino (2013), é preciso problematizar o fato de que as AAs voltadas à entrada de estudantes indígenas nem sempre estão acompanhadas de projetos ou ações destinados a garantir a permanência e o bom desempenho desses estudantes. Há casos também em

que as ações para uma política de permanência são definidas somente anos depois de ser implementada a política de acesso, a partir do levantamento de demandas e da constatação de que dar acesso não é suficiente para acabar com as desigualdades educativas (PALADINO, 2013). A autora explica que, em termos gerais, as ações de permanência são planejadas e desenvolvidas por iniciativa das próprias universidades, “em convênios e acordos com diversos organismos, e apontam principalmente para a assistência econômica⁴³ dos estudantes indígenas” (PALADINO, 2013, 108). Haja vista essa situação, entende-se que:

São poucas as universidades que desenvolvem ações destinadas à permanência dos alunos indígenas desde uma perspectiva mais ampla, não reduzida à questão da assistência econômica. As ações realizadas abrangem tutorias, acompanhamento social e pedagógico, projetos de pesquisa e extensão que envolvem os estudantes indígenas como estagiários ou pesquisadores; realização de cursos e eventos que têm como objetivo visibilizar a presença indígena na universidade e valorizar os conhecimentos indígenas, entre outros (PALADINO, 2013, p. 109).

Entre os principais objetivos dos povos indígenas na busca pelo acesso aos cursos de graduação está a criação de condições para o estabelecimento de um protagonismo pleno, aspiração coletiva que pode ser concretizada através da formação de profissionais que possam intervir em decisões políticas e promover propostas próprias de desenvolvimento “por meio do fortalecimento de seus conhecimentos originários, de suas instituições e do incremento de suas capacidades de negociação, pressão e intervenção dentro e fora de suas comunidades” (BANIWA e BARROSO-HOFFMANN, 2010, p. 8). Desta maneira, é condição para o cumprimento dessa meta que os estudantes permaneçam nos cursos de graduação até a diplomação. Para que isso seja possível, além da vontade individual de cada estudante, é necessário que as universidades, através das AAs, não sigam o padrão assistencial e paternalista que historicamente marcou o trato com esses povos, mas entendam que o caráter afirmativo dessas ações “busca a elevação da autoestima de grupos historicamente desfavorecidos, para que eles recuperem condições de protagonismo e ingerência sobre sua existência e seu futuro enquanto coletividade especial dentro do território nacional” (CATAFESTO, 2013, p. 125).

⁴³ A FUNAI é um dos órgãos que têm assinado convênios para estabelecer termos de cooperação com universidades que implementam AAs, porém esse apoio não atinge a todos os universitários indígenas, tornando-se insuficiente como política efetiva de apoio à permanências dos estudantes (PALADINO, 2013). Destaca-se também a atuação da Fundação Ford pelo apoio financeiro oferecido a programas de permanência para estudantes indígenas, através do programa Pathways to Higher Education, por meio do projeto Trilhas do conhecimento - O ensino superior indígena no Brasil, já referido anteriormente.

Luciano (2006, p. 84) aponta para um desafio: “Reverter o processo de dependência dos povos indígenas em relação ao governo ou aos não indígenas para resolver seus problemas”. O autor entende que para isso é necessário

[...] superar a velha concepção de tutela e de incapacidade para que os povos indígenas recuperem a auto-estima e a capacidade de auto-sustentação, a partir de seus conhecimentos tradicionais e de seus recursos naturais e humanos locais, eventualmente complementados pelos conhecimentos e pelas tecnologias do mundo moderno (LUCIANO, 2006, p. 84).

Ao tratar da retomada desse lugar de ingerência pelos povos originários, Catafesto (2013, p. 125) considera que as universidades são espaços fundamentais para a supressão das assimetrias sociais, “elevando a imagem dos índios da condição de incapazes à de interlocutores conscientes e autodeterminados; ainda mais, críticos do nosso modo de vida e dispostos a contribuir com seus saberes na reconstrução plural da sociedade nacional”.

Bergamaschi (2013) entende que, para discutir as possíveis consequências trazidas pela presença indígena na universidade e pela convivência com esses estudantes no meio acadêmico, é preciso adentrar em uma reflexão sobre interculturalidade, lembrando que este é um conceito polêmico, “carregado de polissemia e conflitualidade” (BERGAMASCHI, 2013, p. 134). Para discutir interculturalidade, a autora corrobora as ideias de Néstor Garcia Canclini, antropólogo argentino que analisa esse conceito de maneira transdisciplinar, cruzando linhas de investigação antropológica, sociológica e dos estudos de comunicação. Para explicar seu ponto de vista sobre a interculturalidade, Canclini (2009) o contrapõe ao conceito de multiculturalidade:

De um mundo *multicultural* – justaposição de etnias ou grupos em uma cidade ou nação - passamos a outro, *intercultural* e globalizado. Sob concepções multiculturais admiti-se a *diversidade* de culturas, sublinhando sua diferença e propondo políticas relativistas de respeito, que frequentemente reforçam a segregação. Em contrapartida, a interculturalidade remete à confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando os grupos entram em relações e trocas. Ambos os termos implicam dois modos de produção do social: *multiculturalidade* supõe aceitação do heterogêneo; *interculturalidade* implica que os diferentes são o que são em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos (CANCLINI, 2009, p. 17, grifos do autor).

Para Canclini (2009), a política de ação afirmativa, sob o ponto de vista do que o autor denomina multiculturalismo estadunidense, dá sua contribuição para tornar

visíveis grupos discriminados, porém possui um estilo relativista que bloqueia problemas de interlocução e convivência e, de certa forma, “costuma gerar mais preocupação com a resistência do que com as transformações estruturais” (CANCLINI, 2009, p. 26). A alternativa a essa perspectiva é a perspectiva intercultural, que problematiza a inserção de grupos minoritários “em unidades sociais complexas de ampla escala” (CANCLINI, 2009, p. 27).

Bergamaschi (2013), ao apropriar-se da perspectiva levantada pelo autor, assume que a presença indígena em universidades pode instigar um possível diálogo intercultural que, “por ser diálogo e por ser intercultural, pressupõe trocas” (BERGAMASCHI, 2013, p. 134) e que, segundo a autora, abarca também as tensões e conflitos que envolvem as relações interculturais. No entanto, para que as trocas possam ser recíprocas – o que pressupõe a interculturalidade –, é preciso diminuir a incompreensão que existe em relação a esses povos e que as universidades assumam uma postura de respeito e de abertura para a diversidade e para conhecimentos diferentes dos historicamente valorizados nesse contexto. Para Canclini (2009, p. 69), os povos indígenas adquiriram historicamente um patrimônio de interculturalidade, pois, além de terem sobrevivido a diferenças culturais e aprendido a conviver com elas, conhecem pelo menos duas línguas, precisaram aprender a “articular recursos tradicionais e modernos, combinar o trabalho pago com o comunitário, a reciprocidade com a concorrência mercantil” (CANCLINI, 2009, p. 69). Para Kurroschi e Bergamaschi (2013):

A história tem nos mostrado isso: desde os primeiros contatos, o movimento de receber o outro, apreender com o outro, fazer alianças, estabelecer trocas importantes com esse estrangeiro que chegava do além-mar, foi majoritariamente dos nativos. O movimento de exploração, destruição, desvalorização, entre outras atitudes colonizadoras, tentando estabelecer, de forma arrogante, uma superioridade que dificulta o exercício da interculturalidade, foi dos europeus. Os povos originários souberam dialogar, mantendo uma continuidade com suas tradições e com suas ancestralidades, transformando-se e, ao mesmo tempo, mantendo-se indígenas (KURROSCHI; BERGAMASCHI, 2013, p. 121).

Sendo assim, para haver esse diálogo, é preciso não só que se admita a existência de diferentes culturas, mas também que se aceite que elas estão em constante interação (BERGAMASCHI, 2013). Ao trazer essa visão, dialogando com Canclini (2009), Bergamaschi (2013) afirma que para que haja a compreensão de uma cultura, é necessário concebê-la na relação com o outro, “observando como se apropria dos

produtos materiais e simbólicos e os reinterpreta, como os processa e os absorve, como os torna seus, mesmo que na origem não lhes pertença” (BERGAMASCHI, 2013, p. 135). Isso implicaria um entendimento sobre a participação dos estudantes indígenas na universidade como uma oportunidade de transformação para todos os participantes, mas também de compreensão (e afirmação ou desmistificação) de suas diferenças. Em suma, é preciso se deparar com o outro para buscar compreender os sentidos das suas próprias ações, evitando enquadrar o outro nos cânones da minha cultura e admitindo que existe mais de uma forma para vivenciar a universidade (BERGAMASCHI, 2013).

Na próxima seção, veremos como foram e estão sendo construídas as políticas de acesso e permanência para estudantes indígenas na UFRGS, mostrando também como o diálogo está sendo construído nessa universidade.

3. 2 O ACESSO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS À UFRGS

Há pouco tempo atrás, uma observação mais atenta ao ambiente acadêmico da UFRGS revelava que a diversidade – étnico-racial e social – era visualmente pouco presente. Segundo Monsma et al. (2013), levantamentos realizados pela UFRGS nas décadas de 70 e 80 sobre o perfil e as características socioeconômicas dos seus vestibulandos (com base nos questionários preenchidos pelos candidatos no momento da inscrição para o vestibular) apontaram para uma forte relação entre algumas variáveis socioeconômicas dos candidatos e a aprovação no vestibular, tais como renda familiar e escolaridade dos pais. Apesar da constatação desse fato, as desigualdades de acesso à UFRGS perduraram por um longo período, sem que houvesse a criação de medidas para minimizá-las. Entretanto, mediante as políticas públicas apresentadas anteriormente e em sintonia com a discussão e a criação de programas de AAs em outras universidades públicas do país, em 29 de junho de 2007, o Conselho Universitário/UFRGS (CONSUN), através da Decisão nº 134/2007 (ANEXO 3), instituiu o Programa de AAs:

Art. 1º - Fica instituído o Programa de Ações Afirmativas, através de Ingresso por Reserva de Vagas para acesso a todos os cursos de graduação e cursos técnicos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, de candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, candidatos autodeclarados negros egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e candidatos indígenas (UFRGS, 2007).

O Artigo 2º da Decisão define os objetivos do Programa que, em linhas gerais, são: ampliar o acesso a todos os cursos de graduação e cursos técnicos oferecidos pela UFRGS para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e para candidatos autodeclarados negros egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio; promover a diversidade étnico-racial e social no ambiente acadêmico; apoiar a comunidade acadêmica para que promova, nos diferentes âmbitos da vida universitária, a educação das relações étnico-raciais; desenvolver ações visando a apoiar a permanência, na Universidade, dos alunos deste Programa (UFRGS, 2007).

Algumas ações de grupos de dentro e de fora da universidade, que iniciaram os debates e as mobilizações em favor da implementação de cotas, foram muito importantes para a efetivação dessa Decisão. Entre eles está o Grupo de Trabalho Ações Afirmativas⁴⁴, que foi constituído por alunos, professores, técnicos, comunidades indígenas, movimento negro e movimentos sociais diversos. O grupo nasceu em 2005, a partir da iniciativa de estudantes, com o objetivo de impulsionar o debate sobre AAs na UFRGS. Houve também a influência do Programa de Conexões e Saberes, que foi desenvolvido pela UFRGS em parceria com o MEC/SECADI e visa a apoiar a permanência de estudantes de origem popular na universidade. Entre os objetivos desse Programa para o período de 2006/2007 estava “implementar e potencializar discussões sobre o ingresso e permanência dos jovens de territórios populares na Universidade” (BERGAMASCHI, 2008, p.5), entre esses os indígenas.

As iniciativas acima resultaram na criação de uma Comissão Especial, formada por membros do CONSUN e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), que teve como objetivo formular uma proposta de política de AAs a ser adotada pela UFRGS (MONSMA et al., 2013). Após amplo debate sobre a aplicabilidade da reserva de vagas para estudantes de baixa renda egressos de escolas públicas, as dificuldades de especificar renda mínima e de exigir a comprovação da renda pelos candidatos, a Comissão optou por eliminar o critério de renda na proposta apresentada ao CONSUN (MONSMA et al., 2013). Ficou estabelecido, então: a reserva de 30% das vagas para estudantes egressos de escola pública, sendo que, desses 30%, metade - 15% - são destinadas a candidatos autodeclarados negros; mais o ingresso especial para estudantes indígenas.

⁴⁴ Para saber mais sobre o Grupo de Trabalho Ações Afirmativas e a implementação do Programa de AAs na UFRGS, ver: Sito et al. (2008); Prolo (2013).

A respeito das vagas específicas para os estudantes indígenas⁴⁵, de acordo com a Decisão 134/2007, ficou estabelecido que:

Art. 12 - No ano de 2008, serão disponibilizadas 10 vagas para estudantes indígenas cuja forma de distribuição será definida pelo CEPE, ouvidas as comunidades indígenas e a COMGRAD dos cursos demandados. A partir do ano de 2009 este número de vagas poderá ser alterado.

§1º - Institui-se a Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena, que terá sob sua responsabilidade os processos seletivos dos estudantes indígenas, bem como o seu acompanhamento e inserção no ambiente acadêmico.

§2º - As vagas para indígenas serão criadas, anualmente, especificamente para este fim. Aquelas que não forem ocupadas serão extintas (UFRGS, 2007).

O Artigo 12º justifica uma série de decisões tomadas para a questão do acesso indígena à universidade, dentre elas, algumas são de suma importância para o entendimento do funcionamento do ingresso e da permanência desses estudantes na UFRGS. Entende-se pelo parágrafo segundo que as dez vagas para os estudantes indígenas são *criadas* somente para esse fim, diferentemente do sistema de reserva de vagas, utilizado para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e candidatos autodeclarados negros, também egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio. É explicitada também a importância do diálogo entre os representantes da comunidade acadêmica e os representantes das comunidades indígenas, que decidem juntos para quais cursos as vagas criadas serão destinadas. E, no parágrafo primeiro, institui-se a Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena (CAPEin)⁴⁶ que, durante os primeiros cinco anos das AAs (2008-2012), foi

⁴⁵ A UFRGS foi a primeira universidade pública do estado a criar uma política de acesso e permanência para estudantes indígenas, porém, é preciso ressaltar o pioneirismo da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), que foi a primeira no estado a acolher e diplomar estudantes indígenas em seus cursos de graduação. É possível citar também outras IES que abriram suas portas para estudantes indígenas, como a Universidade de Passo Fundo (UPF) e a Universidade Regional Integrada (URI). Atualmente, outras instituições públicas de ensino superior no Rio Grande do Sul oferecem vagas para estudantes indígenas, como a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a Fundação Universidade de Rio Grande (FURG) e a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) (KURROSCHI; BERGAMASCHI, 2013).

⁴⁶ A CAPEin foi instituída pela Pró-Reitoria de Coordenação Acadêmica da UFRGS, através da portaria número 2.818 de 30 de agosto de 2007, conforme determinação da já referida Decisão 134/2007. Ao longo do seu período de atuação, a CAPEin foi composta por membros de diversos setores: professores pesquisadores da temática indígena; um representante do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE; um representante da Comissão Permanente de Seleção – COPERSE; um representante da Pró-Reitoria de Graduação; representantes da antiga Secretaria de Assuntos Estudantis – SAE; e representantes dos estudantes indígenas. A Comissão atuou no sentido de criar as bases de ingresso e da permanência qualificada dos estudantes na Universidade. “Sucessivas reuniões, ainda no segundo semestre de 2007, implementaram o diálogo com as entidades que atuam com os povos indígenas, como Fundação Nacional do Índio - FUNAI-RS, Conselho Estadual de Povos Indígenas, CEPI-RS, lideranças indígenas e representantes de outras universidades” (UFRGS, 2012a, p. 6). Em 2012, a CAPEin foi

responsável pelo processo de ingresso, pela criação de uma política de permanência para os estudantes indígenas na Universidade e pela manutenção da interlocução com as comunidades indígenas. Os estudantes indígenas que escolhem concorrer para as vagas suplementares passaram a ingressar na UFRGS através do *vestibular indígena*, processo seletivo específico destinado somente para esses candidatos. Portanto, os indígenas que se inscrevem para o processo seletivo competem entre si pela vaga escolhida.

Além da CAPEin, a Decisão também prevê a instituição da Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas, que tem como atribuição propor medidas a serem implantadas, “no sentido de apoiar e dar assistência a esses alunos” (UFRGS, 2013b, p. 11). Em 2009, essa Comissão criou uma outra Comissão *ad hoc* de avaliação, responsável por realizar estudo quantitativo do impacto do Programa de AAs no perfil dos estudantes ingressantes na UFRGS por meio de Concurso Vestibular no período de 2008 a 2012 e analisar o desempenho acadêmico dos estudantes que ingressaram pela reserva de vagas no ano de 2008 (UFRGS, 2013b). Essas comissões também participaram, em 2012, da avaliação dos primeiros cinco anos do Programa de AAs, também prevista pela Decisão 134. Após a política ter sido rediscutida pelo CONSUN, em 10 de agosto de 2012, concluiu-se a apreciação dos pareceres e a votação do Relatório da Comissão de Avaliação da Política de Ações Afirmativas da UFRGS, resultando na Decisão nº 268/2012 (ANEXO 4), que renova o Programa de AAs por mais dez anos.

A Decisão 268, através do Artigo 12º, institui a Coordenadoria de Acompanhamento das Ações Afirmativas (CAF)⁴⁷, que é encarregada de acompanhar e colocar em prática as ações de todo o Programa de AAs da UFRGS. Assim, a CAF

extinta e suas atribuições foram transferidas para a nova Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (CAF).

⁴⁷ “Art. 12 - Fica instituída a Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas, ligada à Pró-Reitoria de Coordenação Acadêmica, com estrutura própria e as seguintes atribuições: I - realizar o acompanhamento dos estudantes ingressantes por este Programa, junto à Pró-Reitoria da Graduação – PROGRAD – e às Comissões de Graduação – COMGRADs – de cada curso da UFRGS, e buscar o atendimento de suas necessidades acadêmicas; II - elaborar, ouvidas as Unidades Acadêmicas e as COMGRADs de cada curso, e encaminhar ao Conselho Universitário relatório anual de avaliação do Programa; III - realizar e encaminhar ao Conselho Universitário relatório bianual relativo à permanência e ao desempenho do estudante ingressante por meio das vagas reservadas por este Programa; IV - a partir das avaliações parciais realizadas, sugerir mecanismos de aperfeiçoamento do Programa ao Conselho Universitário; V - encaminhar relatório de avaliação acerca dos resultados do Programa de Ações Afirmativas, sugerir mecanismos de aperfeiçoamento do mesmo e manifestar-se relativamente à sua prorrogação, ao final de sua vigência; VI - implementar mecanismos de efetivação, junto às Unidades Acadêmicas, dos objetivos deste Programa, especialmente no que concerne aos incisos III e IV do Art. 2º. VII - disponibilizar os dados referentes aos estudantes beneficiários da política de ações afirmativas para as COMGRADs e Unidades Acadêmicas, a fim de permitir o acompanhamento e qualificação dessa política no âmbito das Unidades e Cursos da UFRGS” (UFRGS, 2012b).

assumiu também as responsabilidades da extinta CAPEin⁴⁸, dando continuidade a atividades antes desenvolvidas pela Comissão e agregando novas iniciativas. Ao que concerne ao ingresso de estudantes indígenas, podemos observar que algumas questões mantiveram-se sem alteração e outras foram modificadas na nova Decisão:

Art. 11 - Serão disponibilizadas, anualmente, 10 (dez) vagas para estudantes indígenas, cuja forma de distribuição será definida pelo CEPE, respeitando-se a atribuição de uma vaga para cada curso de graduação incluído na respectiva oferta.

§1º - As vagas para indígenas serão criadas, anualmente, especificamente para este fim.

§2º - Caberá à Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas definir os procedimentos de escolha dos cursos a serem oferecidos a cada ano junto às comunidades indígenas, bem como definir os procedimentos relativos ao processo seletivo de ingresso dos estudantes indígenas na UFRGS.

§3º - Será assegurado ao estudante indígena transferir-se de curso, por meio do mecanismo de Transferência Interna, desde que apresente solicitação e justificativa para tanto à Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas.

§4º - Dentre as vagas ocupadas a cada ano, aquelas em que se constituir abandono de curso poderão ser aproveitadas para Transferência Interna nos termos do § 3º deste artigo; se ainda assim permanecerem não ocupadas, poderão ser aproveitadas no processo seletivo seguinte, na forma de nova vaga específica para ingresso de estudante indígena (UFRGS, 2012b).

É possível perceber que permanece o mesmo o número de vagas suplementares disponibilizadas – dez ao ano - em dez diferentes cursos de graduação. Permanece também a perspectiva de diálogo entre a Universidade e as comunidades indígenas para a escolha dos cursos aos quais serão destinadas as vagas e para a definição de procedimentos relativos ao processo seletivo. Nota-se, todavia, modificações nos Parágrafos 3º e 4º: o terceiro dispõe sobre a possibilidade de o estudante indígena solicitar transferência de curso por meio da Transferência Interna⁴⁹, antes não permitida; o quarto disponibiliza as vagas não ocupadas a cada ano, que antes eram extintas, para a Transferência Interna ou, se permanecerem não ocupadas, para o processo seletivo seguinte, na forma de nova vaga.

⁴⁸ A CAPEin foi extinta em 2012, na mesma época em que foi instituída a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), que eleva o status da antiga Secretaria de Assuntos Estudantis (SAE) ao status de Pró-Reitoria, valorizando na Universidades as questões estudantis.

⁴⁹ Desde a nova Decisão, já foram registrados alguns casos de transferência de curso de estudantes indígenas por meio da Transferência Interna. Em 2013, segundo informações fornecidas pela CAF, ocorreram quatro transferências: da História para Odontologia, da Enfermagem para Medicina, da História para Pedagogia e da Odontologia para Enfermagem. Antes disso, anteriormente, houve o caso de uma transferência interna do curso de Matemática para o curso de Pedagogia, deliberada pela CAPEin (UFRGS, 2012a).

Desde o primeiro ingresso, ocorrido em 2008⁵⁰, todos os anos, desenvolve-se uma série de etapas, que se repetem e se renovam, para a entrada dos estudantes indígenas. Nessas etapas, está incluído o contato prévio com lideranças e representantes de diferentes terras indígenas do Rio Grande do Sul⁵¹ – principalmente pertencentes às etnias Kaingang e Guarani⁵² -, feito através de reuniões denominadas “Encontro das Lideranças Indígenas para Definição dos Cursos do Processo Seletivo 20xx”. Nos últimos anos, as reuniões ocorreram em Porto Alegre e Passo Fundo, para haver a possibilidade de escuta de um contingente maior de lideranças⁵³. De acordo com o Relatório da CAPEIn (2008-2012), a partir de 2009, a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) passou a apresentar nessas reuniões de seleção de vagas quais são os cursos de graduação da UFRGS, visando a fornecer mais possibilidades de escolha aos representantes indígenas. Foi também no Encontro de 2009 que os estudantes indígenas que já estão matriculados na UFRGS começaram a participar dessas reuniões para falarem de suas trajetórias e “oferecerem sugestões para as lideranças indígenas de como poderiam melhorar o processo de escolha dos cursos” (UFRGS, 2012a, p. 14). Os estudantes também sugeriram procedimentos de como os representantes das

⁵⁰ Em 12 e 13 de dezembro de 2007, a UFRGS organizou um encontro, para o qual foram convidados dois representantes de cada comunidade indígena Kaingang e Guarani do Rio Grande do Sul, bem como representantes da FUNAI, CEPI e Secretaria da Educação. A primeira parte do encontro aconteceu na Vila Betânia, local próprio para eventos, situado no Bairro da Glória e onde, em geral, ocorrem outros encontros indígenas. No dia 13, o almoço ocorreu no Restaurante Universitário do Campus do Vale e foi seguido por uma visita a alguns setores da Universidade (BERGAMASCHI, 2008).

⁵¹ Embora as vagas oferecidas não se restrinjam aos indígenas do Rio Grande do Sul, o critério para escolhê-los como interlocutores nos encontros preliminares pautou-se pela possibilidade concreta da reunião, através dos contatos da própria Universidade e do Conselho Estadual dos Povos Indígenas – CEPI (BERGAMASCHI, 2008).

⁵² Há também no território do Rio Grande do Sul a presença das etnias Charrua e Xoklen, porém, a participação das etnias Kaingang e Guarani é consideravelmente maior, inclusive nos processos seletivos: 92% de Kaingang participaram dos processos seletivos entre 2008 e 2012; seguido de 6% de Guarani e 0,4% de Quéchuas; outras etnias, tais como, Atikum, Bororo, Krenak, Pankará, Terena e Xokleng somam 1,4% (KURROSCHI; BERGAMASCHI, 2013). Além dos povos Kaingang e Guarani terem uma população mais numerosa, há na Universidade uma tradição de diálogo por meio de pesquisas e projetos de extensão com essas etnias (BERGAMASCHI, 2013) e também são elas que possuem “maior representatividade em relação à educação escolar” (KURROSCHI; BERGAMASCHI, 2013).

⁵³ Acompanhei os Encontros de 2012 e 2013 para poder entender melhor o processo de escolha dos cursos e as participações das lideranças, dos estudantes indígenas e da Universidade nas reuniões. Em 2012, houve uma reunião em Porto Alegre e outra em Passo Fundo. A segunda contou com uma presença maior de representantes das comunidades indígenas, mas, ainda assim, o número de participantes indígenas foi considerado baixo pela organização do Encontro. É necessário destacar que a participação dos representantes indígenas é muito importante, pois é através do diálogo com eles que é conhecida a necessidade por determinados profissionais nas comunidades indígenas, para que se decidam quais cursos de graduação serão pleiteados a abrir vagas para o vestibular indígena seguinte. Em 2013, a CAF estabeleceu uma parceria com o Conselho Estadual dos Povos Indígenas (CEPI/RS), e o Encontro para as escolhas do processo seletivo de 2014 ocorreu durante a Plenária do CEPI, em Passo Fundo. Essa parceria permitiu, entre outros fatores agregadores, que o número de indígenas presentes no Encontro fosse superior ao número de presentes nos encontros de 2012.

comunidades poderiam preparar seu povo, principalmente os jovens egressos do ensino médio, para fazer a escolha dentre os dez cursos anuais oferecidos pela UFRGS⁵⁴. Em conversa informal com os participantes das reuniões em que estive presente, foi possível constatar que a participação de estudantes veteranos nos encontros para a escolha dos cursos foi considerada muito positiva para o diálogo com as lideranças, pois os estudantes indígenas, tendo tido vivências tanto na Universidade como em suas comunidades, puderam atuar como mediadores entre as diferentes culturas e demandas. Essa participação é incentivada, antes pela CAPEIn e agora pela CAF, e ansiada por muitos dos estudantes, que mostram-se interessados em cumprir com esse papel de mediadores, enriquecendo a interlocução entre os membros da Universidade e as lideranças indígenas, na construção conjunta de uma efetiva política de acesso e permanência para o estudantes indígena da UFRGS.

Após a escolha dos dez cursos, é feita a divulgação do edital para o processo seletivo específico para ingresso de estudantes indígenas (ANEXO 5) referente ao ano da seleção. As inscrições foram realizadas somente em Porto Alegre até o concurso de 2010; a partir de 2011, também tornou-se possível realizar a inscrição em Passo Fundo. Para o reconhecimento de quem é o estudante indígena, conforme Bergamaschi (2013), respaldada pelo diálogo com as lideranças, a UFRGS optou por respeitar a autodeterminação dos povos, que tem como base a decisão técnica das Nações Unidas:

As comunidades, os povos e as nações indígenas são 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, como base de sua existência continuada como povos, em conformidade com seus próprios padrões culturais, as instituições sociais e os sistemas jurídicos (BRASIL, 2003).

⁵⁴ De acordo com informações cedidas pela CAF, em 2013, através de um projeto de extensão chamado Ações Afirmativas e o Acesso ao Ensino Superior, coordenado pela integrante da CAF Michele Doebber, alguns universitários indígenas participaram da divulgação do processo seletivo indígena de 2014 em comunidades próximas a Porto Alegre. As ações para a divulgação foram: elaboração de material de divulgação dos cursos para ingresso indígena em 2014; conversa com jovens da comunidade Guarani Tekoá Nhundy para apresentar os cursos escolhidos para o ingresso indígena em 2014 e fornecer explicações sobre o vestibular indígena; visita à escola na Comunidade Kaingang PorFi/São Leopoldo; participação da equipe do projeto em reunião com lideranças da educação indígena (guarani e kaingang), divulgando o ingresso indígena na UFRGS através do vestibular indígena; visita à escola da comunidade Guarani Tekoá Anhetengúá - Lomba do Pinheiro/POA; visita à Comunidade Charrua - Lomba do Pinheiro/POA. Além disso, foi enviado material impresso (folder, editais e cursos oferecidos) para diversas comunidades do interior do estado, para a FUNAI Passo Fundo e para o CEPI.

Sendo assim, para inscrever-se no vestibular, o candidato indígena deve apresentar à Universidade uma declaração da sua comunidade de origem, “assinada por lideranças locais, afirmando seu pertencimento étnico àquele grupo” (KURROSCHI; BERGAMASCHI, 2013, p. 111).

O vestibular indígena⁵⁵ é diferenciado: composto de uma prova de Língua Portuguesa com 25 questões de múltipla escolha e uma prova de Redação de modalidade dissertativa, em língua portuguesa; os textos da prova e a temática da redação tratam de temas indígenas, e as provas são elaboradas exclusivamente para esse público. Desde 2009, o vestibular indígena da UFRGS é realizado nas cidades de Porto Alegre e de Passo Fundo. A matrícula dos estudantes aprovados é feita de forma presencial e, no dia reservado para essa etapa, os estudantes calouros são recebidos em um evento de acolhimento e acompanhados por uma equipe da UFRGS, composta por professores, funcionários e, quando possível, por estudantes indígenas veteranos⁵⁶.

Ao longo desses seis anos de processos seletivos específicos para a ocupação das 60 vagas suplementares criadas para candidatos indígenas (2008-2013), um total de 56 estudantes indígenas ingressou na UFRGS. Contudo, esse número não se manteve. Com o passar do tempo, houve desistências e trancamentos⁵⁷ e, até a presente data, uma diplomação⁵⁸. No segundo semestre de 2013, dos 56 ingressantes, estavam regularmente matriculados nos cursos de graduação 33 estudantes⁵⁹ indígenas. O quadro a seguir mostra os cursos escolhidos para os ingressos de 2008 a 2014, o número de candidatos inscritos para cada edição do vestibular indígena e o número de ingressantes de cada ano, com suas respectivas etnias.

⁵⁵ A organização e aplicação do processo seletivo ficam a cargo da Comissão Permanente de Seleção – COPERSE/UFRGS.

⁵⁶ Estive presente na recepção dos estudantes indígenas aprovados no processo seletivo de 2013. Nesse dia, além de procedimentos burocráticos relacionados à matrícula, foram desenvolvidas atividades para deixar a recepção mais acolhedora, cito aqui alguns exemplos: os novos estudantes apresentaram-se individualmente bem como os membros da Universidade; um estudante indígena veterano fez uma fala aos colegas; os estudantes foram levados para almoçar no Restaurante Universitário e, quando retornaram, participaram de uma apresentação de contação de histórias feita por um estudante africano do Benin.

⁵⁷ Há especulações sobre as causas para as desistências e trancamentos. O que posso perceber, a partir de conversas com estudantes, é que os motivos são muito variados: saudade que sentem da família e da comunidade, dificuldades de adaptação ao curso e/ou à vida acadêmica, dificuldade de adaptação à vida em uma cidade grande, o papel de liderança desempenhado por alguns em suas comunidades. As razões que levam um estudante a afastar-se de seu curso por um tempo ou desligar-se da Universidade são questões pessoais e devem ser tratadas com cuidado. Cabe a Universidade buscar compreender essas razões para poder intervir, quando possível e necessário, pela permanência desses estudantes e para identificar ajustes e apoios que possam ser implementados no processo de acesso e permanência.

⁵⁸ No segundo semestre de 2012, a estudante ingressante no curso de Enfermagem em 2008 foi a primeira estudante indígena a graduar-se na UFRGS pelo Programa de AAs.

⁵⁹ Conforme informações fornecidas pela CAF.

Edição do vestibular indígena / Ano	Cursos escolhidos	Número de inscritos para o vestibular	Número de estudantes matriculados e etnias
1° / 2008	Licenciatura em História, Matemática, Pedagogia e Letras; Enfermagem, Medicina, Odontologia; Jornalismo; Agronomia; e Ciências Jurídicas e Sociais.	43	8 estudantes kaingang e 1 guarani ⁶⁰
2° / 2009	Licenciatura em Ciências Sociais, Letras, História, Pedagogia; Enfermagem, Medicina, Nutrição, Odontologia; Agronomia; Ciências Jurídicas e Sociais.	73	9 estudantes kaingang ⁶¹
3° / 2010	Licenciatura em Ciências Biológicas, Educação Física, História, Matemática; Enfermagem, Medicina, Odontologia, Serviço Social; Agronomia; Ciências Jurídicas e Sociais.	79	7 estudantes kaingang e 3 guarani
4° / 2011	Licenciatura em Ciências Biológicas, História, Pedagogia; Enfermagem, Farmácia, Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, Psicologia, Serviço Social.	76	10 estudantes kaingang
5° / 2012	Licenciatura em Ciências Sociais, História, Pedagogia; Enfermagem, Fisioterapia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Psicologia; Engenharia Mecânica.	79	9 estudantes kaingang e 1 quechua
6° / 2013	Licenciatura em Educação Física, Geografia, História, Pedagogia; Enfermagem, Medicina, Odontologia, Psicologia, Serviço Social; Ciências Jurídicas e Sociais.	Não informado	8 estudantes kaingang ⁶²
7° / 2014	Enfermagem, Fisioterapia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Saúde Coletiva, Serviço Social; Políticas Públicas, Ciências Jurídicas e Sociais; Artes Visuais.	Não informado	Não informado

Quadro 3: Cursos escolhidos, número de inscritos, número de ingressos e etnias dos processos seletivos para entrada de indígenas da UFRGS (2008 a 2014).

Ao analisarmos os cursos escolhidos, é possível afirmar que há uma preferência por algumas áreas do saber. Os cursos da área da saúde são predominantes nas escolhas todos os anos: Enfermagem, Medicina e Odontologia foram cursos selecionados em todos os processos seletivos (7 vezes). De acordo com os dados sobre a entrada de estudantes indígenas na UFRGS,

Os cursos escolhidos e ocupados pelos indígenas se localizam num campo planejado de formação que aponta a saúde, a educação, o direito e as ciências da terra como áreas prioritárias e estratégicas, de acordo com as declarações das lideranças indígenas nas reuniões. As graduações indicadas a cada ano confirmam essas escolhas, já que 59% dos inscritos nos processos seletivos de 2008 a 2012 optaram pelos cursos de Enfermagem, Medicina, Odontologia, Nutrição, Psicologia, Fisioterapia, Farmácia e Veterinária; 24% pelas licenciaturas em Pedagogia, História, Biologia, Educação Física, Ciências Sociais, Matemática e Letras; os demais por Agronomia, Direito,

⁶⁰ Nove vagas foram ocupadas, pois o candidato que se inscreveu para o curso de Matemática não compareceu ao processo seletivo.

⁶¹ Nove vagas foram ocupadas, pois não houve candidatos inscritos para o curso de Letras.

⁶² Oito vagas foram preenchidas, pois não houve candidatos inscritos para o curso de Psicologia, e o candidato selecionado para o curso de Pedagogia não assumiu a vaga. As duas vagas não ocupadas foram disponibilizadas para Transferência Interna, conforme previsto na Decisão 286/2012.

Serviço Social, Engenharia Mecânica e Jornalismo (KURROSCHI; BERGAMASCHI, 2013, p. 112).

A presença numérica de estudantes indígenas na UFRGS ainda é muito pequena, principalmente se comparada à presença de estudantes não indígenas. No entanto, se olharmos para os números anteriores à política de cotas, podemos afirmar que houve um aumento de cerca de 400% na média do número de estudantes indígenas ingressantes ao ano. Segundo a pesquisa feita por Monsma et al. (2013), entre o período de 2005 e 2007, ingressaram uma média de 3,7 indígenas – egressos de escola pública – por ano. Após a implementação do Programa de AAs, entre 2008 e 2011, a média anual aumentou para 5,5, contando somente os que entraram pelo sistema de reserva de vagas para alunos egressos de escolas públicas. Se incluirmos as vagas suplementares para indígenas – mais dez vagas ao ano –, a média aumenta para 15,5, ou seja, mais de quatro vezes o número que ingressava anualmente antes das cotas (MONSMA et al., 2013).

É preciso considerar que além da modalidade de ingresso pelo vestibular indígena com as dez vagas criadas especialmente para esse processo seletivo, os estudantes indígenas também podem ingressar pelas outras modalidades de ingresso que o Programa de AAs oferece. A média de 5,5 estudantes indígenas ao ano nos mostra que os estudantes estão investindo em alternativas diversas para o ingresso⁶³. Para haver a adaptação à Lei das Cotas, a Decisão 268/2012 sofreu algumas alterações através da Decisão nº. 429/2012⁶⁴, as mudanças feitas na Decisão 268 já entraram em vigor no processo seletivo de 2013. Entre essas mudanças está a alteração na descrição sobre quem é beneficiado pelas cotas raciais, que antes era definido pelo termo “negros”⁶⁵. Na

⁶³ “A percentagem de indígenas de escolas públicas aprovados fora da cota oficial para indígenas aumentou de zero em 2007 para 11,6% nos anos de 2008 a 2011” (MONSMA et al., 2013, p. 149).

⁶⁴ A Decisão 268 manteve o percentual de vagas (30% do total) para o Programa de AAs. No entanto, após as mudanças para entrar em acordo com a Lei das Cotas, são apresentadas para a escolha dos candidatos, além do acesso universal que é para todos, quatro categorias de cotas: egressos de escolas públicas com renda bruta familiar *per capita* igual ou inferior a 1,5 salários mínimos, sem declaração étnico-racial; egressos de escolas públicas com renda bruta familiar *per capita* igual ou inferior a 1,5 salários mínimos, autodeclarados como pretos, pardos ou indígenas; egressos de escolas públicas com renda familiar bruta maior que 1,5 salários mínimos, sem declaração étnico-racial; egressos de escolas públicas com renda familiar bruta maior que 1,5 salários mínimos, autodeclarados como pretos, pardos ou indígenas. Foi incluído nas modalidades o quesito de renda, dividindo cada uma das antigas modalidades em duas. Segundo Monsma et al. (2013), as quatro categorias são divididas de forma aproximadamente igual, mas com uma leve vantagem para os alunos de baixa renda. Serão reservadas 8% das vagas para os alunos de cada categoria de baixa renda e 7% para aqueles de cada categoria de renda maior.

nova Decisão, as cotas raciais são dirigidas a pretos, pardos e indígenas, ampliando a possibilidade de ingresso para os estudantes indígenas, que podem se beneficiar também desta modalidade de acesso.

3.3 A PERMANÊNCIA DA PRESENÇA INDÍGENA NA UFRGS

Uma questão unânime em relação à presença indígena em IES, discutida por todos os autores revisados para este trabalho, é que prover o acesso não é suficiente: as universidades precisam também desenvolver uma política de permanência, que contribua para a manutenção dos estudantes em seus cursos de graduação. A UFRGS vem desenvolvendo uma política de permanência desde o primeiro ingresso, que nos cinco primeiros anos ficou a cargo da CAPEIn e atualmente está sobre a responsabilidade da CAF. Essa política foi demandada e construída, desde o início, pelas e com as lideranças, que também reconhecem que sem um apoio à permanência dos estudantes, o desafio de permanecer em uma universidade até a diplomação se torna ainda maior.

Segundo Bergamaschi (2013), a política de permanência adotada pela UFRGS inclui duas iniciativas: uma de apoio material e outra de apoio pedagógico. No escopo do apoio material estão incluídos: acesso preferencial à Casa do Estudante;

⁶⁵ Monsma et al. (2013) explicam que a categoria “negro” abarca as raças preto e pardo, e poderia, então, abarcar indígenas que se considerassem pardos. No entanto, o uso desse termo na Decisão 134 causou diferentes interpretações, fazendo com que a grande maioria dos estudantes que se declarou pardo ou indígena no questionário socioeconômico no momento da inscrição para o vestibular optasse pela reserva de vagas para egressos de escola pública e não para negros egressos de escola pública. De acordo com os autores: “Desconfiamos que boa parte dos pardos simplesmente não saiba que poderia escolher a categoria ‘negro’, o que aumentaria bastante suas chances de aprovação” (MONSMA et al., 2013, p. 147). Sobre as escolhas de modalidade de ingresso feitas por indígenas no período de 2008 a 2011, antes das mudanças pela Decisão 286, os autores explicam que: “Indígenas que moram nas cidades e não mantêm vínculos fortes com as comunidades tradicionais não são contemplados por nenhuma modalidade específica de cota, embora aqueles que se consideram pardos possam escolher a categoria ‘ensino público autodeclarado negro’. Entretanto, parece que estes indígenas, tal como os pardos, tendem à escolha ‘errada’ da modalidade de ingresso. Desde a implementação das cotas, somente 7,1% dos 198 vestibulandos que se identificavam como indígenas e estudaram em escolas públicas escolheram a categoria específica para negros e quase 80% escolheram simplesmente ‘ensino público’” (MONSMA et al. 2013, p. 148).

fornecimento de bolsa permanência⁶⁶; sala de estudo exclusiva para os estudantes indígenas localizada na Casa do Estudante, com alguns computadores e com acesso à internet; além de outros benefícios concedidos a todos os estudantes que se encaixam em um determinado perfil socioeconômico. O apoio material é considerado muito importante para possibilitar a permanência, porém, a maioria dos autores ressalta que ele é insuficiente e coloca o apoio pedagógico como o grande desafio para a consolidação de uma efetiva política de permanência. Na UFRGS, o apoio pedagógico inclui: a escolha de um professor orientador e de um estudante monitor para acompanhar o aluno no primeiro ano de faculdade⁶⁷; acompanhamento de uma equipe que monitora o desempenho dos estudantes, os recebe e os chama para conversar em alguns casos; monitoria de informática, na já referida sala do estudante indígena; e duas ações de permanência no campo das linguagens e letramentos: “O curso de Inglês para Estudantes Indígenas” e o “O Curso de Leitura e Escrita na Universidade para Estudantes Indígenas”, sendo este último foco de estudo deste trabalho.

A definição dos tutores e monitores bem como a construção de uma relação entre eles e os alunos indígenas são etapas muito importantes dentro da política definida pela UFRGS. O estabelecimento de relações afetivas tem se mostrado como um dos principais fatores que contribuem para a permanência. Sobre isso, Bergamaschi (2013) afirma que:

Nesse item aparecem as maiores dificuldades institucionais, como a demora para a indicação do professor orientador e do monitor, o tempo e a compreensão necessárias para estabelecer uma relação afetiva entre orientadores, monitores e estudantes indígenas. E apontam mais do que isso, o quão forte pode ser o significado da relação com a monitoria, e que

⁶⁶ Até meados de 2013 os estudantes indígenas recebiam uma bolsa no valor de R\$530,00 através de verbas do Plano Nacional de Assistência Estudantil. Essa bolsa não exigia contrapartida e de certo modo inibia, se não impedia, a participação dos estudantes em pesquisas acadêmicas, pois, se os estudantes quisessem participar de pesquisas ou estágios remunerados, deveriam abrir mão da bolsa e receber uma bolsa possivelmente inferior. Atualmente, os estudantes recebem a nova bolsa do MEC, criada em maio de 2013 pelo Governo Federal através do Programa de Bolsa Permanência, que visa a proporcionar um auxílio financeiro a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, para estudantes indígenas e para estudantes quilombolas matriculados em IES federais. Segundo informações publicadas no site do MEC, “para os estudantes indígenas e quilombolas foi garantido um valor diferenciado, igual a pelo menos o dobro da bolsa paga aos demais estudantes, em razão de suas especificidades [...] amparadas pela Constituição Federal” (<http://permanencia.mec.gov.br/>) (Acesso em: 20 jan. 2014). Segundo informações fornecidas pela CAF, a nova bolsa recebida pelos estudantes é de R\$900,00 e, conforme já havia sido informado pelo MEC, existe a possibilidade de acumulá-la com outra modalidade de bolsa. Porém, de acordo com informações da CAF, até a presente data ainda não havia estudantes indígenas com outra modalidade de bolsa na UFRGS.

⁶⁷ No ano de 2013, alguns estudantes indígenas solicitaram apoio pedagógico além do primeiro ano, e lhes foi concedido o acompanhamento de estudos por um monitor.

constituem aspectos pedagógicos importantes [...]. (BERGAMASCHI, 2013, p. 139)

O orientador é um professor indicado pela Comissão de Graduação (COMGRAD) de cada curso para atuar como referência para o estudante e, ao mesmo tempo, orientar o monitor, o estudante que acompanha e auxilia o acadêmico indígena, durante os dois primeiros semestres. As atribuições do professor tutor e do colega monitor (ANEXO 6) foram definidas pela CAPEIn, mas, no decorrer dos semestres, foram sempre discutidas e reavaliadas.

A cooperação de cada COMGRAD que recebe o aluno indígena é fundamental para o bom funcionamento das políticas de acesso e permanência. Bergamaschi (2013) explica que são necessários vários ajustes de ambas as partes para lidar com o diferente e que também é necessário que as COMGRADs estejam abertas e mobilizadas para lidar com a presença indígena em seus cursos:

Há uma grande dificuldade de adequação das temporalidades, que em geral a academia vê como problema dos estudantes indígenas: “a gente marca uma reunião eles não vêm”, “a gente liga, mas já trocaram de telefone”. Além dos problemas mais comuns: a dificuldade de comunicação por e-mail e a infrequência às aulas. Estudantes indígenas que vão até o curso, ficam perto da sala de aula, mas não entram. Estudantes indígenas que vão para uma aula, sentem desconfiança sobre alguma situação e deixam de ir; ou não entenderam bem o que o professor falou; ou não estavam com o material conforme o professor imaginava; o medo de não aprender, etc. São inúmeras situações que causam FF (reprovação por excesso de faltas) nos relatórios de aproveitamento das disciplinas no resultado final do semestre. Sobre essa questão estamos nos debruçando, pois a causa de não avanço no curso por parte de alguns alunos deve-se muito mais à infrequência do que realmente a problemas de reprovação por não aprendizagem (BERGAMASCHI, 2013, p. 137).

Diante dos estranhamentos causados pela presença indígena, podemos entender que essa é uma oportunidade para a comunidade acadêmica refletir acerca das dinâmicas de ensinar e aprender, “acionando uma ética do cuidado a partir da vivência concreta com a diversidade” (BERGAMASCHI, 2008, p.1). Entretanto, ainda são tímidas as mudanças que podem ser percebidas nas disciplinas dos cursos de graduação, algumas delas são materializadas em relatos de professores que narram algumas mudanças ocasionadas pela presença indígena:

[...] “depois que me solicitaram conversar com meu aluno indígena em particular, comecei a falar particularmente com tantos outros, que não são indígenas, mas merecem uma atenção especial, porque são como os indígenas.”. Ou uma mudança nos procedimentos de avaliação numa disciplina da Enfermagem, que, após observar a facilidade de expressão oral

na estudante indígena, adota uma prova oral para todos os alunos que escolherem essa forma de avaliação das aprendizagens, valorizando a oralidade na produção dos conhecimentos (BERGAMASCHI, 2013, p. 136-137).

Catafesto (2013) propõe que se construa um novo modelo de universidade: diverso e polifônico. Nas palavras do autor, é preciso “colocar os diferentes na gestão da academia para torná-la plural e diversificada tanto quanto a sociedade que a mantém” (CATAFESTO, 2013, p. 120). Ao analisarmos a trajetória percorrida pelos povos indígenas até a chegada no ensino superior, é possível pensar que esse é um próximo passo a seguir. Abrir caminhos para novas vozes e para a incorporação de novos conhecimentos aos já conceituados conhecimentos acadêmicos dá novos contornos à presença indígena: tornando-se não somente uma presença que busca conhecimentos e que vê a universidade com instrumento de transformação, mas também uma presença que é transformadora. Para Kurroschi e Bergamaschi (2013, p. 122-123):

[...] ainda há um despreparo da nossa sociedade e, conseqüentemente da universidade, para valorizar e considerar os conhecimentos indígenas, persistindo uma resistência em equipará-los aos conhecimentos acadêmicos. Porém, temos convicção que esse é um processo que só pode ocorrer na relação, na vivência efetiva e afetiva, como tem nos mostrado os estudantes indígenas na UFRGS.

Podemos dizer que ainda estamos distantes de proporcionar uma educação superior que se mostre aberta aos diferentes modos de fazer e ser e que dialogue com os conhecimentos indígenas. No entanto, como vimos, várias ações que visam à promoção da diversidade e ao diálogo têm sido propostas na Universidade na trajetória percorrida até aqui. Entre essas ações, o presente trabalho analisa mais detalhadamente o Curso de Leitura e Escrita na Universidade para Estudantes Indígenas que, como veremos nos próximos capítulos, busca construir com os estudantes indígenas aprendizagens de maneira dialogada e acolhendo e valorizando a voz dos alunos na produção do conhecimento compartilhado no curso e fora dele.

4 O CURSO DE LEITURA E ESCRITA NA UNIVERSIDADE PARA ESTUDANTES INDÍGENAS: PRINCÍPIOS E FUNDAMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Este capítulo trata da criação do Curso de Leitura e Escrita na Universidade para Estudantes Indígenas da UFRGS (LEUI) e da fundamentação teórica dos princípios que orientam os projetos e atividades desenvolvidas no curso. A primeira seção discorre sobre a criação do curso e sobre fatos que motivaram algumas mudanças de objetivos para o mesmo, bem como traz o perfil e algumas experiências escolares e acadêmicas de cinco estudantes indígenas que participaram das últimas edições do curso para justificar escolhas referentes ao LEUI. Em seguida, na seção 4.2, discuto a fundamentação teórica que está por traz dos princípios para o desenho do curso – os estudos de Letramento Acadêmico – e como esses princípios também se relacionam com o que foi exposto nos capítulos anteriores a respeito da busca por uma educação superior que favoreça o diálogo intercultural. Por último, apresento a pedagogia de projetos como a opção metodológica escolhida para o trabalho nas aulas, explicando de que modo o desenvolvimento de projetos de aprendizagem pode responder às demandas dos estudantes.

4.1 O CURSO E O DESENVOLVIMENTO DE PRINCÍPIOS PARA O LEUI

Conforme mencionado anteriormente, o surgimento de ações no campo das linguagens dentro da política de permanência adotada pela UFRGS aconteceu já no ano inaugural das AAs: 2008. A demanda partiu dos próprios estudantes indígenas, principalmente dos que ingressaram em cursos na área da saúde, que desde o primeiro semestre receberam alertas de professores sobre a presença de leituras em língua inglesa. Os estudantes levaram a solicitação à CAPEin em uma das reuniões que aconteciam regularmente para escutar os estudantes e debater sobre a sua permanência na Universidade. Depois de uma medida inicial que não obteve sucesso⁶⁸, a CAPEin buscou uma nova alternativa: a Professora M^a Aparecida Bergamaschi, representando a Comissão, entrou em contato com a Faculdade de Letras para divulgar a oportunidade

⁶⁸ Como primeira medida, os estudantes tiveram a oportunidade de frequentar os cursos de inglês oferecidos pela Universidade na modalidade de extensão. No entanto, segundo relatos dos estudantes para a CAPEin na época, eles não se adaptaram ao curso.

de graduandos na ênfase de língua inglesa ministrarem aulas de inglês especificamente ao público de universitários indígenas, contribuindo para as ações de permanência desses estudantes. Duas alunas de Letras⁶⁹ se voluntariaram, dedicando-se à criação do projeto de extensão “Curso de Inglês para Estudantes Indígenas” (CIEI)⁷⁰, cuja primeira edição teve início no segundo semestre de 2008. No ano de 2009, a partir da colaboração com a disciplina de Estágio de Docência em Língua Inglesa⁷¹, mais uma estudante⁷² da Faculdade de Letras uniu-se ao projeto. Nessa segunda edição, sistematizamos os objetivos do curso e começamos a desenvolver materiais didáticos específicos para as aulas⁷³.

Nas primeiras edições, o foco do curso era a leitura em inglês, visando à participação confiante dos estudantes em demandas de leitura em seus cursos de graduação. O objetivo era que os estudantes não virassem as costas para os textos em inglês e pudessem se sentir aptos a participar de atividades nos cursos de graduação a partir desses textos, ampliando assim a possibilidade de construir novos conhecimentos e de conferir novos contornos à própria realidade (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, 2012). Com o passar das edições do curso, aprimorou-se o entendimento de que a cada semestre era preciso adequar os objetivos do curso para poder atender as demandas do grupo de alunos matriculados em cada edição. Isso começou a ficar mais claro nas conversas realizadas com os alunos, principalmente, no primeiro encontro de cada semestre, em que discutíamos e, algumas vezes, aplicávamos questionários para compreender melhor as vivências acadêmicas e demandas de leitura e escrita dos estudantes. Foi constatado que as demandas dos estudantes não se relacionavam somente à leitura em língua inglesa, e que a exigência em ler em inglês dependia muito do grupo de alunos, dos cursos e das disciplinas em que estavam matriculados. Outro fato importante foi que, apesar de o curso ter sido inicialmente planejado para alunos frequentando os dois semestres iniciais, alguns estudantes continuaram participando, exigindo, portanto, que as unidades pedagógicas e as tarefas propostas fossem sempre

⁶⁹ Alana Mazur e Bruna Morelo, sob a orientação da Professora Dr^a. Maria Aparecida Bergamaschi e com a colaboração da Professora Dr^a. Ana Lúcia Tettamanzy. Houve uma terceira aluna que também se disponibilizou inicialmente a participar do projeto, mas posteriormente não pode comparecer às reuniões.

⁷⁰ Agradeço às Professoras Dr^a. Maria Aparecida Bergamaschi e Dr^a. Ana Lúcia Tettamanzy por terem registrado o projeto CIEI como ação de extensão em 2008 e 2009 (ações n^o. 12954 e 15288).

⁷¹ Sob a orientação da Professora Dr^a. Margarete Schlatter.

⁷² Camila Dilli.

⁷³ Para mais detalhes sobre a criação do CIEI e sobre as primeiras edições do curso (2008, 2009/1 e 2), ver Morelo (2010).

renovadas, para ampliar e aprofundar os estudos dos alunos antigos e contemplar as necessidades dos estudantes novos.

Tendo em vista essa dinâmica de (re)construção conjunta do curso, pelos professores estagiários⁷⁴ e estudantes, no ano de 2012 o curso começou a tomar nova forma e novos objetivos começaram a ser visados. Além das experiências dentro do próprio curso e do constante diálogo com os estudantes indígenas, outros fatores contribuíram para que começássemos a pensar em uma nova organização para o CIEI: a reflexão continuada sobre o curso com as estagiárias e as orientadoras das disciplinas de estágio, nosso contato com os estudos de Letramento Acadêmico e com a literatura sobre educação indígena e educação escolar indígena, e nossa participação em eventos e reuniões relacionados às AAs e à presença indígena na UFRGS⁷⁵.

Desde o começo, o curso se caracterizou como um lugar de encontro entre os estudantes: o curso é o único momento em que os estudantes indígenas da UFRGS podem ser colegas. Ou seja, configura-se em uma sala de aula indígena, o inverso do que acontece nas outras disciplinas que frequentam, em que são, até o momento, únicos indígenas em sala de aula. Assim, em muitos momentos nas edições em que eu atuei como professora, falamos sobre questões políticas relacionadas à presença e à permanência deles na Universidade. Apesar de acharmos esses momentos muito válidos e importantes, inicialmente, havia uma incerteza sobre o quanto deveríamos investir nessas temáticas e se isso não dispersaria o foco de leitura previsto para as aulas. Com o passar do tempo e com a aproximação com a literatura sobre letramento acadêmico, nos dispomos a lidar não somente com os objetivos acadêmicos dos estudantes, mas também com os objetivos políticos, incluindo isso como meta do curso.

Assim, começamos a desenvolver novos princípios orientadores, que abarcam também princípios antigos, e o projeto de extensão passou a se chamar “Curso de

⁷⁴ Depois da experiência de colaboração com as disciplinas de Estágio de Docência em Língua Inglesa I e II em 2009/1 e 2, Camila Dilli e eu seguimos coordenando o curso, com a colaboração e a participação de diferente duplas de estágio (Ana Cristina Balestro e Roberta Rocha, Ana Paula Scholl e Sofia Robin, Aline Rosa e Nathália Gasparini, Joana Luz e Nathália Gasparini, Luana Lamberti e Luana Talasca) nas edições de 2010/1, 2012/1 e 2, 2013/1 e 2, orientadas pelas Professoras Dr^{as}. Margarete Schlatter, Simone Sarmiento e June Campos. Fui previamente autorizada pelas professoras estagiárias a registrar neste trabalho a participação delas nos cursos.

⁷⁵ Desde o início do nosso envolvimento na política de permanência para os estudantes indígenas, procuramos manter contato com membros da CAPEIn e, atualmente, da CAF e participar de reuniões e eventos para compreender melhor a política da qual estamos fazendo parte e, também, poder colaborar de maneira mais efetiva para a mesma.

Leitura e Escrita na Universidade para Estudantes Indígenas” (LEUI)⁷⁶. O novo curso é uma extensão do primeiro, englobando os objetivos do CIEI, mas também ampliando-os, reformulando-os e propondo o desenvolvimento de projetos pedagógicos, com a elaboração de produtos finais publicáveis para cumprir as metas de participação política e acadêmica de cada grupo de estudantes matriculados em cada edição do curso. Em decorrência dessas mudanças, o inglês deixou de ser a principal língua enfocada no curso, para dar espaço a múltiplas línguas e letramentos, a línguas que sejam necessárias para cumprir os objetivos de cada projeto em sua singularidade. Isso gerou maior abertura para produtos finais diversos, sejam em inglês, português ou na língua indígena dos estudantes. Nesse sentido, ao invés de ser exclusivamente um curso de leitura de textos acadêmicos em inglês, tornou-se um curso em que os estudantes leem, escrevem e discutem nas línguas que sejam relevantes para o desenvolvimento e a efetiva realização de um projeto. Projeto que os integrantes do curso decidem conjuntamente, do qual se sintam participantes e autores, e no qual a voz dos estudantes indígenas é determinante para o sucesso do que está sendo visado como produção final.

Antes de seguir tratando dos princípios do curso, o que será feito com mais detalhamento na próxima seção, considero importante tratar de algumas questões referentes à logística dos cursos para que se possa entender como esse espaço foi sendo construído e organizado dentro da Universidade. Conforme já mencionamos, nas primeiras edições, contamos com o apoio da CAPEIn, principalmente da Professora Dr^a. Maria Aparecida Bergamaschi, para organizar o grupo, fazer reuniões⁷⁷ para nos conhecermos e estabelecer o dia e horário das aulas. Esses primeiros encontros foram muito importantes para a minha formação como professora do curso (e também para minha atuação em outros contextos de ensino). Foi participando deles e prestando atenção nos modos de interagir, entres os próprios estudantes e entre eles e a Professora Maria Aparecida, que comecei a entender e respeitar os diferentes tempos e modos de ser e fazer desses alunos. A partir de 2012, depois de estabelecer uma relação duradoura com os discentes indígenas, passamos a organizar as reuniões e as aulas diretamente

⁷⁶ Agradecemos à Professora Dr^a. Simone Sarmento por ter registrado o LEUI como ação de extensão em 2012 (ação nº. 21064).

⁷⁷ A Professora Maria Aparecida sempre nos auxiliou no contato com os estudantes indígenas. Nos primeiros semestres em que o CIEI foi oferecido, nem todos os alunos indígenas da UFRGS possuíam ou acessavam e-mails. Tentávamos, muitas vezes, contato por telefone, mas nem todos tinham celular. Sendo assim, aprendemos que uma das formas de encontrá-los para discutir questões referentes ao curso era ir pessoalmente até a Casa do Estudante, local em que grande parte deles mora, e chamá-los em seus quartos ou solicitar que um dos estudantes chame os outros. Atualmente, praticamente todos os alunos indígenas possuem e-mail e/ou conta em redes sociais e telefone celular, o que facilita a comunicação.

com os estudantes⁷⁸. Sobre o local onde ocorreram as aulas, inicialmente, era também a Professora Maria Aparecida que fazia a reserva das salas⁷⁹. Em 2011, tivemos a primeira edição do curso na sala indígena⁸⁰ da Casa do Estudante (CEU) e, desde então, todas as edições posteriores foram realizadas nesse local. Contamos, também, com a colaboração da SAE/PRAE no fornecimento de cópias/impressões dos materiais desenvolvidos para os cursos. Atualmente, contamos com o apoio da CAF, principalmente da Professora Dr^a. Luciene Simões, coordenadora da Coordenadoria, para pensar em novas perspectivas para o curso.

Até hoje, os dois cursos juntos totalizaram onze edições semestrais (8 do CIEI e 3 do LEUI). As aulas dos cursos ocorreram sempre no turno da noite, com uma carga horária semanal que teve certa variação em cada edição, mas, desde a criação do LEUI se manteve com 2 horas semanais – totalizando 30 horas por semestre. Nesse período, os cursos contaram com a participação de doze professoras estagiárias e com a colaboração de quatro professoras da Universidade. Sobre a participação dos estudantes, dos 56 indígenas que ingressaram na UFRGS pelas vagas suplementares desde 2008, 26 participaram de alguma edição do curso, ou seja, mais de 46% dos indígenas ingressantes. Desses 26, 13 terminaram o semestre, participando de alguma edição do curso até o final. Dos 13 que participaram até o fim de alguma edição, 3 participaram uma vez; 7, duas vezes; 1, três vezes; e 2, quatro vezes. Foi possível perceber, com o passar das edições, que há maior participação de estudantes da área da saúde. Isso pode ser explicado pelo fato de que cerca de 48% dos universitários indígenas da UFRGS ingressaram nessa área de atuação, mas também porque a grande maioria desses cursos demanda leituras em inglês. O quadro a seguir reúne informações de todas as edições dos cursos com: ano/edição; participantes colaboradores; número de estudantes no início e no final de cada edição; curso de graduação dos participantes; materiais didáticos utilizados; local e materiais.

⁷⁸ Geralmente, no início de cada semestre, enviei um e-mail para os alunos indígenas perguntando se eles tinham interesse em participar do curso, sempre lembrando que não era obrigatório termos uma edição do curso todo semestre e que ele somente seria oferecido se houvesse estudantes interessados.

⁷⁹ As salas eram localizadas na Faculdade de Educação. Em diferentes edições do CIEI, utilizamos uma sala de reuniões, uma sala de aula convencional e a sala dos professores da Faculdade.

⁸⁰ Nessa sala ocorrem também algumas reuniões do grupo, a monitoria de informática e as aulas de Língua Kaingang. Segundo Bergamaschi (2013, p. 138), os alunos dizem que essa sala já tem “o espírito indígena”, e por isso é bom que algumas atividades sejam desenvolvidas naquele local.

Ano/se- mestre	Participantes colaboradores	Estudantes participantes e cursos de graduação	Materiais didáticos	Local das aulas e materiais
2008/2	Dupla de professoras voluntárias; Duas professoras da UFRGS.	Início do curso: 6 estudantes. (Agronomia, Enfermagem, História, Jornalismo, Medicina e Odontologia). Final do curso: 4 estudantes. (Agronomia, Jornalismo, Medicina e Odontologia).	Trechos de livros didáticos com tarefas de leitura e exercícios de vocabulário e gramática e criação de tarefas de leitura e produção de texto complementares aos livros.	Sala de reuniões da FACED. Quadro negro, giz, fotocópias e dicionários bilíngues português/inglês.
2009/1	Dupla de estagiárias e uma professora voluntária; Orientadora da disciplina de estágio e uma professora da UFRGS.	Início do curso: 6 estudantes. (Agronomia, Enfermagem, Medicina, Odontologia). Final do curso: 3 estudantes. (Agronomia, Medicina e Odontologia).	Materiais elaborados especialmente para o curso, focados principalmente em atividades de leitura em inglês com textos relacionados aos contextos de atuação dos estudantes.	Sala de aula da FACED. Quadro negro, giz, fotocópias e dicionários bilíngues português/inglês.
2009/2	Dupla de estagiárias; Orientadora da disciplina de estágio e uma professora da UFRGS.	Início do curso: 4 estudantes. (Enfermagem, Medicina, Odontologia). Final do curso: 2 estudantes. (Enfermagem e Medicina).	Materiais elaborados especialmente para o curso, focados principalmente em atividades de leitura em inglês com textos relacionados aos contextos de atuação dos estudantes.	Sala de aula da FACED. Quadro negro, giz, fotocópias e dicionários bilíngues português/inglês.
2010/1 (grupo 1: estudantes veteranos)	Dupla de estagiárias; Orientadora da disciplina de estágio e uma professora da UFRGS.	Início do curso: 3 estudantes. (Enfermagem, Medicina, Pós-graduação em história). Final do curso: 2 estudante. (Medicina e Pós-graduação em história).	Materiais elaborados especialmente para o curso, focados principalmente em atividades de leitura em inglês com textos relacionados aos contextos de atuação dos estudantes.	Sala de aula da FACED. Quadro negro, giz, fotocópias e dicionários bilíngues português/inglês.

2010/1 (grupo 2: estudantes calouros)	Dupla de professoras voluntárias.	Início do curso: 3 estudantes. (Matemática, Medicina, Pós-graduação em história). Final do curso: 1 estudante. (Pós-graduação em história – este aluno frequentou as duas turmas).	Materiais elaborados especialmente para o curso, focados principalmente em atividades de leitura em inglês com textos relacionados aos contextos de atuação dos estudantes.	Sala dos professores da FACED. Quadro branco, canetas, um computador, fotocópias e dicionários bilíngues português/inglês.
2011/2	Uma professora voluntária; Uma professora da UFRGS.	Início do curso: 7 estudantes. (Agronomia, Farmácia, História, Medicina, Pedagogia, Veterinária). Final do curso: 6 estudantes. (Farmácia, História, Medicina, Pedagogia, Veterinária)	Materiais elaborados especialmente para o curso, focados principalmente em atividades de leitura em inglês com textos relacionados aos contextos de atuação dos estudantes.	Sala indígena na Casa do Estudante. Quadro branco, computadores e fotocópias
2012/1 (grupo 1)	Dupla de estagiárias; Coordenadoras do curso; Orientadoras da disciplina de estágio.	Início do curso: 4 estudantes. (Enfermagem, Medicina, Veterinária). Final do curso: 4 estudantes. (Enfermagem, Medicina, Veterinária).	Materiais elaborados especialmente para o curso, focados principalmente em atividades de leitura em inglês com textos relacionados aos contextos de atuação dos estudantes.	Sala indígena na Casa do Estudante. Quadro branco, computadores e fotocópias
2012/1 (grupo 2)	Dupla de estagiárias; Coordenadoras do curso; Orientadora da disciplina de estágio.	Início do curso: 7 estudantes. (Agronomia, Enfermagem, Fisioterapia, Medicina, Odontologia). Final do curso: 2 estudantes. (Agronomia e Fisioterapia).	Materiais elaborados especialmente para o curso, focados principalmente em atividades de leitura em inglês com textos relacionados aos contextos de atuação dos estudantes.	Sala indígena na Casa do Estudante. Quadro branco, computadores e fotocópias

2012/2	Dupla de estagiárias; Coordenadoras do curso; Orientadora da disciplina de estágio.	Início do curso: 3 estudantes. (Agronomia, Fisioterapia e Pedagogia). Final do curso: 3 estudantes. (Agronomia, Fisioterapia e Pedagogia).	Materiais elaborados especialmente para o curso, focados principalmente em atividades de leitura em inglês e português, com textos relacionados aos contextos de atuação dos estudantes e à temática do projeto pedagógico desenvolvido: Saída de Campo para a Aldeia de Pinhalzinho.	Sala indígena na Casa do Estudante e visita à Aldeia de Pinhalzinho. Quadro branco, computadores e fotocópias.
2013/1	Dupla de estagiárias; Coordenadoras do curso; Orientadora da disciplina de estágio.	Início do curso: 7 estudantes. (Enfermagem, Direito, Fisioterapia, História, Medicina). Final do curso: 3 estudantes. (Enfermagem, Fisioterapia, Medicina)	Materiais elaborados especialmente para o curso, focados principalmente em atividades de leitura em inglês e português, com textos relacionados aos contextos de atuação dos estudantes e à temática do projeto pedagógico desenvolvido: Cultura Indígena pelo Mundo.	Sala indígena na Casa do Estudante. Quadro branco, computadores e fotocópias.
2013/2	Dupla de estagiárias; Coordenadoras do curso; Orientadora da disciplina de estágio.	Início do curso: 4 estudantes. (Agronomia, Enfermagem, Medicina). Final do curso: 3 estudantes. (Agronomia, Enfermagem, Medicina).	Materiais elaborados especialmente para o curso, focados principalmente em atividades de leitura em inglês e português, com textos relacionados aos contextos de atuação dos estudantes e à temática do projeto pedagógico desenvolvido: Línguas Indígenas.	Sala indígena na Casa do Estudante. Quadro branco, computadores e fotocópias.

Quadro 4: Edições CIEI e LEUI.

4.1.1 Os estudantes indígenas participantes do LEUI

Nesses seis anos em que estive envolvida com o curso, tive a oportunidade de conhecer melhor os alunos indígenas e construir certo conhecimento sobre eles e suas experiências de vida anteriores à Universidade. Como já dito, muito do que conversamos durante os encontros e do que eles nos contavam sobre seus entornos, dentro e fora da UFRGS, passava a ser incorporado às aulas, em forma de projeto,

temática, texto, discussão. Nesta seção busco organizar esse conhecimento a partir do que fui reunindo em observações e entrevistas.

Conforme mencionado na introdução deste trabalho, realizei entrevistas semi-estruturadas⁸¹ com cinco estudantes indígenas que participaram de alguma das quatro edições do LEUI (no mínimo uma vez). As entrevistas foram todas gravadas em áudio – totalizando 3 horas e 43 minutos de entrevistas - realizadas na Casa de Estudante da UFRGS (CEU), algumas na sala do estudante indígena e outras em algum ambiente calmo da Casa – quatro delas no mês de agosto e uma no mês de novembro de 2013. As entrevistas foram organizadas por tópicos, de uma maneira flexível, que permitia que mudanças ocorressem no decorrer das mesmas. Os tópicos eram relacionados a experiências educacionais dos estudantes dentro e fora da escola e no ambiente acadêmico. Inicialmente havia listado doze tópicos a serem discutidos, mas, ao ouvir as entrevistas novamente e transcrevê-las, reorganizei os dados em 17 tópicos⁸² que se tornaram relevantes em todas as entrevistas. Organizei esses tópicos em um quadro com a transcrição correspondente das falas de cada estudante. O objetivo das entrevistas foi conferir e sistematizar algumas informações que já tinham sido discutidas nas aulas do curso e conhecer um pouco mais sobre as experiências escolares e acadêmicas desses estudantes. Faço referência a trechos dessas entrevistas, trazendo excertos aqui e em outras seções do trabalho, para explicar como as experiências educacionais desses estudantes inspiraram as decisões que foram tomadas em relação ao curso.

Os cinco estudantes entrevistados pertencem à etnia Kaingang⁸³ e todos moravam na CEU na época das entrevistas. A seguir, a fim de compreender as trajetórias dos estudantes, apresento brevemente cada um dos entrevistados⁸⁴ com base nos dados gerados nas entrevistas.

⁸¹ A preparação e a condução das entrevistas semi-estruturadas foram inspiradas em Mason (1996). Segundo a autora, esse tipo de entrevista se caracteriza por: ser relativamente informal, se parece mais com uma conversa ou discussão do que com uma entrevista que tem um formato rígido, com perguntas e respostas; possui uma abordagem temática, centrada em tópicos, biográfica ou narrativa, isto é, o pesquisador não precisa de uma lista estruturada de perguntas, mas sim de uma série de tópicos, temas ou assuntos sobre os quais quer falar.

⁸² Educação indígena; conhecimentos tradicionais; educação escolar indígena; educação escolar fora da aldeia; escolha do curso de graduação; impactos do primeiro dia; diferenças entre a vida na aldeia e em Porto Alegre; primeiras aulas na UFRGS; leitura; escrita; língua inglesa; avaliação; trabalhos; participação nas aulas; relevância da identidade indígena nas disciplinas da graduação; os projetos de extensão CIEI e LEUI; planos para sua atuação após a diplomação.

⁸³ Em todas as edições do curso, houve a participação de somente uma estudante guarani (em uma edição do CIEI), mas ela não concluiu o semestre. Todos os outros alunos indígenas que já participaram dos cursos são da etnia Kaingang.

⁸⁴ Os nomes dos estudantes foram modificados, conforme acordado no consentimento informado (APÊNDICE 01) assinado pelos participantes do estudo.

Moacir – De uma Terra Indígena do interior do estado, tem 20 anos e é solteiro. Ingressou na UFRGS em 2012 e está cursando o 4º semestre de um curso na área da saúde. Aprendeu a falar primeiro português, pois, apesar de o pai falar kaingang, a mãe, de descendência alemã, só falava português. Estudou na escola da aldeia até a sétima série⁸⁵ e lá estudou sempre português (professor não indígena) e kaingang (professor indígena), mas afirma que entende kaingang melhor do que fala. Diz que a convivência com outros kaingang na Universidade que sabem falar bastante a língua está ajudando e que tem “o desejo de aprender a falar muito bem”. Cursou a oitava série fora da aldeia, em uma escola estadual, onde foi difícil de se adaptar, pois o ensino era diferente, “bem mais difícil”. Ficou um ano sem estudar entre o ensino fundamental e médio porque foi morar em outro lugar por questões profissionais. Moacir foi jogador de futebol, morou em diversas cidades e cursou o ensino médio em lugares diferentes. Afirma que foi complicado, pois às vezes teve que deixar a escola no meio do ano e, durante alguns períodos, não conseguiu ir com frequência às aulas.

Pablo - De uma Terra Indígena do interior do estado, tem 23 anos e é solteiro. Ingressou na UFRGS em 2010 e está entre o 2º e o 6º semestre de um curso na área de ciências da terra. Pablo já morou em várias terras indígenas, cursou até a sexta série em diferentes escolas nas aldeias. Foi alfabetizado primeiro em português, estudou kaingang na quinta e na sexta série, pois o ensino de línguas variava de escola para escola. Comenta que fala somente um pouco de kaingang, pois não havia muita conversa em kaingang na família. Afirma entender melhor do que fala. Pablo mudou-se para uma cidade grande do interior do estado depois de terminar a sexta série e lá foi reprovado na sétima série. Diz que teve uma série de dificuldades porque a cidade era muito diferente do meio rural em que vivia. Terminou o ensino fundamental e começou o ensino médio na cidade. No último ano do ensino médio foi morar em uma Terra Indígena e estudou em uma escola estadual próxima à aldeia.

Saulo – De uma Terra Indígena do interior do estado, tem 23 anos e é solteiro. Ingressou na UFRGS em 2009 e está cursando o 5º semestre de uma faculdade na área da saúde. Foi alfabetizado primeiro em kaingang, pois quando começou a estudar só havia professor de kaingang dando aula. Em casa, o pai falava bastante kaingang, então quando era criança falava mais kaingang do que português. Afirma que, quando chegaram os professores não indígenas para dar aula de português, teve bastante dificuldade em aprender a ler e escrever em português. Relata que uma professora deu um livro de alfabetização para a mãe dele, e que foi a mãe que o ajudou a aprender a ler e escrever em português. Saulo afirma que ainda fala um pouco de kaingang e que entende tudo, mas que não tem

⁸⁵ É utilizada aqui a denominação série ao invés de ano (utilizada atualmente), levando em conta que na época em que os estudantes realizarem seus estudos ainda não havia acontecido a mudança decorrida pela Lei nº. 11.274, que estabelece a duração de nove anos para o ensino fundamental e que muda o termo de série para ano.

praticado muito. Estudou até a quarta série na aldeia. Na época em que estudou, a escola da comunidade só oferecia até a quarta série; agora, oferece até a oitava. A partir da quinta série começou a estudar em escola municipal na cidade, perto da aldeia. Afirma que, de início, não teve muita dificuldade nas matérias escolares, mas achou os costumes diferentes, porque era uma escola de periferia, que recebia muitos alunos carentes, alguns usavam drogas e também havia muita violência. Diz que, para completar o ensino fundamental, não teve muita dificuldade, mas que quando foi para o ensino médio, em uma escola estadual, sentiu muita diferença, “era bem mais puxado”, tinha que fazer pesquisa na internet, usar computador e que não sabia mexer muito bem. Não havia computadores na aldeia, somente na escola.

Eder - De uma Terra Indígena do interior do estado, tem 19 anos e é solteiro. Ingressou na UFRGS em 2013 e está cursando entre o 1º e o 2º semestre de um curso na área da saúde. Aprendeu kaingang e português ao mesmo tempo, mas na família sempre falaram mais em kaingang. A família dele tem o costume de ensinar a língua desde cedo; ele mesmo ensina os sobrinhos pequenos a falar. É fluente em kaingang e afirma gostar de falar a língua indígena. Estudou até a oitava série na aldeia e tinha aula de kaingang, português e, a partir da quinta série, de inglês. Cursou o ensino médio em uma escola estadual na cidade próxima à aldeia, lembra que foi difícil nos primeiros meses, mais a convivência do que os próprios estudos: “eles viam a gente como todo mundo vê, não como todo mundo vê, né, mas aquela diferença”.

Luan - De uma Terra Indígena do interior do estado, tem 27 anos e é solteiro. Ingressou na UFRGS em 2011 e está cursando entre o 2º e o 3º semestre de uma faculdade na área da saúde. Não morou na aldeia, pois os pais são separados, mas tem família que mora. Morou com a mãe a maior parte do tempo em uma cidade da Região Metropolitana de Porto Alegre. Morou com o pai por dois anos em uma cidade próxima à aldeia, no interior do estado. Não fala kaingang. Luan trocou de escola algumas vezes. Cursou a primeira série do ensino fundamental em uma escola estadual em Porto Alegre. A segunda série e a metade da terceira, cursou no interior durante o tempo em que morou com o pai, em uma escola que, segundo Luan, era “fraquíssima”. Depois, na metade da terceira série, voltou para a escola de Porto Alegre e cursou até a quarta série nessa escola. A partir da quinta série até a oitava estudou em uma escola estadual no município da Grande Porto Alegre em que morava e, de acordo com Luan, “da quinta até a oitava foi um passeio, porque o colégio era bem mais fraco que o de Porto Alegre”. O ensino médio cursou em uma escola particular na cidade em que morava com bolsa da prefeitura.

As apresentações acima indicam experiências escolares diversas, cada um com uma trajetória específica. Pensar sobre as singularidades de cada um é importante para desmistificar a ideia de que os “indígenas são todos iguais”, que chegam à universidade

com a mesma bagagem cultural e com as mesmas trajetórias de vida. Contudo, dentro da singularidade de cada um, é também perceptível que os entrevistados compartilham algumas experiências em comum, e algumas que os diferenciam de muitos outros estudantes, como o fato de terem estudado em escolas dentro de aldeias. Com exceção de Luan, todos cursaram alguma parte ou todo o ensino fundamental em escolas dentro das comunidades, ou seja, tiveram uma experiência em escolas bilíngues e diferenciadas. Chamo a atenção para esse fato pois os quatro estudantes que estudaram kaingang e português na escola, ao falarem sobre como eram as aulas na aldeia, narraram situações que se diferenciam das outras experiências de ensino e aprendizagem escolares que já tiveram. Eder, por exemplo, faz um relato⁸⁶ sobre ocasiões em que ele, os colegas e o professor iam para o mato colher comida para cozinhar na escola da aldeia:

Tinha bastante atividade fora, que nós ia buscar, tipo, comida típica pra fazer. Daí nós saía, era na quarta-feira que eu me lembro ainda que nós fazia isso. Daí nós fazia comidas típicas, tipo de merenda mesmo. Nós pegava coisas lá, radicci, fuá e o cumi, daí tinha cozinha na escola e nós cozinhava, sempre nas quartas, a gente fazia isso. (Eder - entrevista realizada em 12 de agosto de 2013).

Além disso, os quatro entrevistados que estudaram em suas comunidades falaram sobre dificuldades de adaptação ao saírem das escolas das aldeias para estudar em outro contexto, causadas ou por conteúdos curriculares muito distintos ou por questões de convívio social. Dentre as principais razões que levaram à criação de um curso exclusivamente para os estudantes indígenas está o fato de que esses estudantes chegam à Universidade muitas vezes sem nunca antes ter estado em uma cidade grande, acostumados com uma rotina muito diferente e com outros modos de viver e de se relacionar. São sobre essas diferenças e sobre o impacto das primeiras aulas que aparecem as falas mais longas das entrevistas.

Quando questionados sobre os primeiros dias na cidade e na Universidade, os cinco entrevistados comentaram sobre o estranhamento nas primeiras semanas e sobre as dificuldades em acompanhar as disciplinas. Saulo relata que quando veio fazer o

⁸⁶ Como poderá ser observado nas transcrições das falas dos estudantes, optei por manter as concordâncias entre sujeito e verbo produzidas pelos participantes, levando em conta os paradigmas hoje descritos em gramáticas de língua portuguesa. Segundo Mattos e Silva (2013, p. 151): “Um ponto central de diferença entre o PB (Português Brasileiro) e o PE (Português Europeu) reside no sistema pronominal. No caso dos pronomes sujeitos, essas diferenças afetam também o sistema de concordância verbal (em número/pessoa)”. De acordo com a autora há quatro paradigmas verbais no PB, um com cinco formas (falo, fala, falas, falamos, falam), um com quatro formas (falo, fala, falamos, falam), um com três formas (falo, fala, falam) e um com duas formas (falo, fala) (MATTOS E SILVA, 2013).

vestibular em Porto Alegre – primeira vez que estive na cidade – não queria ficar mais nem um dia: “Cheguei de manhã e de noite eu já tava querendo ir pra casa”. A seguir alguns excertos das falas dos estudantes em que explicam as diferenças entre a vida na aldeia e na cidade e o impacto das primeiras aulas:

É bem diferente, bah, que nem aqui é cada um por si, né, e lá na aldeia todo mundo ajuda todo mundo, se tu tá precisando de alguma coisa, todo mundo é uma família, né, bem dizer, aqui é cada um por si [...] Até também porque é uma cidade pequena, né, daí todo mundo conhece você, assim, tu chega e cumprimenta todo mundo, é bem assim. Aqui não, né [...] (Moacir, sobre as diferenças nas relações entre as pessoas – entrevista realizada em 07 de agosto de 2013).

Bah, foi difícil, porque falavam muitas coisas lá que eu nem sabia que existia, né, daí tinha alguns colegas meus, todos, a maioria dos colegas, né, já sabia o que que era, né, “ah, isso daí é conteúdo do ensino médio, isso daí eu aprendi lá no ensino fundamental” e eu lá boiando, né, ficava lá, “que que é isso cara”, daí falavam, né, até o professor falava, né “isso tem que saber, isso aí é conteúdo do ensino médio”, até “ah, caiu no vestibular isso aqui, vocês têm que saber”, se o vestibular foi totalmente diferente também. Desde a primeira aula até hoje, até hoje assim nas aulas ficam falando, eles falam, né, “isso daí eu aprendi no ensino médio”, daí isso foi me assustando também, né, mas como é que eu vou fazer agora, daí fiquei bem apavorado [...] (Moacir, sobre as aulas – entrevista realizada em 07 de agosto de 2013).

Aí de novo teve a fase de transição, né, aí de novo tive que sair do meio, só que aí foi um pouco mais diferente porque deixei a família, deixei amigos, aí você vai, conforme a gente vai mudando, digamos, começou na escola lá, lá da aldeia, tinha uma relação com todo mundo, que não era tão profissional, que nem eu tava dizendo. Aí passa pra cidade, que já é um pouco mais profissional, professor aluno nesse caso, né, aí passa pra universidade que é, aí é pontos extremos, aí já deu baque bem diferente, bem grande. [...] Eu acho que essa coisa da aldeia tava agarrado demais em mim, aí era difícil, tava difícil, agora passou um pouco, eu largar aquilo, porque se você não consegue abrir mão de uma coisa é difícil você engajar em outra. (Pablo, sobre o desafio de mudar-se novamente para outro lugar e ficar em Porto Alegre - entrevista realizada em 07 de agosto de 2013).

O primeiro dia foi bem, digamos assim, assustador, porque eu, a rotina muda completamente, tu acorda super cedo, naquela época eu tinha aula 7:30, aí eu tinha que acordar 6:30, o primeiro dia de aula eu me perdi, aí eu me perdi e fiquei bem desesperado, eu não conhecia bem meu monitor, eu nem sabia que eu ia ter monitor. [...] Eu tive bastante dificuldade, eu tive que mudar meu hábito de estudar, eu tive que me adaptar, porque aqui não é como lá no ensino médio, nem no ensino fundamental, o método de estudo é bem diferente, tu tem que estudar bem mais, tu tem que ler em inglês, ou pelo menos tentar ler em inglês, tem que ler artigos, tem que se adaptar. (Saulo, sobre as dificuldades no início do curso - entrevista realizada em 12 de agosto de 2013).

Ah, foi bem, bem diferente, é mais corrido, mais, mais barulhento, tipo, ficava lá no quarto, lá de cima da rua ainda dava pra ouvir barulho, mas agora tô bem, bem mais adaptado, mais acostumado. [...] Nós somos muito

ligados à família, é difícil da gente se largar. (Eder, sobre as diferenças entre a aldeia e a cidade grande e sobre a dificuldade de deixar a família - entrevista realizada em 07 de agosto de 2013).

Foi diferente, por causa da rotina acadêmica pesada, é um curso integral, eu tava acostumado a trabalhar, mas o trabalho, tu vai pro trabalho, faz o que tem que fazer, volta pra casa e esquece. [...] A matéria é pesadíssima, eu nunca tinha visto nada dessas coisas na minha vida, e daí os professores falavam a frase clássica, assim “mas isso vocês já viram no segundo grau”. [...] Nunca tinha entrado num laboratório na minha vida. (Luan, sobre as dificuldades da vida acadêmica e das primeiras aulas - entrevista realizada em 28 de novembro de 2013).

Pode-se dizer que esses são trechos representativos do que foi levantado pelos cinco estudantes entrevistados sobre os dois tópicos referidos anteriormente – diferenças entre a vida na aldeia e em Porto Alegre e primeiras aulas na UFRGS. Todos mencionaram a dificuldade de deixar a família e os amigos, as diferenças nas relações pessoais, mudanças na rotina, dificuldade para encontrar as salas, colegas e professores que dizem que todos já deveriam saber a matéria (estudada no ensino médio ou no cursinho pré-vestibular) e a demanda por muito estudo. Provavelmente essas questões não se configurem como problemáticas somente para estudantes indígenas, mas para a grande maioria dos estudantes calouros. Entretanto, considerando suas experiências anteriores apresentadas acima, apontadas por eles próprios como diferentes nos âmbitos da vida acadêmica e cotidiana, entendo que, no caso desses estudantes, elas possam se tornar mais visíveis e, para muitos deles, talvez mais difíceis de lidar.

Embora o termo dificuldade seja um termo em discussão nos estudos de letramento (*New Literacies Studies*) por estar associado à culpabilidade dos indivíduos que produzem práticas de letramento diferentes das práticas *mainstream* de grupos de referência em estudos anteriores a essa linha de pesquisa, é preciso aqui esclarecer que o uso do termo “dificuldade” nas entrevistas e no que foi exposto acima diz respeito a questões mencionadas por eles como difíceis de lidar, seja por não terem experiências anteriores com elas seja por razões mais amplas, que provavelmente atinjam a todos os estudantes. Problemas apontados por eles como, por exemplo, em alguns momentos não conseguirem encontrar lugares dentro da Universidade ou não acompanharem as discussões nas disciplinas, podem ser dificuldades para muitos dos estudantes considerando a sinalização insuficiente nos campi universitários e as práticas acadêmicas naturalizadas historicamente por quem há muitos anos constrói a vida universitária com grupos mais homogêneos. É preciso pensar sobre questões como essas para que não se reproduza um discurso que coloca como responsabilidade do estudante

como indivíduo, que seria deficitário pelo viés desse discurso, os fatores de dificuldade para se movimentar nos fazeres universitários, pois estes fatores estão atrelados a aspectos da vida universitária que são inerentes às práticas desenvolvidas por grupos que historicamente compuseram essa instituição quando não estava ainda em contato com a diversidade no interior de seus muros como membros.

Foi com base na exposição pelos estudantes desses conflitos e singularidades que o curso LEUI foi sendo construído, como um espaço para os estudantes viverem experiências acadêmicas diferenciadas, relacionadas com os seus contextos de atuação dentro e fora da Universidade, um local para pensarem em questões relacionadas à temática indígena e suas questões políticas, para proporcionar momentos em que pudessem compartilhar e se preparar para as demandas das disciplinas dos cursos de graduação. Mediante essa trajetória, a questão que se colocava para nós, como coordenadoras dessa ação, era: Como lidar com essas especificidades em uma ação de permanência no campo das linguagens que também visa ao trabalho com as demandas acadêmicas das disciplinas dos estudantes?

Dilli (2013) traz outros questionamentos em relação aos estudantes e aos cursos, que nos acompanharam desde o princípio:

Como conviver com seus tempos distintos? Como saber quais são as demandas de uso da linguagem em seus cursos universitários? Como não socializá-los, apenas, à academia e seus discursos? Como estabelecer relações entre seus conhecimentos tradicionais e os conhecimentos acadêmicos? Como trabalhar na desconstrução do preconceito? Como uma aula de língua pode favorecer caminhos de aprendizagem acadêmica? Como aprender conjuntamente inglês, história, antropologia, sendo estudantes de Letras, Medicina, Agronomia, Fisioterapia e tendo que lidar com nossas demandas acadêmicas e permanecer na UFRGS? Como não impor nossas leituras aos alunos? (DILLI, 2013, p. 82).

Foi no intuito de lidar com essas inquietações, na tentativa de, pouco a pouco, esclarecê-las, que sistematizamos alguns princípios para a construção do LEUI e reconfiguramos o curso, os quais apresento a seguir.

4.2 OS PRINCÍPIOS PARA O DESENHO DO LEUI: DIÁLOGOS ENTRE LETRAMENTO ACADÊMICO E A PEDAGOGIA DE PROJETOS

A criação do curso LEUI, discutido neste trabalho, relaciona-se com a democratização do ensino superior e com a abertura das universidades públicas a grupos minoritários⁸⁷. No Brasil, como vimos, essa abertura ainda é recente, e as universidades estão dando os primeiros passos quanto a ações que contribuam para a permanência desses estudantes. Ações de permanência na área das linguagens, como o CIEI e o LEUI, ainda aparecem pouco na literatura sobre AAs no Brasil. Dentre as publicações que apresentam a política de permanência de universidades brasileiras a que tive acesso (FREITAS; ROSA, 2003; ASSIS, 2006; RODRIGUES; WAWZYNIAK, 2006; AMARAL, 2010; BROSTOLIN, 2010; AMADO; BROSTOLIN, 2011; CIPRIANO, 2011; FREITAS, 2011; DAVID et al., 2013), apenas uma⁸⁸ trouxe, entre as ações de permanência, alguma medida relacionada a línguas, porém, não nos mesmos moldes que as ações criadas para os estudantes indígenas da UFRGS⁸⁹. Além dessas publicações, há um diagnóstico sobre o impacto das cotas em universidades brasileiras, trazido em Santos (2013), que conta com textos de autores de oito diferentes universidades brasileiras. Apenas nos textos sobre a UFRGS e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) são apresentadas medidas relacionadas ao campo das linguagens. A UFSC, segundo Tragtenberg et al. (2013), concede aos estudantes cotistas bolsas integrais para cursos extracurriculares de línguas⁹⁰, oferecidos pelo Departamento de Letras, porém, os autores não possuem dados sobre a adesão dos estudantes aos cursos.

⁸⁷ Faço uso neste trabalho do termo “minorias” sob o ponto de vista sociológico trazido pelo filósofo Paulo Ghiralde. Considero minoritários não os grupos étnicos que são numericamente menores, mas sim os grupos étnicos que não fazem parte da hegemonia nacional.

⁸⁸ De acordo com Cipriano (2011), a Universidade Estadual de Maringá oferece aos alunos da graduação a oportunidade de participar do ProInício, programa que visa a disponibilizar ao aluno cursos de conhecimentos básicos em Língua Portuguesa, Matemática e Informática. Destaco que esse programa não é disponibilizado somente aos estudantes cotistas, mas sim a qualquer aluno da universidade.

⁸⁹ Nos últimos anos, tive conhecimento sobre um curso de inglês oferecido exclusivamente a estudantes indígenas pela Universidade Federal de São Carlos. Conforme relato de uma das professoras por e-mail, o curso de inglês, oferecido a partir de 2012, surgiu por demanda dos estudantes que frequentavam um curso de português específico para eles. De acordo com a professora, semelhante ao que acontecia no CIEI e ao que acontece no LEUI, as aulas contaram com mais de um professor, e os materiais didáticos foram criados especialmente para o curso. Atualmente o curso está suspenso. A professora também relatou que o curso passou por muitos desafios semelhantes aos que vivemos: o grupo de participantes é pequeno, alguns alunos têm frequência muito inconstante e há problemas de institucionalização. Houve, a respeito do curso, um trabalho apresentado em formato de pôster no II Congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos (PIZZI, 2012).

⁹⁰ Os cursos são de inglês, francês, espanhol, alemão, chinês, italiano e português para estrangeiros.

Monsma et al. (2013) apresentam alguns dados de entrevistas realizadas com cotistas negros da UFRGS para apontar algumas dificuldades acadêmicas enfrentadas por esses alunos. Segundo os autores, o inglês é uma das disciplinas citadas pelos estudantes como difícil, junto com matemática, biologia, física e química, e mencionam, como iniciativa para lidar com essa dificuldade, uma das modalidades do Programa de Apoio a Graduação (PAG) da UFRGS, que, segundo UFRGS (2012a, p. 9), “oferece reforço pedagógico em disciplinas historicamente caracterizadas por elevados níveis de reprovação”, dentre as quais estão o inglês e o português. O PAG começou a ser oferecido em 2010, foi desenvolvido no âmbito do programa REUNI e é disponibilizado a todos os estudantes da universidade⁹¹. Sobre esse tipo de iniciativa, em relação aos estudantes indígenas, Bergamaschi (2013) afirma que:

[...] as iniciativas “universais” de apoio à permanência, como por exemplo, o Programa de Apoio à Graduação (PAG), pouco funcionam com os estudantes indígenas, que não têm mostrado facilidade de participação e integração. Por outro lado, funcionam algumas ações que agregam e fortalecem o grupo específico de estudantes indígenas, como por exemplo, Inglês para Estudantes Indígenas, que é um projeto desenvolvido por alunas do curso de Letras, apoiadas por uma professora daquele Instituto (BERGAMASCHI, 2013, p.138).

É pela não adaptação dos estudantes indígenas a programas que abarcam os graduandos em geral, que foram propostas alternativas que visassem, além de apoio acadêmico, oportunidades para que os discentes indígenas pudessem se consolidar como um grupo dentro da Universidade.

A maioria das publicações citadas acima menciona que a questão da língua (são mencionados com frequência o português e o português acadêmico) pode se apresentar como um empecilho para o sucesso acadêmico dos estudantes. Há um consenso de que as universidades precisam buscar medidas⁹² para lidar com o hiato que existe entre as experiências educacionais prévias de estudantes de grupos minoritários e o que é esperado pela academia em termos de estudo, leitura e escrita. Assis (2006) afirma que o calouro indígena e o não indígena apresentam “dificuldades de aprendizagem semelhantes em relação à sua iniciação em um universo onde impera um tipo específico de discurso. Porém, as dificuldades dos indígenas tornam-se mais graves devido à sua

⁹¹ Atualmente, o PAG está suspenso.

⁹² Algumas publicações trazem alguns exemplos de medidas, como em Assis (2006), que relata o caso da Universidade Estadual de Maringá, cujo Conselho de Ensino e Pesquisa, após solicitação feita por cursos que recebiam estudantes indígenas, publicou uma resolução com mudanças nos critérios de avaliação da aprendizagem de algumas disciplinas, com a alternativa de avaliação por provas orais.

especificidade sociocultural” (ASSIS, 2006, p. 83). O autor sugere que o problema detectado e interpretado pelas universidades na escrita de estudantes indígenas “é maior do que a dificuldade no domínio da língua portuguesa. Pode-se inferir que seja também uma dificuldade de compreensão de um estilo de discurso, o discurso acadêmico [...]” (ASSIS, 2006, p. 83). O problema levantado pelo autor sobre a escrita dos estudantes nos remete ao *modelo do déficit*⁹³ (LILLIS, 2001). Nessa perspectiva, os estudantes chegam à universidade com características deficitárias, e é entendido que falta algo nesses sujeitos para lidar com as demandas acadêmicas. Ou seja, da perspectiva de quem historicamente construiu a universidade, não é a universidade que desconhece outros modos de ser e fazer e que está despreparada para lidar com as especificidades desses estudantes e aproveitá-las, mas são os estudantes que não sabem lidar com as práticas acadêmicas e com a maneira esperada de se “fazer universidade”.

Em alguns países, a entrada de estudantes de grupos minoritários em universidades já ocorre há mais tempo, como é o caso dos Estados Unidos e da Inglaterra, que desde a década de 70 e 90, respectivamente, ampliaram o acesso ao ensino superior a grupos antes excluídos desse contexto educacional (LILLIS, 2001, RUSSELL et al., 2009). Nesses contextos, também foram evidenciados, como está acontecendo no Brasil, problemas em relação à adaptação dos estudantes às práticas acadêmicas, principalmente, relacionados à escrita. Segundo Lillis (2001), o que está implícito em certos discursos é que “a entrada de um número maior de estudantes provenientes de grupos sociais anteriormente excluídos contribui para o fato de que há mais problemas na escrita⁹⁴” (LILLIS, 2001, p. 21).

A entrada de estudantes de grupos minoritários torna evidente que existem práticas acadêmicas prestigiadas e consolidadas, que supostamente são conhecidas e compartilhadas por todos. Nesses países, na tentativa de lidar com essas questões, foram sendo desenvolvidas iniciativas pedagógicas⁹⁵ voltadas a esses grupos com o intuito de sanar possíveis dificuldades. Na maioria das vezes, nessas iniciativas, o estudante é tratado como o sujeito que precisa adquirir certas habilidades para poder se inserir em atividades acadêmicas. Hirst et al. (2004) afirmam que o apoio para alunos que não conseguem lidar com as demandas acadêmicas no ensino superior tem sido tradicionalmente fornecido por meio da oferta de cursos focalizando habilidades

⁹³ Deficit model. (As traduções apresentadas aqui são de responsabilidade da autora deste trabalho).

⁹⁴ more students from social groups previously excluded accounts for the fact that there are more problems in writing.

⁹⁵ Ver Lillis (2001) e Russell et al. (2009).

isoladas, “os quais oferecem um apoio genérico em uma ampla gama de práticas acadêmicas⁹⁶” (HIRTS et al., 2004, p. 66). Nessa modalidade, os estudantes participam de aulas ou cursos nos quais aprendem certas habilidades acadêmicas supostamente transferíveis a todas as disciplinas e a todos seus contextos de atuação. De acordo com Lillis e Turner (2001), o que está por traz do entendimento de que esses cursos são a solução para os estudantes é o *discurso da transparência*⁹⁷, no qual a linguagem é tratada como “idealmente transparente e autônoma⁹⁸” (LILLIS; TURNER, 2001, p. 58) e pode ser transmitida, sem nenhuma interferência ou problemas de entendimento, de uma pessoa para a outra. Zavala (2010) associa o *discurso da transparência* ao fato do pensamento acadêmico estar vinculado a noções de racionalidade e lógica: “[...] como parte de uma epistemologia objetivante, assume clareza de representação do conhecimento como veículo de uma mente racional científica” (ZAVALA, 2010, p. 74).

No final dos anos 90, uma nova área de investigação vai lidar com a questão da entrada de grupos minoritários no universo acadêmico e com o chamado “problema da escrita”, contrariando a perspectiva acima: são os estudos de Letramento Acadêmico (ACLITS⁹⁹). Os ACLITS surgiram a partir dos *New Literacy Studies* (HEATH, 1982, 1983; STREET, 1984, 2000, 2003; BARTON, 1994; BARTON; HAMILTON, 1998; GEE, 2004) e estão ligados à ruptura da visão de leitura e escrita como ações descontextualizadas que envolvem um conjunto de habilidades cognitivas individuais. Essa visão, denominada por Street (1984) de “modelo autônomo de letramento”, foi contraposta pelo “modelo ideológico de letramento” (STREET, 1984), em que as práticas letradas são social, histórica e culturalmente situadas. Nesse sentido, a leitura e a escrita não são concebidas como práticas neutras e isoladas; pelo contrário, resultam e dependem do contexto no qual acontecem e dos participantes envolvidos. Em outras palavras, os significados atribuídos a um texto são social e culturalmente construídos, e as práticas letradas variam em diferentes contextos e culturas (STREET, 2003). Barton e Hamilton (1998) definem letramento como

[...] algo que as pessoas fazem; é uma atividade, localizada no espaço entre o pensamento e o texto. O letramento não reside na cabeça das pessoas como um conjunto de habilidades a serem aprendidas, e não reside no papel, capturado como textos a serem analisados. Como toda atividade humana, o

⁹⁶ which offer generic support in a range of academic practices.

⁹⁷ Discourse of transparency.

⁹⁸ ideally transparent and autonomous.

⁹⁹ Sigla encontrada na literatura de língua inglesa, formada a partir de *Academic Literacies*.

letramento é essencialmente social, e está localizado na interação entre pessoas¹⁰⁰ (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 3).

No Brasil, segundo Soares (1998/2009) e Kleiman (1995, 2008), o termo letramento¹⁰¹ foi cunhado para diferenciar os usos sociais da língua escrita da alfabetização. Soares (1998/2009) distingue letramento de alfabetização, a qual caracteriza como ensino e aprendizagem de habilidades básicas relacionadas à tecnologia da escrita, como codificação e decodificação. Já o termo letramento, é definido pela autora como:

[...] o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. (SOARES, 1998/2009, p. 72).

Os Estudos de Letramento¹⁰² no Brasil têm inspirado, entre outras, pesquisas sobre ensino de leitura e escrita na escola e educação linguística (SOARES, 1998/2009; TERZI, 2001; BRITTO, 2003, 2007; BAGNO; RANGEL, 2005; SCHLATTER; GARCEZ, 2012; SIMÕES et al., 2012), sobre documentos governamentais para educação e sobre formação de professores (KLEIMAN, 2006, 2008; SCHLATTER; GARCEZ, 2009; SIMÕES et al., 2009), e pesquisas de cunho etnográfico em contextos escolares (JUNG, 2007; BORTOLINI, 2009, para citar algumas).

Os ACLITS foram inaugurados por Lea e Street (1998) em um estudo no qual os autores apresentam três modelos ou abordagens para tratar da escrita e dos letramentos

¹⁰⁰ something people do; it is an activity, located in the space between thought and text. Literacy does not just reside in people's heads as a set of skills to be learned, and it does not just reside on paper, captured as texts to be analyzed. Like all human activity, literacy is essentially social, and it is located in the interaction between people.

¹⁰¹ Segundo Kleiman (1995), foi Kato (1986) que cunhou o termo letramento e o usou pela primeira vez no Brasil. Soares (1998/2009) afirma que, em 1988, Leda Verdiani Tfouni, na introdução de seu livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, distingue alfabetização de letramento. De acordo com Soares (1998/2009, p. 15), “talvez seja esse o momento em que letramento ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas”.

¹⁰² Kleiman (2008) defende a utilização do termo Estudo de Letramento no lugar de Novos Estudos de Letramento, como usam alguns pesquisadores - e que seria a tradução para o termo *New Literacy Studies*. Segundo a autora: “Nos países de língua inglesa, o termo ‘*literacy*’ (que hoje devemos traduzir por alfabetização ou letramento, dependendo do contexto) foi mantido pelos pesquisadores que começaram a considerar os aspectos sociais do uso da língua escrita e, face à necessidade de distinguir essa nova perspectiva dos estudos sem a perspectiva social, eles recorreram ao adjetivo ‘novos’: daí *New Studies of Literacy*. No Brasil, um novo termo foi cunhado — letramento — pelos pesquisadores que queriam diferenciar os usos da língua escrita na vida social da alfabetização e, assim, os dois termos foram mantidos. No nosso país, portanto, **todos** os estudos do letramento são novos, datando apenas da década de 90 (cf. KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998)” (KLEIMAN, 2008, p. 489, grifos da autora).

em contextos acadêmicos: o modelo das habilidades acadêmicas, o modelo da socialização acadêmica e modelo do letramento acadêmico. O primeiro – das habilidades – tem relação com a perspectiva de linguagem discutida anteriormente, pois encara a escrita como habilidade cognitiva e/ou instrumental. O segundo modelo - da socialização acadêmica - trabalha com a ideia da inserção dos estudantes na cultura acadêmica, tratada como única e homogênea, embora perceba variações quanto à escrita que são características de cada disciplina em que é produzida. Nessa concepção, conforme os alunos vão convivendo com as práticas acadêmicas, em diferentes disciplinas, eles iriam sendo inseridos nesse meio e se adaptando a essa nova cultura e às novas práticas, como em um processo de aculturação. O último, e mais importante para este trabalho, é o modelo do letramento acadêmico, que concebe as práticas acadêmicas como socialmente situadas, constituídas de valores, permeadas pela construção de sentido e por questões de identidade e poder (LEA; STREET, 1998, 2006). De acordo com os autores, os modelos não são “mutuamente exclusivos”¹⁰³ (LEA; STREET, 1998, p. 158), mas se encapsulam um ao outro, até chegar ao letramento acadêmico que “incorpora os outros modelos em uma compreensão mais abrangente da natureza da escrita do estudante dentro de práticas institucionais, de relações de poder e de identidades”¹⁰⁴ (LEA; STREET, 1998, p. 158).

Como dito anteriormente, no contexto brasileiro, os ACLITS ainda estão em sua fase inicial, com poucos investigadores na área. Alguns estudos em destaque são os de Désirée Motta-Roth e Adriana Fischer. A primeira autora é coordenadora do Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), desenvolve pesquisa sobre gêneros acadêmicos em diversas áreas do conhecimento para embasar seu trabalho pedagógico com ensino de escrita, que é destinado a estudantes de graduação e pós-graduação interessados em produção acadêmica, não tendo como foco estudantes provenientes de grupos minoritários. Motta-Roth criou uma proposta pedagógica em que os estudantes buscam, a partir das demandas de seu próprio curso, conhecer as práticas e os contextos culturais e científicos de suas áreas e/ou de distintas disciplinas para definir seus interesses de pesquisa e desenvolverem suas escritas em gêneros de sua escolha (MOTTA-ROTH, 2009). Uma de suas publicações, Motta-Roth e Hendges (2010) é um material didático que tem como

¹⁰³ mutually exclusive.

¹⁰⁴ incorporates both of the other models into a more encompassing understanding of the nature of student writing within institutional practices, power relations and identities.

objetivo “oferecer a escritores iniciantes subsídios que os auxiliem no processo de produção de textos acadêmicos no contexto de pesquisa comumente experimentado na universidade” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 10).

As pesquisas conduzidas por Adriana Fischer (2008, 2010) buscam, por meio de entrevistas orais semiestruturadas com estudantes universitários do curso de Letras de uma universidade portuguesa (FISCHER, 2008) e de uma universidade brasileira (FISCHER, 2010), compreender como esses alunos constituem-se sujeitos letrados no ambiente acadêmico (FISCHER, 2008) e caracterizar os usos da língua em práticas escolares anteriores ao ingresso dos estudantes no ensino superior, para “compreender e refletir sobre as (des)continuidades, reveladas nas concepções que se relacionam às práticas de leitura e produção textual escrita, na interface entre anos escolares anteriores e a permanência no Ensino Superior” (FISCHER, 2010, p. 216).

Partindo principalmente dos estudos de Lea e Street (1998, 2006), de Lillis (2001) e de Lea (2004), apresento, abaixo, os princípios¹⁰⁵ criados para a construção do curso LEUI¹⁰⁶, explicando-os a seguir de acordo com o que propõem os ACLITS. Esses princípios reúnem o que se espera promover através do programa do curso, interrelacionando a busca pelo autoconhecimento e por uma percepção ampliada de sua própria realidade, por meio do encontro com o outro e com visões de mundo distintas e valorizadas, a valorização da diversidade e do diálogo para construir conhecimento e a participação mais confiante no contexto acadêmico e na sua própria comunidade, potencializada por vivências compartilhadas de leitura e escrita¹⁰⁷.

¹⁰⁵ Esses princípios foram criados em conjunto com Camila Dilli e já foram publicados anteriormente em Dilli (2013) e Morelo e Dilli (2013). A versão apresentada aqui foi revisada e inclui mudanças de redação que não implicam em alterações de conteúdo.

¹⁰⁶ Os princípios b, d, e, f, g, h foram usados na construção do curso CIEI. Os demais foram acrescentados a partir das contribuições dos ACLITS. Saliento novamente que, nesta versão atual dos princípios, os textos a serem trabalhados em aula levarão em conta a interlocução projetada e serão, portanto, na língua relevante para a ação a ser realizada (kaingang, guarani, português, inglês).

¹⁰⁷ Esta síntese é inspirada no que propõem Schlatter e Garcez (2012, p. 37 a 42) para o ensino de inglês na escola. Os autores entendem que “é responsabilidade da escola possibilitar o acesso a línguas adicionais para que o educando possa: conhecer, participar e dar novos contornos à própria realidade [...], transitar na diversidade [...], refletir sobre o mundo em que se vive e agir crítica e criativamente [...]”.

- a) Interferir a favor da política de Ações Afirmativas criando espaços com práticas pedagógicas que prestigiem as minorias étnicas e suas demandas;
- b) promover a reflexão dos educandos sobre suas próprias realidades;
- c) oferecer oportunidades para reflexão e debate a respeito de representações identitárias, negociação de identidades e diferentes modos de construção de conhecimento;
- d) ampliar a participação dos estudantes em universos letrados e acadêmicos;
- e) dar condições para que os estudantes tenham confiança para ler textos que circulam em seus contextos de atuação e participar criticamente do que se faz a partir desses textos;
- f) promover a prática de leitura e escrita de diferentes gêneros exigidos nos cursos de graduação, para compreendê-los e saber lidar com eles nas práticas sociais que constituem;
- g) dar acesso a textos orais e escritos em português e inglês que integram as práticas acadêmicas da instituição;
- h) criar produtos finais em diferentes línguas em projetos que promovam a participação autoral dos estudantes indígenas nos seus cursos de graduação e a participação cidadã e política que desejam construir;
- i) oferecer abertura para variação na produção de gêneros (formato, modalidade, temáticas de interesse e/ou resultantes de demandas comunitárias) e discussão sobre efeitos de sentido a partir de diferentes exemplos de textos de gêneros acadêmicos e não acadêmicos;
- j) desenvolver trabalho pedagógico multidisciplinar, considerando aspectos de uso da linguagem e letramento das disciplinas específicas dos cursos de graduação dos estudantes indígenas;
- l) não se ater somente à reprodução dos modelos de leitura e escrita observados pelos estudantes nas práticas das disciplinas de graduação em seus cursos, mas, além delas, desenvolver atividades pedagógicas de apoio linguístico, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos para construir autoria na leitura e na escrita;
- m) considerar a grande diversidade de demandas envolvendo leitura e escrita já no primeiro semestre de graduação e oportunizar a prática com diversidade de gêneros também no curso.

Quadro 5: Princípios para construção de desenho do curso LEUI.

Os princípios descritos acima foram elaborados para serem transpostos em práticas pedagógicas. É importante dizer que, apesar de alguns estudos na área dos ACLITS se deterem em proposições e preocupações pedagógicas (LILLIS, 2001; 2003; LEA, 2004; HIRST, 2004, 2007; RUSSEL, 2009), ainda é insipiente, nesses estudos, o entendimento sobre como os ACLITS podem ser incorporados na criação de uma pedagogia para o letramento acadêmico. Conforme Lea (2004, p. 741), um dos desafios em propor cursos dentro do modelo do letramento acadêmico “tem sido sua aparente falta de atenção à pedagogia¹⁰⁸”. A autora concorda com Lillis (2003), que sugere que, diferentemente de o que ocorre para os outros dois modelos, das habilidades e da

¹⁰⁸ has been its apparent lack of attention to pedagogy.

socialização acadêmica, ainda não está claro como o letramento acadêmico pode ser concebido em termos pedagógicos. Para Russel et al. (2009, p. 396), os ACLITS “têm se centrado na pesquisa e na teoria, descrevendo práticas e seus entendimentos de maneira teórica¹⁰⁹”. Segundo os autores, os ACLITS estão apenas começando a desenvolver uma pedagogia em grande escala, com esforços para reforma na educação superior. Nesse contexto recente de debate sobre práticas pedagógicas que possam promover vivências com a leitura e a escrita que levem em conta demandas institucionais, relações de poder e identidades dos participantes, neste trabalho busco, a partir da construção desses princípios e de uma análise sobre sua implementação nos projetos e nas práticas do curso LEUI, refletir sobre como poderia ser construída, no planejamento e nas atividades de sala de aula, uma pedagogia ou pedagogias para o letramento acadêmico.

Os ACLITS têm comumente tratado da questão da escrita (em detrimento da leitura), foco dos cursos de apoio oferecidos nos contextos acadêmicos referidos pelas pesquisas. No contexto de atuação descrito neste trabalho, no entanto, de acordo com nossas observações informais ao longo desses anos e também com base nos relatos dos estudantes, a escrita não parece ser uma prática privilegiada nas disciplinas, principalmente, nos primeiros semestres, como sintetiza Saulo:

Nós não escrevemos nada lá, sim, nós escrevemos na hora da prova, mas assim, escrever, não tem muito trabalho escrito, só tem relatório, relatório sim tem. [...] Semestre passado nós tivemos acho que umas apresentações de power point, mas não é muito frequente não, é mais tu expõe o que tu sabe verbalmente. (Saulo – entrevista realizada em 12/08/13).

Sendo assim, os princípios fazem menção explícita a textos orais e escritos, e se espera que ambas as modalidades sejam trabalhadas no curso. Nos inspiramos nos ACLITS para trabalhar com práticas acadêmicas que envolvem produção escrita e oral e, principalmente, leitura, já que a leitura, para os participantes desta pesquisa, aparece como uma das atividades mais solicitadas e que demanda maior tempo e dedicação dos estudantes. Entendo que a leitura também é uma prática social situada e que ao ler os estudantes se colocam em uma prática comunicativa. Os entendimentos ou questionamentos construídos a partir de uma leitura crítica e responsiva são essenciais para uma participação informada e dialógica na academia. Corroboro a percepção trazida por Lea (2004) de que uma das limitações dos trabalhos na área dos ACLITS é

¹⁰⁹ has focused on research and theory thus far, describing practices and understanding them theoretically.

que esses estudos, de maneira geral, tendem a focar, em primeiro lugar, em tarefas de escrita¹¹⁰. Segundo a autora, essa tendência “não deve nos cegar para as outras amplas implicações do trabalho neste campo; particularmente, na área de planejamento de cursos, uma vez que todos os estudantes estão negociando uma gama de diferentes textos como parte de seus estudos¹¹¹” (LEA, 2004, p. 742), não só em tarefas escrita, mas também em suas demandas de leitura.

Conforme já mencionamos, os princípios se interrelacionam e são interdependentes, isto é, não se espera que sejam tratados separadamente. Para citar um exemplo, todos os princípios estão relacionados ao primeiro, que discorre sobre o papel do curso como ação da política de permanência para estudantes indígenas da UFRGS. Em outras palavras, o princípio de criação de espaços com práticas pedagógicas que prestigiem as minorias étnicas e suas demandas será colocado em prática, como dissemos acima, ao se promover o autoconhecimento, a valorização da diversidade e do diálogo na construção do conhecimento e a participação no contexto acadêmico e na comunidade por meio da leitura e da escrita.

Os princípios “b” e o “c” (promover a reflexão dos educandos sobre suas próprias realidades; oferecer oportunidades para reflexão e debate a respeito de representações identitárias, negociação de identidades e diferentes modos de construção de conhecimento) estão diretamente relacionados com a concepção de leitura e escrita dos ACLITS. Segundo Lea e Street (2006, p. 369), o modelo do letramento acadêmico “está preocupado com construção de sentidos, identidade, poder e autoridade, e coloca em primeiro plano a natureza institucional do que conta como conhecimento em cada contexto acadêmico específico¹¹²”. Lea (2004) também contribui para o entendimento desses princípios, a partir de sua afirmação de que os estudantes são “participantes ativos no processo de construção de sentidos na academia, e central para esse processo são questões relacionadas com a linguagem, identidade e a contestada natureza do conhecimento¹¹³” (LEA, 2004, p. 742). Ademais, a autora afirma que:

¹¹⁰ Segundo a autora, essas tarefas escritas (*the written assignments*) apresentam-se convencionalmente na forma de “ensaio” (*the essay*) (LEA, 2004).

¹¹¹ should not blind us to the much broader implications of work in the field; in particular in the arena of course design, since all students are negotiating a range of different texts as part of their studies.

¹¹² is concerned with meaning making, identity, power, and authority, and foregrounds the institutional nature of what counts as knowledge in any particular academic context.

¹¹³ participants in the process of meaning-making in the academy, and central to this process are issues concerned with language, identity and the contested nature of knowledge.

A pesquisa na área dos ACLITS trouxe à tona diferentes modos de conceber a escrita do estudante em toda a universidade e oferece enquadramentos alternativos para compreender como essa escrita está relacionada a questões mais profundas de epistemologia, incluindo o que conta como conhecimento e quem tem o controle sobre a produção desse conhecimento¹¹⁴ (LEA, 2004, p. 752).

Entendo que o que conta como conhecimento está intimamente ligado a questões de identidade e de poder; por isso, a partir do trabalho com temáticas e gêneros acadêmicos e gêneros não acadêmicos diversos, que aproximem os estudantes das práticas institucionais, é possível buscar entender a natureza dessas relações questionando:

- Quem são as pessoas que escrevem textos acadêmicos?
- Por que são elas e não outras? Como escolhemos os textos que vamos ler?
- O que conta como conhecimento nas disciplinas de graduação?
- Como tomamos decisões sobre os textos que vamos escrever?
- Que tipo de leitor e escritor eu quero ser?
- Qual meu papel como estudante indígena na universidade e em outros contextos em que atuo?

Essas perguntas também nos remetem ao que é discutido na literatura sobre a presença indígena na universidade, sobre o estabelecimento de um diálogo intercultural que dá visibilidade para as identidades dos sujeitos, suas culturas e como eles se relacionam com a produção de conhecimento. Pode-se dizer que os princípios “i” e “l” (oferecer abertura para variação na produção de gêneros e fomentar a discussão sobre efeitos de sentido a partir de diferentes exemplos de textos de gêneros acadêmicos e não acadêmicos; não se ater somente à reprodução dos modelos de leitura e escrita observados pelos estudantes nas práticas das disciplinas de graduação em seus cursos, mas, além delas, desenvolver atividades pedagógicas de apoio linguístico, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos para construir autoria na leitura e na escrita) estão igualmente relacionados à discussão acima, pois é também a partir da abertura para variações na produção de textos e nas práticas acadêmicas que podemos criar espaços que permitam o debate sobre questões associadas à realidade dos alunos, a identidades e

¹¹⁴ Academic literacies research has brought to the fore the different ways in which student writing is conceptualized across the university, and offers alternative frameworks for understanding how this writing is related to deeper questions of epistemology, including what counts as knowledge and who has control over the production of that knowledge.

à participação dos estudantes nas decisões sobre os sentidos que querem criar e como querem criar esses sentidos.

Os princípios “e”, “f”, “g” e “j” (dar condições para que os estudantes tenham confiança para ler textos que circulam em seus contextos de atuação e participar criticamente do que se faz a partir desses textos; promover a prática de leitura e escrita de diferentes gêneros exigidos nos cursos de graduação; dar acesso a textos orais e escritos em português e inglês; desenvolver trabalho pedagógico multidisciplinar) relacionam-se com o propósito do curso LEUI de lidar com as demandas e práticas acadêmicas das disciplinas cursadas pelos estudantes. Entendo que é importante que o curso não esteja somente aberto para o que se faz nas disciplinas de graduação, mas é preciso levar em consideração que os estudantes estão na universidade também para aprender a lidar com práticas acadêmicas consolidadas e buscar os conhecimentos acadêmicos, de modo que os princípios mencionados acima também precisam constar nas orientações de um curso que visa à permanência. Segundo Lea e Street (1998, p. 159), a abordagem do letramento acadêmico “considera que as demandas de letramento de um currículo envolvem uma variedade de práticas comunicativas, incluindo gêneros, áreas de conhecimento e disciplinas¹¹⁵”. É preciso considerar que os estudantes estão cursando diferentes disciplinas, que por sua vez trabalham com diferentes textos e de maneiras diversas. A pesquisa conduzida por Lea e Street (1998) mostra que, ao contrário de uma visão hegemônica do que sejam práticas acadêmicas, os estudantes se engajam em uma grande variedade de práticas acadêmicas dentro de seus cursos de graduação e que cada professor tem a sua concepção sobre o que é um bom texto. O estudo mostra que, de maneira geral, os professores não conseguem ser suficientemente explícitos em suas solicitações de produção escrita quanto ao que é requerido do estudante para ter sucesso na tarefa. Ao contrapor os entendimentos de ambas as partes, pode-se observar as diferenças entre o que o estudante entende sobre o que é para ser feito e a expectativa do professor.

Em um estudo em que acompanhou um grupo de estudantes minoritários realizando um trabalho pedagógico para explorar convenções das práticas de letramento ensaístico, através de conversas em torno da construção de sentidos nos textos ensaísticos dos estudantes para as suas disciplinas de graduação, Lillis (2001) conclui

¹¹⁵ It sees the literacy demands of the curriculum as involving a variety of communicative practices, including genres, fields and disciplines.

que o que em geral vigora na universidade são as *práticas institucionais do mistério*¹¹⁶. A autora discorre sobre como algumas práticas acadêmicas, que são menos familiares a estudantes de grupos minoritários, “operam contra a participação desses estudantes no ensino superior¹¹⁷” (LILLIS, 2001, p. 76). Lillis (2001) argumenta que essas práticas são consideradas senso-comum e, por serem tomadas como dadas e não serem discutidas, causam confusão e incerteza nos estudantes que desconhecem essas convenções acadêmicas. Ademais, “a prática do mistério não é composta por uma lista de determinadas ações, mas vivida de diferentes maneiras, de maneira local e situada no ensino superior¹¹⁸” (LILLIS, 2001, p. 54).

Ainda em relação aos princípios propostos acima, para os estudantes poderem se engajar em práticas acadêmicas e interagir com elas, negociando sentidos, posicionando-se, concordando ou discordando, questionando-as, eles precisam entrar em contato com elas e ter a oportunidade de construir um conhecimento sobre elas. Deste modo, estabelece-se, segundo Lillis (2001), uma tensão “entre uma pedagogia que visa a proporcionar aos alunos acesso a recursos simbólicos privilegiados na educação superior [...] e, ao mesmo tempo, problematizar tais recursos¹¹⁹” (LILLIS, 2001, p. 166). Concordo que essa é uma questão complexa, e entendo que, para promover uma participação crítica, em que os estudantes possam fazer escolhas informadas relacionadas a textos (o que e como ler, o que e como escrever, de que modo e por que razões participar nas atividades acadêmicas), é necessário reconhecer e discutir as práticas hegemônicas e saber das possíveis consequências de questionar essas práticas e tentar transformá-las.

Destaco no princípio “h” (criar produtos finais em diferentes línguas em projetos que promovam a participação autoral dos estudantes indígenas nos seus cursos de graduação e a participação cidadã e política que desejam construir) a abertura do LEUI para ser um espaço para o trabalho com diferentes línguas – incluindo os repertórios linguísticos que os estudantes já conhecem –, considerando as metas acadêmicas e políticas dos estudantes. Como vimos nos capítulos anteriores, o papel do estudante indígena na educação superior está relacionado com questões políticas amplas, como a busca pela autonomia e pelo protagonismo desses povos. Sendo assim, dentro da

¹¹⁶ institutional practices of mystery

¹¹⁷ works against their participation in HE (Higher Education).

¹¹⁸ the practice of mystery is not made up of a discrete list of actions but is enacted in different ways, at the levels of the contexts of situation and culture of higher education.

¹¹⁹ between pedagogy which seeks to provide students access to the privileged symbolic resources of HE [...] whilst at the same time problematising such resources.

perspectiva dos ACLITS, ocupar-se dessas questões faz parte de um trabalho que quer lidar com questões de valores, identidade e poder no contexto acadêmico.

Por fim, o princípio “m” (considerar a grande diversidade de demandas envolvendo leitura e escrita já no primeiro semestre de graduação e oportunizar a prática com diversidade de gêneros também no curso) associa-se ao entendimento de que não devemos limitar os textos dentro do curso e sim “considerar uma ampla gama de textos escritos implicados no curso¹²⁰” (LEA, 2004, p. 743). Como veremos mais adiante, nas edições do LEUI aqui analisadas, foram incluídos, além de textos que são considerados constantes nas disciplinas dos cursos de graduação dos alunos, textos não acadêmicos, no intuito de ampliar as discussões políticas e culturais e possibilitar aos estudantes algumas experiências com textos e línguas diferenciadas das vividas nos cursos universitários.

A proposta de Schlatter e Garcez (2012) para o ensino de línguas adicionais na escola dialoga com os princípios criados para o curso LEUI:

Promover oportunidade de letramento quer dizer fomentar a participação em eventos variados que exigem leitura e escrita, e assim o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais (o que se faz com os outros). [...] Ao ter a dimensão do que está mais além das suas identidades e comunidades locais de atuação e de interação, o educando poderá:

- redimensionar o que já conhece e valoriza;
- conhecer outras possibilidades de inserção e dimensionar o que é demandado para isso;
- avaliar se e como pode circular nessas práticas, cenários, situações e grupos humanos, talvez de outras sociedades, mas primeira e certamente das comunidades das quais faz parte;
- avaliar se e como pode circular em novas práticas, cenários, situações e grupos humanos dos quais pode querer tomar parte, e da sociedade da qual pode ser cidadão pleno, isto é, crítico, criativo e atuante. (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 41-42)

A proposta feita pelos autores prevê práticas de sala de aula que respeitem os conhecimentos trazidos pelos educandos, valorizem a diversidade, o diálogo e a construção compartilhada de conhecimentos significativos para a participação cidadã e autoral e, para isso, propõem a pedagogia de projetos como metodologia de trabalho em sala de aula. Caracterizada por proporcionar ensino e aprendizagem “em situações concretas, de interação, como um processo contínuo e dinâmico” (BARBOSA, 2004, p. 11) e em “vivências significativas com o conhecimento” (SCHLATTER e GARCEZ,

¹²⁰ to consider a broad range of written texts implicated in a course.

2012, p. 14), o trabalho com projetos pedagógicos pareceu o mais adequado para viabilizar na prática os princípios propostos. A partir de 2012-2 foi proposto, então, que, a cada semestre, os participantes se engajassem em um projeto, na tentativa de conjugar os princípios do curso com as necessidades dos alunos em atividades que fizessem sentido para os estudantes com vistas a um produto final. Considero que o que fundamenta o trabalho por projetos é “um sentido de aprendizagem que quer ser significativo, ou seja, que pretende conectar e partir do que os estudantes já sabem, de seus esquemas de conhecimento precedentes, de suas hipóteses (verdadeiras, falsas ou incompletas) ante a temática que se há de abordar” (HERNÁNDEZ e MONTSERRAT, 1998, p. 62). Kraemer (2012) ao retomar Gandin (2002) explica que:

[...] a metodologia de projetos possibilita o estudo de temas vitais, de interesse dos alunos e da comunidade; permite e requer a participação de todos, de modo que o aluno não fica apenas na postura passiva de receber conteúdos; abre perspectivas para a construção do conhecimento, a partir de questões concretas; oportuniza a experiência da vivência crítica e criativa; ajuda o educando a desenvolver capacidades amplas, como a observação, a reflexão, a comparação, a solução de problemas e a criação; cria um clima propício à comunicação, à cooperação, à solidariedade e à participação (KRAEMER, 2012, p. 92).

Entendo que o trabalho por projetos dialoga com os estudos de ACLITS por considerar que as práticas letradas sejam trabalhadas a partir de situações reais de interação com a língua, com textos e com o outro, dentro de práticas comunicativas localmente situadas, considerando as esferas de atuação dos alunos. Além disso, na pedagogia de projetos, o aluno é visto como um sujeito carregado de experiências e conhecimentos que contribuem para a prática pedagógica e que são valorizados na construção de conhecimentos com o outro. Essa concepção corrobora o que foi apontado por Lillis (2001, p. 6), referindo-se mais especificamente às produções escritas dos alunos: “[...] os estudantes trazem toda uma gama de experiências culturais e sociais para seus atos de construção de sentido na escrita acadêmica [...], isso precisa ser levado em consideração em nossas reflexões sobre ensino e aprendizagem no ensino superior¹²¹”. Ademais, considero que o trabalho por projetos promove oportunidades de letramento, o que significa, como mencionado anteriormente, “fomentar a participação em eventos variados que exigem leitura e escrita, e assim o desenvolvimento de

¹²¹ students bring a whole range of cultural and social experiences to their acts of meaning making in academic writing [...], these need to be brought into our thinking about teaching and learning in HE.

habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais [...]” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 41).

Além do que foi exposto acima, apresento a seguir outras justificativas para a escolha pela pedagogia de projetos, mais ligadas às especificidades do LEUI:

- **Currículo abrangente e flexível:** tendo em vista que o curso não está vinculado a nenhum curso ou disciplina de graduação específico, há liberdade para escolher temáticas que agreguem os estudantes e seus interesses comuns. O curso recebe em cada edição estudantes de diferentes cursos, matriculados em diferentes disciplinas, que estão lidando com diferentes demandas acadêmicas. Isso faz com que, a cada semestre, os objetivos mais específicos do curso possam ser reconfigurados de acordo com o grupo em questão, o que a pedagogia de projetos já integra como seu procedimento.
- **Permanência de estudantes no curso:** conforme já mencionado, alguns estudantes participam em mais de uma edição, não fazendo sentido ter um currículo fixo, com unidades didáticas e tarefas que se repitam.
- **Ênfase em produtos finais publicáveis:** entendo que a oportunidade de se engajar em um projeto que tem como resultado algo concreto, real e publicável torna a experiência dos participantes no curso mais significativa, e pode dar visibilidade e voz aos educandos na universidade e fora dela por meio das publicações.
- **Aproximação com educação indígena e educação escolar indígena:** com base no que foi relatado pelos estudantes e na literatura sobre educação indígena, percebe-se que a prática pedagógica por projetos aproxima-se do entendimento de como se dá o fazer educação dos povos indígenas. A educação indígena apresenta-se pautada nos fazeres diários pelo compartilhamento de conhecimentos e de repertórios históricos e culturais relacionados às práticas sociais da comunidade, e para construir uma aprendizagem é preciso vivenciar o que se quer aprender. Como é evidenciado na fala de Moacir e Pablo sobre suas experiências de aprendizagem fora da escola:

Eu sempre ia com meu pai assim na floresta né, daí ele falava, ó, essa aqui é tal erva, essa aqui é tal, esse aqui é tal, daí me ensinava. Sempre saia com

meu pai, né, pra todo lugar, se ele me levava, aí já me mostrava. (Moacir, entrevista realizada em 07 de agosto de 2013).

Não tinha um momento assim, digamos que agora vou levar, vou te ensinar, tipo, eu gostava de caçar né e queria aprender, aí volta e meia alguém ia caçar comigo, aí eu sempre tava aprendendo mais, porque os que moram na aldeia, eles tão sempre aprendendo alguma coisa. (Pablo, entrevista realizada em 07 de agosto de 2013).

Entendo que adotar uma pedagogia de projetos permite lidar com práticas variadas, o que pode possibilitar uma abordagem diversificada e intercultural, que se aproxime dos preceitos de uma educação diferenciada, como a da escola indígena. Considerando que são garantidos aos indígenas os direitos de manterem suas culturas e preservarem suas identidades, penso que essa é uma maneira de possibilitar e incentivar isso também no meio acadêmico. Convergindo para uma compreensão de que a presença indígena na universidade pode proporcionar a nós e a eles uma abertura para novos caminhos e olhares possíveis - sobre o outro e sobre si mesmo. Nas palavras de Catafesto (2013, p. 122):

Resguardar o direito dos estudantes indígenas a manterem vivas suas identidades étnicas e o respeito delas dentro das universidades são avanços políticos importantes que se devem louvar e ampliar. A importância de integrar a diferenças (indígena, quilombola e outras) é que elas podem servir à reestruturação polifônica desejada ao nosso universal acadêmico, já que tais diferenças podem servir como parâmetro reflexivo sobre os limites de nosso modelo de civilização, pois aprendemos a tornar familiar o que nos parece exótico para, a seguir, aprender a produzir estranhamento sobre aquilo que para nós é tão familiar e, por isso, mantido no campo do impensado (é, assim, naturalizado). Esse é o exercício da razão reflexiva proposto pela antropologia: o outro pode servir como espelho para a compreensão de meu próprio mundo e de minha existência pessoal nele.

Acredito também que o trabalho por projetos pode privilegiar a constituição dos estudantes indígenas como um grupo, pois envolve momentos de autonomia e cooperação que confluem para uma meta comum. Relaciona-se a isso, como mencionado anteriormente, o fato que o curso é um momento em que os universitários indígenas da UFRGS podem ser colegas e, nesse sentido, poderia se configurar como um momento para trabalharem juntos em prol de projetos que pudessem servir a metas do grupo todo. Isso coloca o LEUI como um lugar que poderia contribuir para a uma maior articulação dos estudantes no meio acadêmico, como levantado por Kurroschi e Bergamaschi (2013, p. 119): “As iniciativas que agregam especificamente os estudantes

indígenas estão contribuindo para que se constituam como grupo e encontrem formas específicas de se articularem”.

A respeito da criação de espaços exclusivos para estudantes de grupos étnicos minoritários lidarem com práticas acadêmicas de leitura e escrita, Canagarajah (1997) discute o conceito de *safe houses*, ou zonas pedagógicas de segurança¹²². O autor diferencia as zonas pedagógicas de segurança das *zonas de contato*¹²³, que seriam os lugares na universidade em que os estudantes precisam lidar com discursos e códigos dominantes, interagindo com outros grupos: zonas pedagógicas de segurança são “espaços sociais e intelectuais onde grupos podem se constituir como comunidades horizontais, homogêneas e soberanas, com alto grau de confiança, entendimentos compartilhados, e com proteção temporária de legados de opressão¹²⁴” (PRATT, 1991, p. 40 apud CANAGARAJAH, 1997, p. 174). As zonas pedagógicas de segurança podem permitir que os estudantes de grupos minoritários mantenham vivos os discursos, conhecimentos e valores advindos de suas comunidades de origem, contrariando a tradição acadêmica de suprimir os discursos de grupos minoritários e de reproduzir ideologias e relações sociais dominantes (CANAGARAJAH, 1997). Para que isso aconteça, de acordo com o autor, o “potencial positivo das zonas pedagógicas de segurança precisa ser transferido para locais públicos da zona de contato [...], os estudantes precisam ser encorajados a sair das zonas pedagógicas de segurança para negociar os discursos que competem na academia¹²⁵” (CANAGARAJAH, 1997, p. 192). Nesse sentido, considero que os propósitos do LEUI vão ao encontro das ideias trazidas pelo autor, principalmente, por estar entre os objetivos do curso proporcionar momentos de valorização dos letramentos dos estudantes e promover experiências de discussão e práticas letradas no contexto do curso que integrem suas bagagens culturais e acadêmicas de modo a que eles se sintam mais confiantes para levar seus entendimentos e conhecimentos para as salas de aula de seus cursos de graduação.

¹²² Conforme tradução de Beatriz Fontana e Lucia Rottava do texto *Identities subversivas, zonas pedagógicas de segurança e aprendizagem crítica*, do original de Canagarajah (2004): Subversive identities, pedagogical safe houses, and critical learning. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Orgs.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. Cap. 7, p. 116-137. Disponível em: <<http://www.wisc.edu/english/rfyoung/333/canagarajah2004.pdf>>.

¹²³ contact zones.

¹²⁴ social and intellectual spaces where groups can constitute themselves as horizontal, homogeneous, sovereign communities with high degrees of trust, shared understandings, and temporary protection from legacies of oppression.

¹²⁵ the positive potential of the safe houses needs to be transferred to the public sites of the contact zone [...], students must be encouraged to come out of the safe houses to negotiate the competing discourses in the academy.

Entendo também que, ao possibilitarem um espaço de articulação de ideias entre iguais e de organização desses discursos, as zonas pedagógicas de segurança corroboram a possibilidade de um diálogo intercultural, pois contribuem para a construção de novos conhecimentos no contexto acadêmico e “garantem a sobrevivência e o crescimento de formas alternativas de conhecimento que podem desafiar e redefinir discursos dominantes na academia¹²⁶” (CANAGARAJAH, 1997, p. 191), tornando assim as universidades mais democráticas e pluralizadas.

No próximo capítulo, apresento os projetos que foram desenvolvidos no âmbito do LEUI nos últimos três semestres para discutir e refletir sobre como e se os projetos estão abarcando os princípios para o desenho do curso. Além disso, trago dados de observações de aulas do curso para mostrar como os princípios do LEUI também estão presentes nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

¹²⁶ ensure the survival and growth of alternate forms of knowledge that can challenge and redefine dominant discourses in the academy.

5 O PLANEJAMENTO DE PROJETOS PEDAGÓGICOS E ATIVIDADES DE SALA DE AULA

Como foi visto no capítulo anterior, o LEUI prevê o desenvolvimento de projetos pedagógicos. Para refletir acerca dessa proposta de trabalho e sobre como ela poderia promover práticas orientadas pelos princípios do curso, apresento neste capítulo o planejamento dos projetos pedagógicos desenvolvidos no LEUI nos últimos três semestres (2012/2, 2013/1 e 2013/2). Em seguida, analiso eventos de sala de aula em que foi possível observar os participantes se engajando em atividades que podem ser relacionadas aos princípios do curso. Busco, dessa forma, a partir de dados empíricos relativos ao planejamento das aulas e às ações dos participantes do curso, contribuir para o entendimento de como os princípios podem ser atualizados nas práticas de sala de aula.

5.1 OS PROJETOS PEDAGÓGICOS

Do primeiro semestre de 2012, semestre em que foi iniciada a transição do CIEI para o LEUI, ao segundo semestre de 2013, a organização para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do curso ocorreu nas seguintes etapas:

- **Divulgação do curso para as turmas de estágio:** no início do semestre, foram feitas visitas às turmas de Estágio de Docência em Língua Inglesa para apresentar o curso aos alunos e deixar o convite para quem estivesse interessado em participar do curso como estagiário. Os alunos interessados entraram em contato com as coordenadoras do curso.
- **Primeira reunião:** após definida a dupla de estágio, foi feita uma primeira reunião para apresentação detalhada do curso e de seus objetivos. Nesse encontro, também foi solicitado que as novas professoras lessem alguma publicação sobre o curso e comesçassem a entrar em contato com os materiais didáticos já desenvolvidos, para conhecerem mais sobre o contexto em que atuariam.
- **Primeira reunião com os estudantes:** nesta reunião, são conhecidos os estudantes interessados em participar do curso no semestre. Através de uma conversa e, em 2013-1, também da aplicação de um questionário (Apêndice 2), buscou-se conhecer as principais demandas dos estudantes. Essa conversa inicial

teve o objetivo de orientar as decisões sobre o trabalho desenvolvido no semestre.

- **Primeiras aulas:** as três ou quatro primeiras aulas foram preparadas e ministradas pelas coordenadoras do curso. Nesse primeiro momento, foram elaboradas unidades didáticas com temáticas mais genéricas (saúde, ambiente), que poderiam ser de interesse dos estudantes. As professoras estagiárias observaram as primeiras aulas e começaram a interagir com os estudantes no intuito de conhecê-los melhor e estabelecer com eles uma relação mais próxima.
- **Definição do projeto:** durante o período das primeiras aulas, foram feitas novas reuniões e combinações por e-mail para dar início ao planejamento do projeto do semestre. Com base nas discussões com os estudantes nessas aulas iniciais, as professoras estagiárias e as coordenadoras, em colaboração com a professora orientadora da disciplina de estágio, discutiram possíveis propostas. As ideias para o projeto foram então discutidas com os estudantes em aula. Nos três semestres aqui referidos, os estudantes consideraram interessantes as propostas iniciais trazidas pelos professores, mas foi a partir de sugestões e contribuições deles que, durante o andamento dos semestres, alguns projetos sofreram grandes modificações em seus planejamentos, conforme veremos mais adiante.

É preciso ressaltar a importância das parcerias estabelecidas no curso entre coordenação, professoras estagiárias, suas orientadoras de estágio e estudantes. São essas parcerias que sustentaram o bom andamento dos projetos e o avanço da reflexão pedagógica sobre o curso. Desde a primeira edição do CIEI, foi possível perceber que estabelecer uma relação de confiança entre todos os participantes é condição para que o curso possa prosperar. O diálogo entre todos é a base para a concepção dos projetos e para seu desenvolvimento até a publicação do produto final. Os autores Larson e Marsh (2005), ao tratarem de letramento crítico¹²⁷, perspectiva que dialoga com os estudos de letramento e com os ACLITS por tratarem os usos da linguagem como práticas situadas

¹²⁷ Segundo Larson e Marsh (2005, p. 40), “não há uma versão singular, normativa do letramento crítico” *there is no singular, normative version of critical literacy*. É um conceito que vem sendo formulado e moldado por diversos paradigmas teóricos, ao longo dos anos, mas, tem suas raízes, principalmente, no trabalho de Paulo Freire, desenvolvido através da pedagogia crítica (LARSON; MARSH, 2005). Os autores descrevem o trabalho de Paulo Freire como fundamentado na teoria social crítica, e explicam que a pedagogia crítica “localiza a escolarização no contexto político e desafia constantemente os professores e pesquisadores para descobrir opressões implícitas (tais como as desigualdades baseadas na ‘raça’, classe, gênero, orientação sexual e outros aspectos da identidade)” (LARSON; MARSH, 2005, p. 40). *locates schooling in political context and constantly challenges teachers and researchers to uncover implicit oppressions (such as inequities based on ‘race’, class, gender, sexual orientation and other aspects of identity)*.

e que envolvem questões de identidade e poder, retomam Shor e Freire (1987) para salientar que o diálogo está no centro da aprendizagem e que “professores e estudantes devem participar em discursos dialógicos se a meta é uma aprendizagem significativa¹²⁸” (LARSON e MARSH, 2005, p. 41). Nesse sentido, estudantes e professores tornam-se parceiros nas atividades de ensinar e aprender, ao invés de “participarem de modelos hierárquicos de poder¹²⁹” (LARSON e MARSH, 2005, p. 41). Entendo que essas são premissas fundamentais para o trabalho que se quer desenvolver no LEUI, pois, desta forma, pode-se dar voz aos estudantes, reconhecendo seus saberes e ouvindo suas demandas e opiniões, dialogando com elas, para construir junto com eles o conhecimento necessário para o grupo (alunos e professores) engajar-se de maneira mais confiante nas esferas de participação projetadas pelo produto final do projeto.

A elaboração do projeto para cada semestre também seguiu uma trajetória de escolhas que se repetiu a cada edição. A partir de conversas iniciais com os estudantes e das experiências prévias no curso, chegou-se a uma temática para o projeto, que, na interpretação das professoras, suas supervisoras e coordenadoras, poderia ser interessante para os estudantes como foco de estudo no curso. Dentro da temática proposta, foi feita uma busca inicial pelas professoras por textos que viessem ao encontro das demandas dos estudantes indígenas matriculados no curso e que pudessem ampliar sua participação nas esferas de atividade humana das quais os alunos queriam ou precisavam participar.

Para dar sequência a discussão sobre os projetos, apresento, a seguir, um quadro¹³⁰ com o planejamento dos três projetos desenvolvidos no LEUI. Como dito anteriormente, no primeiro semestre de 2012¹³¹, o curso ainda estava passando por um período de transição, então, foram escolhidos para análise aqui os projetos desenvolvidos nos últimos três semestres.

¹²⁸ teachers and students should participate in dialogic discourse if meaningful learning was to occur.

¹²⁹ than participating in hierarchical models of power.

¹³⁰ Quadro elaborado e atualizado a partir dos relatórios e/ou de tabelas feitas previamente pelas duplas de estágio que conduziram os projetos no curso. Este modelo de quadro foi criado pela Professora Dr^a. Margarete Schlatter e é utilizado por ela nas disciplinas de Estágio de Docência em Língua Inglesa I e II.

¹³¹ No primeiro semestre de 2012, o curso contou com duas turmas: uma de estudantes calouros e outra de estudantes veteranos. Para a turma de alunos novos foram desenvolvidas atividades de familiarização dos estudantes com a língua inglesa, promovendo a leitura e a discussão de textos sobre assuntos variados que se relacionassem com os contextos de atuação dos alunos. A turma de estudantes veteranos era composta somente por alunos da área da saúde. Com eles foi realizado um trabalho de leitura e estudo, em etapas, de um artigo científico completo em inglês da área da saúde.

PLANEJAMENTO DOS PROJETOS			
Semestre	2012/2	2013/1	2013/2
Título do projeto	Saída de Campo para Aldeia de Pinhalzinho	Culturas Indígenas pelo Mundo	Línguas Indígenas
Tema e problematização	Como os saberes tradicionais indígenas e os saberes acadêmicos (nas áreas da educação, saúde e terra) podem se relacionar?	Como são as manifestações culturais dos povos indígenas nos Estados Unidos, Canadá e Austrália?	As línguas indígenas: manutenção, resistência e desaparecimento.
Produto final	Interlocução	Interessados na temática indígena, acadêmicos, professores, etc.	Usuários da internet interessados em culturas indígenas.
	Propósito	- Divulgar a saída de campo para convidar interessados em participar e para compor uma equipe de registro audiovisual da saída; - Investigar e divulgar conhecimentos tradicionais indígenas; - Promover um intercâmbio de conhecimentos e vivências.	- Informar e/ou divulgar aspectos relacionados à cultura indígena dos estudantes.
	Conteúdo temático	- Texto de divulgação: informações sobre a saída (objetivos, perguntas de pesquisa, local, data) e convite para participação. - Documentário: divulgação de olhares esteticamente refletidos sobre a experiência da saída de campo que deem vazão aos propósitos acima.	- Aspectos da cultura indígena dos estudantes que eles julguem interessantes de serem divulgados.
	Formato	- Texto / e-mail de divulgação; - Saída de Campo; - Documentário.	Comentário na internet (post, relato, depoimento).
	Suporte	Página da internet, dispositivo para armazenamento de vídeo.	Página sobre cultura indígena na internet.
Metas de aprendizagem Objetivos de ensino (competências nucleares relacionadas)	Autoconhecimento - Como me relaciono com os saberes tradicionais de uma comunidade indígena? - Quando aprendo mais sobre os saberes tradicionais, o que aprendo sobre mim mesmo? - Como posso relacionar conhecimento tradicional e conhecimento acadêmico?	- Como outras culturas indígenas podem ser relacionadas à minha cultura? - O que posso aprender sobre mim mesmo ao aprender mais sobre outras culturas?	- Como a situação de línguas indígenas em outros países se relaciona com a situação das línguas indígenas brasileiras e com a situação da minha língua indígena? - Quando aprendo mais sobre a situação das línguas indígenas no Brasil e no mundo, o que aprendo sobre mim mesmo?

a...)	<p>Letramento Acadêmico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Articular objetivos e justificativas em um texto de circulação acadêmica; - Vivenciar as atividades burocráticas que envolvem a requisição de recursos na Universidade; - Identificar e selecionar as informações adequadas para contextualizar e justificar um pedido de recurso para a Universidade; - Conhecer noções relacionadas à saída de campo e à etnografia; - Identificar e elaborar perguntas de pesquisa para um estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ler um artigo científico e identificar as partes do mesmo e compará-lo com outros artigos lidos anteriormente; - Discutir questões relacionadas a debates e sobre como se preparar para um; - Preparar-se para um debate através da escrita de um comentário crítico sobre um texto; - Participar de um debate. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ler artigos sobre línguas indígenas em português e inglês e identificar partes relevantes nos textos; - Articular objetivos e justificativas em um texto de circulação acadêmica; - Vivenciar as atividades burocráticas que envolvem a requisição de recursos na Universidade; - Identificar e selecionar as informações adequadas para contextualizar e justificar um pedido de recurso para a Universidade; - Conhecer noções relacionadas à saída de campo e à etnografia; - Identificar e elaborar perguntas de pesquisa para um estudo; - Preparar-se para escrever e escrever um artigo em parceria com outros estudantes e professoras.
<p>Gêneros do discurso estruturantes (textos para leitura e escrita)</p>	<p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - proposta de ação de extensão do LEUI; - verbete “Field Research” do site Wikipedia (http://en.wikipedia.org/wiki/Field_research); - slides do site Slideshare chamados de “Abordagem Etnográfica” (disponível em: http://www.slideshare.net/fuertamty/ethnographic-approach); - resumos e abstracts relacionados às temáticas visadas como foco de pesquisa dos estudantes para a saída de campo. <p>Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - projeto para pedir recursos à universidade; - perguntas de pesquisa para a saída de campo; - texto de divulgação da saída de campo. 	<p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - artigo “Fighting a different battle: challenges facing american indians in higher Education” (http://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1008&context=kicjir), publicado no <i>Journal of Indigenous Research – Full Circle: Returning Native Research to the People</i> (http://digitalcommons.usu.edu/kicjir/); - páginas de grupos da internet: “Indigenous Peoples Literature” (http://www.facebook.com/groups/317894328831/?fref=ts), “Indigenous Study Trent University” (http://www.facebook.com/groups/16994197269), “Canadian Indigenous Tar Sands Campaign” (http://www.facebook.com/groups/215875949026); - página da internet: “Australian Indigenous Issues” (http://www.facebook.com/ 	<p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - artigo “Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil” http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000200018&script=sci_arttext); - partes <i>introduction</i> e <i>main findings</i> do documento “State of indigenous languages in Australia - 2001” (http://www.environment.gov.au/system/files/pages/30bedb2e-29d7-4733-b45d-835b1bf2bef3/files/indigenous-languages.pdf). <p>Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - projeto para pedir recursos à universidade; - pergunta de pesquisa para a saída de campo; - tópicos para as conversas na aldeia; - texto de divulgação da saída de campo; - artigo científico sobre a pesquisa conduzida na saída de campo. 	

		<p>AustralianIndigenousIssues)</p> <p>- artigo da internet: “To be Indian in Canada today” (http://www.theglobeandmail.com/commentary/to-be-indian-in-canada-today/article7261247/).</p> <p>Escrita:</p> <p>- comentário crítico sobre o texto “Fighting a different battle: challenges facing american indians in higher Education”;</p> <p>- comentário, post, relato, depoimento sobre a cultura indígena do estudante em alguma das páginas da internet;</p> <p>- post em inglês sobre o que significa ser índio um no Brasil (inspirado no artigo de internet “To be Indian in Canada today”).</p>	
--	--	---	--

Quadro 6: Planejamento dos projetos desenvolvidos no LEUI.

O quadro acima contém o planejamento de cada projeto, apresentando temática, produto final, metas de aprendizagem e objetivos de ensino relacionados a autoconhecimento e a letramento acadêmico, e gêneros do discurso estruturantes para o trabalho de leitura e escrita. Os projetos norteiam o trabalho desenvolvido no curso, são eles que definem “objetivos de leitura e de produção” e “conferem coerência interna à unidade, justificando todas as tarefas pedagógicas que o constituem [...]” (SCHLATTER e GARCEZ, 2012, p. 90). É a partir da definição de metas de aprendizagem e do planejamento inicial do projeto, juntamente com a decisão de um possível produto final visado como resultado, que serão definidos os conhecimentos necessários para percorrer as etapas até a produção final. Esses são fatores decisivos na escolha de gêneros discursivos que guiarão posteriormente a elaboração de unidades didáticas. Gêneros discursivos são entendidos aqui como *tipos relativamente estáveis* de enunciados por meio dos quais construímos nossa participação nas atividades sociais nos diferentes campos de atuação humana (BAKHTIN, 2003, p. 262). Segundo Schoffen (2009):

Gênero do discurso consiste em muito mais do que o formato do texto, que pode ser nomeado: carta, e-mail, aula expositiva, reportagem de jornal, panfleto, etc. A relação de gênero inclui em si própria toda a rede intrincada

de relações que contribuem para compor o gênero: as esferas de atividades humanas, o autor, sua individualidade e seu lugar no mundo, e o interlocutor, sua posição no mundo e em relação ao autor, vão determinar como o texto será composto, quais informações irão aparecer e quais não irão, e como a disposição dessas informações e as relações entre elas deverão ser estabelecidas através de recursos linguísticos. A relação entre todos esses elementos compõe o gênero, que engloba uma materialidade textual que pode ser nomeada, mas que não traz em seu nome (“carta”, “palestra”, etc.) todas as relações estabelecidas até chegar-se a ela. (SCHOFFEN, 2009, p. 102)

As unidades didáticas elaboradas propõem atividades de leitura e de produção - oral e escrita - condizentes com o gênero discursivo em questão e com os objetivos do projeto. Na perspectiva de gênero do discurso, são as funções dos textos nas atividades humanas que irão orientar as propostas de leitura e escrita sugeridas em tarefas pedagógicas, que, além de guiar a leitura e a escrita dos textos, também visam a oportunizar a ampliação da participação dos alunos na sociedade.

A noção de gêneros do discurso está inserida em uma perspectiva dialógica da linguagem, perspectiva essa também levada em conta na preparação dos projetos e atividades do LEUI. Para o círculo de Bakhtin, é no encontro sociocultural das vozes sociais, determinado de dialogização das vozes, que se estabelece a seguinte dinâmica: “elas vão se apoiar mutuamente, se interiluminar, se contrapor parcial ou totalmente, se diluir em outras, se parodiar, se arremedar, polemizar velada ou explicitamente e assim por diante” (FARACO, 2009, p. 58). Nesse sentido, de acordo com Faraco (2009, p. 58), “as vozes sociais se entrecruzam continuamente de maneira multiforme, processo em que se vão também formando novas vozes sociais”, delas podem resultar “tanto a convergência, o acordo, a adesão, o mútuo completo, a fusão, quanto a divergência, o desacordo, o embate, o questionamento, a recusa” (FARACO, 2009, p. 68). Ao abriremos espaços para novas participações e novas vozes no ambiente acadêmico, é possível que se estabeleçam relações dialógicas que possam convergir para diferentes direções, inclusive, para a construção e produção de conhecimento na universidade.

Se analisarmos as temáticas dos três projetos desenvolvidos (saberes tradicionais e acadêmicos; manifestações culturais dos povos indígenas; línguas indígenas), podemos perceber que elas estão diretamente ligadas a questões culturais relacionadas à identidade indígena dos estudantes. Além de entender que uma temática que se relacione com a cultura e com os saberes tradicionais dos alunos indígenas pode promover práticas pedagógicas que prestigiem as minorias étnicas e suas demandas; a reflexão e a discussão sobre a realidade dos estudantes e sobre representações

identitárias, a negociação de identidades e a construção de conhecimento (princípios a, b e c), uma outra série de fatores justificaram a escolha desses temas. Como já mencionado anteriormente, nas últimas três edições do curso, com a exceção de um estudante, todos os outros alunos que participaram até o final de cada edição já tinham participado do curso alguma outra vez. Isso trouxe a necessidade de diversificar as temáticas, evitando temas já trabalhados em outros semestres, como a temática da saúde, que havia sido trabalhada em outras edições do CIEI e do LEUI. Além disso, também era importante que a temática possibilitasse o estudo de gêneros discursivos encontrados nos cursos de graduação, como previsto nos princípios e, f, g¹³² - conforme podemos observar no planejamento dos três projetos, prevê-se a leitura de artigo científico em português e inglês, apresentação de power point, resumos e abstracts.

Buscar temáticas relacionadas a questões indígenas e que pudessem proporcionar atividades de discussão, leitura e escrita com textos acadêmicos foi uma maneira de lidar com o questionamento trazido no capítulo anterior sobre como lidar com as especificidades dos estudantes indígenas em uma ação de permanência no campo das linguagens que também visa ao trabalho com as demandas acadêmicas dos estudantes. É importante observar, no entanto, que, para lidar com algumas temáticas, também foram selecionados textos não acadêmicos, com vistas a oferecer abertura para variação de gêneros e não se ater somente à reprodução dos modelos de leitura e escrita das disciplinas de graduação (princípios i e l). Dentro do projeto sobre culturas indígenas pelo mundo (2013/1), por exemplo, foi planejado um longo trabalho com grupos e páginas da internet, pois nesses meios foi possível encontrar diversos textos em diferentes modalidades que abordavam a temática proposta e que poderiam incitar discussões políticas – sobre reivindicações e manifestações dos povos indígenas pelo mundo - e comparações culturais. Isso tudo serviria de base, posteriormente, para a elaboração do produto final, um post em português e inglês sobre o que é ser índio no Brasil em uma página da internet sobre culturas indígenas, com o propósito de divulgar e informar sobre a cultura indígena brasileira, uma participação que envolveu a discussão de questões políticas e identitárias dos estudantes indígenas.

¹³² e) dar condições para que os estudantes tenham confiança para ler textos que circulam em seus contextos de atuação e participar criticamente do que se faz a partir desses textos; f) promover a prática de leitura e escrita de diferentes gêneros exigidos nos cursos de graduação, para compreendê-los e saber lidar com eles nas práticas sociais que constituem; g) dar acesso a textos orais e escritos em português e inglês que integram as práticas acadêmicas da instituição.

A busca por tratar de temáticas mais próximas da cultura dos alunos também está associada ao fato de que eles raramente tinham contato nas disciplinas dos cursos de graduação com conteúdos que se aproximavam de suas realidades locais, comunitárias e de seus saberes tradicionais. Os estudantes também relataram que não se sentiam à vontade para tomar a frente e solicitar que algum conteúdo nas disciplinas fosse discutido ou investigado sob o ponto de vista da sua cultura. Nesse sentido, ao propiciar essa discussão no LEUI, buscou-se valorizar a cultura e os saberes indígenas (princípios a, b, l), discutir possíveis relações com os saberes acadêmicos (princípios c, d), para que, por meio da leitura de textos e da discussão em aula pudessem se preparar e se tornar mais confiantes para propor relações e estudos específicos nas disciplinas de graduação.

Nas entrevistas, ao questioná-los sobre oportunidades de aprender mais na faculdade sobre algum assunto pela perspectiva da cultura indígena, dos cinco entrevistados, dois estudantes narraram, cada um, um caso em que o professor fez uma encomenda de um trabalho para o qual eles deveriam pesquisar saberes tradicionais:

Teve um trabalho assim que o professor mandou eu fazer né, que era pra falar sobre tradições e crenças, daí ele me escolheu pra fazer, porque ele queria que eu apresentasse pros colegas como é que era minhas tradições e crenças. Daí ele me escolheu, daí ele chegou e falou comigo: “eu quero que tu faça isso”. Daí até que eu entrevistei o Elias, né, porque o avô do Elias ele é cuiã, né, é curandeiro, daí ele sabe muitas técnicas sobre tratamento de pessoa doente, aí eu falei sobre o trabalho assim pra ele (o professor), eu falei pra ele: “tô pensando em fazer assim, entrevistar um indígena que saiba assim como era tratado antigamente os indígenas, os guerreiros que tinham um trauma físico, tipo depois das guerras”. Daí eu apresentei sobre isso, como que era tratado antigamente os indígenas que tinham ferimento, que tinham trauma físico, daí eu entrevistei o Elias, né, ele falou tudo, eu apresentei pro pessoal, o pessoal gostou, foi bem legal, daí faziam várias perguntas pra mim. [...] Era grupo de quatro pessoas, mas eu fiz né, daí fiz sozinho esse trabalho. (Moacir - entrevista realizada em 07 de agosto de 2013).

Era na aula de xxx que a professora, a professora era muito gente boa, daí ela me pediu até, daí ela me mandou falar sobre queimaduras e insolação, ela me deu esse aí, todo mundo pegou um tema pra fazer, daí ela, ela mesmo me falou, daí ela disse: “Eder, ficaria muito legal se tu fizesse como é, como são tratados”, era pra falar sobre o tratamento, cura assim, aí ela me falou que ia ficar muito legal se eu fizesse como é na minha aldeia, como são tratados, daí eu pesquisei e fiz o trabalho. [...] Eu usei power point, tirei umas fotos da internet, os colegas gostaram muito, os trabalhos que eles faziam iam cinco numa aula e o meu foi a aula inteira, até fiquei meio, meio com vergonha, porque eles começaram assim a perguntar e perguntar, até a professora disse: “você tem que apresentar mais trabalhos assim”, até fiquei meio sem jeito. (Eder - entrevista realizada em 12 de agosto de 2013).

Ao relatarmos a oportunidade que lhes havia sido dada para apresentar aos colegas um trabalho sobre os saberes de suas culturas, é interessante observar a satisfação pessoal e dos colegas, na perspectiva de Moacir e Eder, por conta das perguntas e comentários gerados em aula. Entendo que é através de momentos como esses que é possível que se construa um diálogo intercultural na Universidade (CANCLINI, 2009; BERGAMASCHI, 2013), momentos em que não somente os estudantes indígenas entrem em contato e aprendam com os conhecimentos acadêmicos das disciplinas mas também possam dialogar com esses conhecimentos pela perspectiva de seus saberes tradicionais, proporcionando que colegas e professores também entrem em contato com esses saberes. A proposta de articular relações entre os saberes indígenas e acadêmicos visa a possibilitar que os estudantes sintam-se mais confiantes para que eles próprios possam fazer solicitações aos professores – como as que os professores fizeram a eles – para que haja oportunidades de articulação entre diferentes saberes em disciplinas dos cursos de graduação.

Tal proposta pedagógica se torna ainda mais relevante se considerarmos os relatos dos estudantes de que, mesmo existindo uma vontade de participar em aula, principalmente quando se trata de algum assunto mais familiar sobre a qual sua contribuição poderia acrescentar um conhecimento diferenciado à aula, eles não se sentem motivados a dar seu ponto de vista, e essa participação não acontece. Ao referir-se a uma aula sobre queimadas, Pablo relata:

Tem um professor que deu aula de xxx, daí ele falou da, do cultivo com queimadas, que é uma prática praticada pelos índios e por, por outro, outro grupo étnico, agora não vou lembrar qual é o outro grupo, aí ele especificou bem que dois anos fazia uma queimada no mesmo lugar, daí ia mudando conforme passava as luas, mas nunca no mesmo lugar pra não degradar a terra, pra não, enfim, pra terra poder se recuperar e depois dar o fruto novamente, aí, mas ele faz uma relação um pouco diferente, não é só o caso da queimada, tem a questão populacional que vai aumentando ou se não as grandes granjas vão invadindo aí não dá tempo da terra recuperar, tem uma série de coisas. (Pablo - entrevista realizada em 07 de agosto de 2013).

Apesar de esse ser um assunto do interesse de Pablo e sobre o qual ele tem conhecimento, quando o indaguei sobre sua participação nesta aula, ele afirmou que preferiu não fazer comentários sobre a fala do professor, mesmo não concordando com tudo o que o professor havia dito e sabendo que ele teria algo a acrescentar àquela fala. Em seguida, explicou o motivo pelo qual não costumava opinar e partilhar seus conhecimentos nas aulas:

Mas é que eles são muito, como que eu posso dizer, nada contra o jeito deles, mas eles são muito críticos, tipo, você lança uma ideia assim, como, uma ideia só né, expor assim, aí já começa um bater daqui, bater de lá, aí um quer por a ideia em cima do outro. (Pablo - entrevista realizada em 07 de agosto de 2013).

Ainda sobre a falta de abordagem de conteúdos nas disciplinas sob uma perspectiva cultural mais diversa, destaco a passagem do trabalho de conclusão da estudante da enfermagem que se graduou em 2012, em que justifica a escolha da temática da saúde da mulher indígena para sua monografia:

Como indígena da etnia Kaingang e acadêmica de enfermagem, percebi que, durante o curso de graduação, as questões de saúde das mulheres indígenas são pouco abordadas, não sendo consideradas as suas especificidades e o contexto em que vivem (MARCOLINO, 2012, p. 8).

Bergamaschi (2013, p. 138) também aponta para essa questão, trazendo depoimentos de estudantes:

Uma das dificuldades apontadas por uma recente pesquisa sobre indígenas no ensino superior é exatamente a ausência de situações (disciplinas, programas de ensino) que dê conta da temática indígena. O estudante de História, por exemplo, passa por todo o curso vivenciando um currículo que apaga o indígena e acentua os estereótipos já existentes. Por enquanto na UFRGS é isso: “30% do que aprendo aqui posso usar na escola lá da aldeia” (depoimento de um estudante de Pedagogia); “o que vai me valer aqui é o título” (depoimento de um estudante de História) [...].

O curso também foi pensado como um lugar diferenciado para os estudantes trazerem suas questões e de suas comunidades. Nos semestres 2012/2 e 2013/2, durante a realização dos projetos, os estudantes sugeriram produtos finais diferentes dos pensados inicialmente. Em 2012/2, a ideia inicial do projeto foi trabalhar com a temática “representações indígenas”, para discutir textos diversos escritos por não indígenas, principalmente porque naquela época estavam circulando vários artigos de jornal e notícias em sites sobre a formanda indígena do curso de Enfermagem. O produto final visado inicialmente era um texto que seria produzido pelos estudantes em que eles apresentariam seu ponto de vista sobre alguma questão relacionada aos povos indígenas ou à presença indígena na Universidade, para tentarmos publicar no Jornal da Universidade. Após algumas conversas, os estudantes propuseram que trabalhássemos na realização de uma saída de campo, para que eles pudessem buscar conhecimentos tradicionais relacionados às áreas de seus cursos de graduação (educação, saúde e

ciências da terra) e que, através da geração de um documentário durante a saída e sua posterior produção, pudessem divulgar esses conhecimentos no contexto acadêmico¹³³.

No segundo semestre de 2013, a temática do projeto foi “línguas indígenas” e o produto final visado inicialmente era um texto que os estudantes escreveriam sobre sua língua indígena, para publicar na página da internet do curso e em outras páginas sobre culturas/línguas indígenas. Os estudantes sugeriram que fizéssemos novamente uma saída de campo, propuseram que fossemos a uma terra indígena específica¹³⁴, que é conhecida pela resistência da língua indígena kaingang, para buscar entender como a língua foi e está sendo mantida pelos moradores da comunidade. Durante essa saída¹³⁵ seria conduzida uma pesquisa para posteriormente os participantes escreverem um artigo para publicar os resultados encontrados. É possível perceber que as propostas visavam a eles próprios conhecerem e sistematizarem conhecimentos tradicionais indígenas e saberes comunitários. As sugestões foram incorporadas aos projetos, e a mudança no produto final ocasionou também uma série de outras modificações no planejamento das aulas.

A flexibilidade para adaptar os objetivos do projeto e incorporar novas sugestões dos estudantes, inclusive para os produtos finais, é uma das vantagens em trabalhar com a pedagogia de projetos, pois os interesses dos alunos podem constantemente alimentar e modificar o que está sendo feito. O trabalho com projetos se dá de maneira dinâmica, “se afirma, se constrói e desconstrói, se faz na incerteza, com flexibilidade, aceitando novas dúvidas, comportando a curiosidade, a criatividade que perturba, que levanta conflitos” (BARBOSA, 2004, p. 11). Ao proporem um novo produto final e participarem da definição de novas etapas para o projeto, os estudantes demonstraram ver o curso como um espaço para buscar solucionar questões de seus interesses e, além disso, para se engajarem em atividades reais que sejam relevantes para o projeto em pauta e para eles mesmos.

¹³³ A saída de campo para a aldeia de Pinhalzinho aconteceu em janeiro de 2013, o documentário sobre a saída está em fase de produção. Para informações mais detalhadas sobre este projeto, ver Gasparini (2013).

¹³⁴ É interessante observar que no momento em que foi feita a sugestão, os estudantes apresentaram uma série de justificativas para embasar a proposta de fazer uma saída de campo para aquela comunidade específica. Para citar um exemplo, eles explicaram que nesta terra indígena, para os estudantes saírem da comunidade para dar continuidade aos estudos – no ensino médio - fora da aldeia, eles precisam ser aprovados em uma avaliação de língua kaingang.

¹³⁵ Infelizmente, não foi possível realizar a saída de campo para a terra indígena sugerida pelos estudantes, prevista no planejamento do projeto. Todas as etapas anteriores foram realizadas, mas a saída não ocorreu por questões logísticas e organizacionais.

Nesta seção tratei do planejamento das aulas e de como os princípios foram colocados em prática no planejamento dos projetos pedagógicos desenvolvidos no LEUI. Os projetos permitiram que os estudantes se engajassem em atividades de discussão, leitura e escrita, relacionando saberes tradicionais indígenas com conhecimentos acadêmicos. Conforme dito anteriormente, entendo que, nesse sentido, o trabalho por projetos no LEUI proporciona oportunidades para que os estudantes possam desenvolver sua autonomia e protagonismo na busca por estabelecer relações entre os saberes – indígenas e acadêmicos - e sintam-se mais confiantes para instigar um diálogo intercultural na Universidade.

Na seção a seguir, serão apresentados excertos de aulas observadas durante a realização dos projetos, nos quais foi possível observar os participantes engajando-se em atividades em que vivenciam na prática os princípios propostos para o curso.

5.2 ATIVIDADES DE SALA DE AULA

Durante os anos de envolvimento com os projetos de extensão CIEI e LEUI, responsabilizei-me por acompanhar de perto as aulas, os projetos, compilar os materiais didáticos e realizar o registro por escrito e em áudio de algumas aulas. Nas últimas três edições do curso, procurei participar das aulas, não só para contribuir como professora, quando fosse necessário, mas também para observar as atividades desenvolvidas, com vistas a colaborar na orientação das estagiárias e a registrar o que acontecia no curso como parte da geração de dados deste estudo¹³⁶. Os registros das aulas foram feitos através de anotações, com ou sem gravações em áudio, que, depois, foram transformadas em diários de campo¹³⁷. Na análise e organização inicial desse material, busquei observar e marcar, nos planejamentos e nas anotações e áudios, possíveis candidatos para compor um banco de dados relativos aos princípios do LEUI nas práticas de sala de aula. Optei por tratar mais especificamente das aulas em que os projetos pedagógicos foram desenvolvidos, por julgar que as atividades realizadas durante o período de realização dos projetos no LEUI estão mais diretamente associadas aos princípios na prática.

¹³⁶ Considero importante ressaltar que durante todo o tempo em que os cursos foram oferecidos, sempre foram feitos registros em forma de anotações das reuniões, aulas, para se ter um acompanhamento do que aconteceu no âmbito do CIEI e do LEUI. Neste trabalho, conforme o recorte escolhido, trago somente os registros referentes aos três últimos semestres.

¹³⁷ Foram elaborados 31 diários e foram gravadas em áudio em torno de 18 horas de aula.

Para chegar ao recorte que será apresentado, portanto, foram selecionados, primeiramente, os diários de aulas referentes aos projetos de cada semestre, considerando que as perguntas que busco responder relacionam-se aos princípios colocados em prática no planejamento dos projetos e nas práticas de sala de aula nos encontros para a realização dos projetos. Dentre os diários das aulas para o desenvolvimento dos projetos, selecionei para apresentar neste trabalho os dados que julguei representativos de todo o trabalho desenvolvido pelos participantes e que poderiam, assim, dar consistência à proposta pedagógica defendida aqui como uma alternativa possível inspirada nos ACLITS e nos princípios apresentados anteriormente. A tabela abaixo apresenta: o número de aulas de cada semestre; o número de aulas para o desenvolvimento dos projetos; e o número de aulas analisadas de cada projeto para o recorte apresentado neste trabalho.

Semestre/Projeto	Número total de aulas no semestre	Número de aulas para o projeto	Número de aulas selecionadas para o recorte deste trabalho
2012-2/Saída de Campo para Aldeia de Pinhalzinho	13	8	5
2013-1/Culturas Indígenas pelo Mundo	12	8	3
2013-2/Línguas Indígenas	12	8	2

Tabela 3: Números referentes ao total de aulas, às aulas para os projetos e às aulas analisadas.

O número de aulas previsto para cada semestre foi de 15 encontros de duas horas, para totalizar 30 horas de curso. Entretanto, é possível perceber que em nenhum dos semestres foi possível completar a carga horária prevista inicialmente. Foram descartadas na contabilização das aulas, os encontros que não aconteceram por cancelamento ou por não termos estudantes presentes (os alunos não puderam avisar com antecedência que não viriam). Os cancelamentos aconteceram geralmente em semanas de provas, em que os estudantes nos avisaram que não poderiam comparecer à aula. Sempre que houve cancelamento, foram previstas aulas a mais no final do semestre, mas nem sempre foi possível cumprir com o cronograma revisado. Como meu objetivo aqui é discutir como os princípios podem ser vivenciados no planejamento e nas atividades em sala de aula, era necessário poder identificá-los nessas práticas. Logo que iniciei a análise, percebi a impossibilidade de separar cada um dos princípios na identificação de partes do planejamento ou de excertos que julgava relevantes para a discussão, em grande parte porque todos os princípios se interrelacionam. Assim, tomei

a decisão de aglutinar alguns princípios para a análise dos dados, o que resultou nas seguintes unidades de análise:

Os princípios	Unidade de análise
<p>a) Interferir a favor da política de Ações Afirmativas criando espaços com práticas pedagógicas que prestigiem as minorias étnicas e suas demandas;</p> <p>b) promover a reflexão dos educandos sobre suas próprias realidades;</p> <p>c) oferecer oportunidades para reflexão e debate a respeito de representações identitárias, negociação de identidades e diferentes modos de construção de conhecimento;</p> <p>d) ampliar a participação dos estudantes em universos letrados e acadêmicos.</p>	<p>Atividade que proporciona reflexão sobre a realidade dos estudantes e/ou sobre conhecimento acadêmico¹³⁸.</p>
Os princípios	Unidade de análise
<p>e) dar condições para que os estudantes tenham confiança para ler textos que circulam em seus contextos de atuação e participar criticamente do que se faz a partir desses textos;</p> <p>f)¹³⁹ promover a prática de leitura e escrita de diferentes gêneros exigidos nos cursos de graduação, para compreendê-los e saber lidar com eles nas práticas sociais que constituem;</p> <p>g) dar acesso a textos orais e escritos em português e inglês que integram as práticas acadêmicas da instituição;</p> <p>l) não se ater somente à reprodução dos modelos de leitura e escrita observados pelos estudantes nas práticas das disciplinas de graduação em seus cursos, mas, além delas, desenvolver atividades pedagógicas de apoio linguístico, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos para construir autoria na leitura e na escrita;</p>	<p>Atividade de leitura.</p>
Os princípios	Unidade de análise
<p>f) promover a prática de leitura e escrita de diferentes gêneros exigidos nos cursos de graduação, para compreendê-los e saber lidar com eles nas práticas sociais que constituem;</p> <p>h) criar produtos finais em diferentes línguas em projetos que promovam a participação autoral dos estudantes indígenas nos seus cursos de graduação e a participação cidadã e política que desejam construir;</p> <p>l) não se ater somente à reprodução dos modelos de leitura e escrita observados pelos estudantes nas práticas das disciplinas de graduação em seus cursos, mas, além delas, desenvolver atividades pedagógicas de apoio linguístico, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos para construir autoria na leitura e na escrita;</p>	<p>Atividade de produção escrita.</p>

Quadro 7: Princípios e unidades de análise.

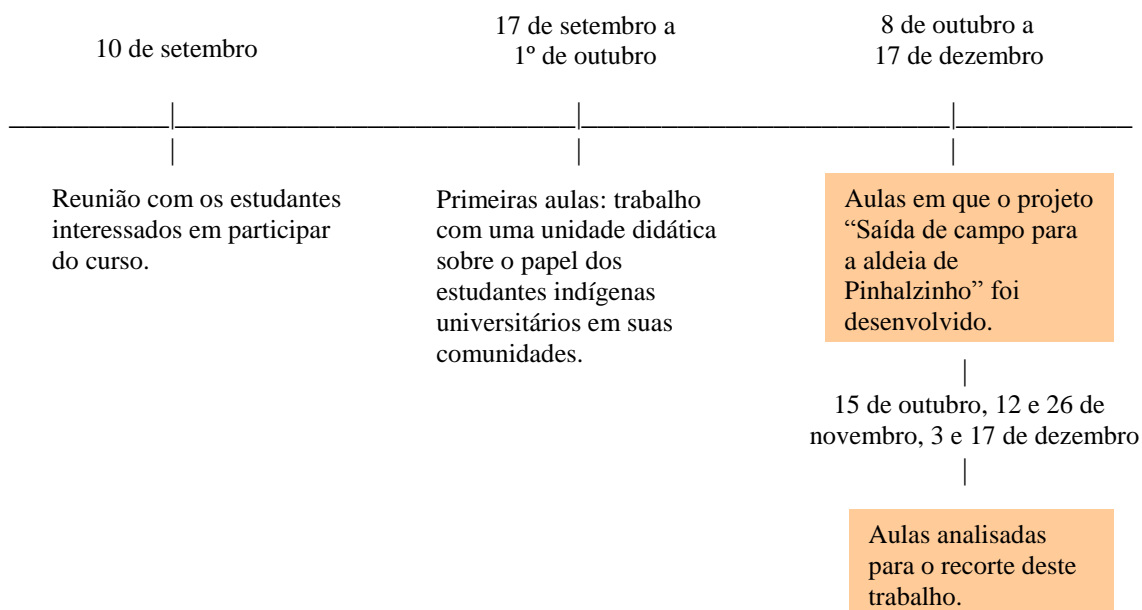
¹³⁸ Conhecimento acadêmico aqui abarca discussões sobre gêneros acadêmicos e sobre temáticas acadêmicas, como metodologia de pesquisa, por exemplo.

¹³⁹ Os princípios f e l referem-se a práticas de leitura e escrita, sendo assim foram utilizados na formação de duas unidades de análise (atividade de leitura e atividade de produção escrita).

Estas unidades de análise abarcam os princípios do curso e relacionam-se com os principais propósitos do LEUI, tendo em vista que se trata de um curso de leitura e escrita que visa a discutir temáticas e textos presentes nos contextos de atuação dos estudantes, dentro e fora do universo acadêmico. Saliento que os termos utilizados para as unidades de análise não devem ser reduzidos para momentos de “reflexão” ou “leitura” ou “escrita”, mas devem ser compreendidos como atividades, construídas como planejamento ou nas ações dos participantes, que envolvem todos os princípios que sintetizam, os quais, por sua vez, se interrelacionam entre si e com os demais. A tentativa de reuni-los em três eixos principais busca sistematizar de modo mais focado e para os propósitos deste relatório o que, nas práticas de sala de aula, compreendemos como relações complexas construídas pelos participantes antes (planejamento) e durante a aula (atividades desenvolvidas).

Nos três quadros a seguir, apresento a coleção dos dados compilada a partir das decisões acima e que sustenta as análises apresentadas aqui. Em cada quadro, identifico as aulas analisadas de cada projeto, descrevendo seus objetivos e tarefas principais; apresento uma síntese das atividades observadas em cada aula, marcadas com as cores das unidades de análise; e identifico os métodos utilizados para o registro de cada aula. As atividades que aparecem em preto são discussões mais genéricas ou mais específicas (exercícios linguísticos de vocabulário e de construção de frases) e, embora estejam relacionadas ao que veio antes ou ao que vem depois, contribuindo para a coesão da sequência didática, foram consideradas aqui como mais periféricas em relação aos princípios discutidos. Antes de cada quadro das aulas analisadas de cada projeto, apresento uma linha do tempo com as datas referentes a diferentes etapas de organização do curso, que ajudam a localizar em que momento aconteceram as aulas para os projetos e as aulas analisadas no recorte aqui apresentado. Como já explicado anteriormente, em todos os semestres, houve o encontro inicial com os estudantes, as aulas iniciais e, depois, as aulas para, de fato, colocar em prática o projeto.

2012-2



Projeto / Data da aula observada	Planejamento para a aula	Atividades observadas	Métodos ¹⁴⁰
Projeto saída de campo para aldeia de Pinhalzinho. Data: 15/10/2012	Aula sobre páginas do facebook. O objetivo desta aula foi criar uma página para o curso no facebook para publicar textos elaborados no curso, divulgar questões relacionadas à temática indígena e, posteriormente, divulgar a saída de campo. Para isso, foram preparadas tarefas de leitura sobre três diferentes páginas do facebook e tarefas para os estudantes pensarem sobre a página do curso e sua criação.	- Os participantes conversam sobre o uso do facebook, sobre participação em páginas da rede social e sobre a função de páginas do facebook. - Os estudantes acessam três páginas no facebook para responder perguntas sobre temática, interlocução, objetivos e layout das páginas. - Os participantes conversam sobre as diferenças e semelhanças entre as páginas e sobre as páginas estarem cumprindo seus propósitos ou não. - Os participantes começam a discutir alguns aspectos para a criação da página do curso (nome da página, sobre o que vai tratar, objetivos da página, público alvo, layout).	Notas de campo.
Projeto saída de campo para aldeia de Pinhalzinho. Data: 12/11/2012	Aula sobre projeto de extensão O objetivo desta aula foi dar início à escrita do projeto para pedir recursos à Universidade	- Os participantes conversam sobre os termos “projeto” e “extensão” e criam juntos duas teias semânticas, uma para cada termo. - Os participantes conversam sobre o termo “projeto de extensão” e falam de	Notas de campo.

¹⁴⁰ Os métodos referem-se a como os dados foram gerados; tanto as notas de campo quanto as gravações em áudio foram, posteriormente, transformadas em diários.

	<p>para a saída de campo. Para isso, foram preparadas tarefas sobre o que é um projeto de extensão, incluindo uma tarefa de leitura com a proposta de ação de extensão do próprio curso LEUI.</p>	<p>ações de extensão das quais já participaram.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os estudantes leem a proposta de ação de extensão do curso para observar como o projeto é apresentado. - Os participantes discutem sobre quais são os principais tópicos que auxiliam na descrição da proposta de ação de extensão lida. - Os participantes conversam sobre como será o projeto para pedir recursos à Universidade para a saída de campo em termos de formato. - Os participantes conversam sobre qual será a estrutura do projeto e decidem quais serão as partes estruturantes do projeto (origem, objetivo, justificativa, tempo e número de pessoas, materiais e recursos). - Os participantes decidem e topicalizam quais são as informações relevantes para cada parte do projeto e conversam sobre a linguagem utilizada para escrever um projeto. - Os participantes se dividem nos três computadores da sala, e cada estudante começa a escrever uma das partes principais (origem, objetivo e justificativa) com base no que foi discutido anteriormente. 	
<p>Projeto saída de campo para aldeia de Pinhalzinho.</p> <p>Data: 26/11/2012</p>	<p>Aula sobre saída de campo.</p> <p>O objetivo desta aula foi discutir o que é uma saída de campo e verificar o que os estudantes já sabiam sobre isso. Além disso, outro objetivo era ampliar o conhecimento dos estudantes sobre saída de campo, a partir da discussão de termos relacionados à saída de campo em português e inglês e, também, a partir da leitura do verbete “field research” do site wikipedia. Ao final da unidade, os estudantes deveriam conseguir relacionar o que foi estudado com a saída de campo planejada no</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os participantes conversam sobre o que é uma saída de campo. - Os estudantes contam suas experiências acadêmicas relacionadas à saída de campo e discutem, entre eles e com as professoras, o que fizeram nas saídas e os objetivos das mesmas, buscando compreender se o que vivenciaram era mesmo uma saída de campo. - Os estudantes escrevem uma lista com palavras que para eles se relacionam à saída de campo e apresentam as palavras justificando suas escolhas. - Os estudantes lêem uma lista de termos em inglês relacionados à saída de campo e comparam com as palavras que escreveram na atividade anterior. - Os participantes relacionam os termos sobre saída de campo com as 	<p>Notas de campo, gravação em áudio.</p>

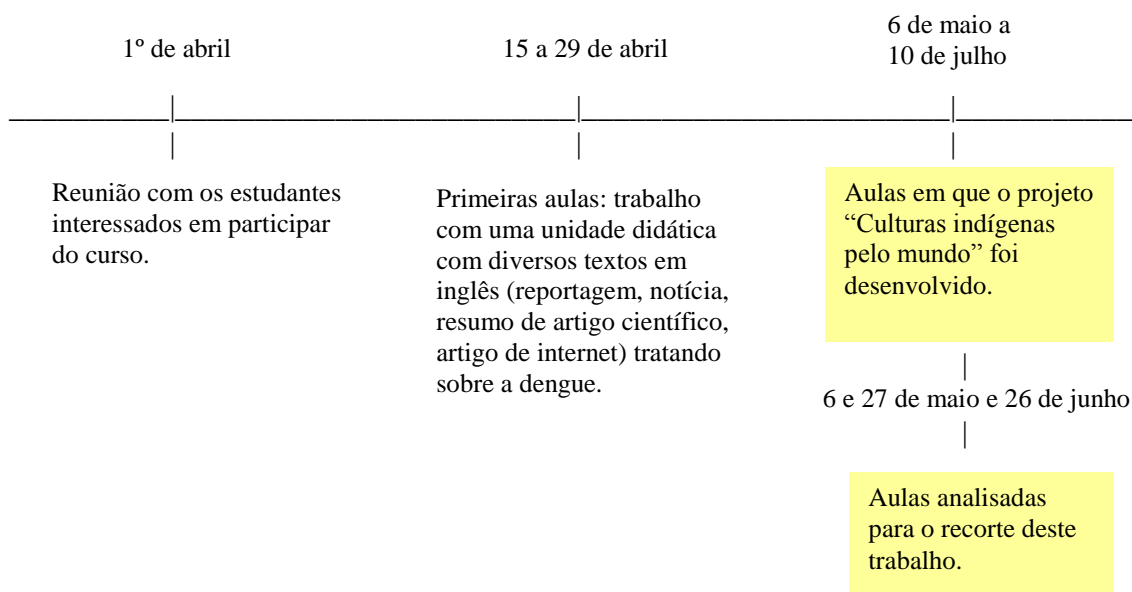
	<p>curso.</p>	<p>experiências dos estudantes, narradas no início da aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os participantes discutem o termo “pesquisa qualitativa” e a diferença entre pesquisa qualitativa e quantitativa. - Elias mostra um texto sobre metodologia que está com ele e começa a ler partes do texto para todos na aula. - Os participantes discutem sobre metodologia de pesquisa. - Os participante discutem sobre quem faz as pesquisas e a relação da autoria com a confiabilidade da pesquisa. - Os estudantes lêem um texto em inglês da wikipedia sobre o verbete “field research”. - A partir do que foi discutido e lido até o momento, os estudantes levantam possibilidades quanto a quais métodos poderiam ser utilizados para a pesquisa que será conduzida na saída de campo para a aldeia de Pinhalzinho. - Os estudantes começam a fazer um exercício de sistematização: completam uma frase escrevendo o que irá ser feito na saída de campo organizada no curso, usando o vocabulário visto anteriormente. 	
<p>Projeto saída de campo para aldeia de Pinhalzinho.</p> <p>Data: 03/12/2012</p>	<p>Continuação da aula sobre saída de campo.</p> <p>O objetivo da primeira parte da aula foi concluir a tarefa sobre os métodos de pesquisa que poderiam ser utilizados na saída de campo.</p> <p>Aula sobre pesquisa etnográfica.</p> <p>O objetivo desta aula foi verificar o que os estudantes sabiam sobre pesquisa etnográfica e ampliar o conhecimento dos estudantes sobre o tema a partir da leitura de slides de uma apresentação em power point sobre etnografia. Ao final da unidade, os</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os participantes retomam a discussão da aula anterior sobre métodos. - Os estudantes leem as frases que escreveram sobre os métodos que sugeriram para serem utilizados na saída. - Os participantes conversam sobre alguns métodos específicos (entrevista, observação) e sobre como eles poderiam ser utilizados na saída. - Os participantes discutem se a pesquisa que irão realizar na aldeia é qualitativa ou quantitativa. - Os participantes retomam os objetivos da pesquisa que será feita na saída de campo para pensar nos métodos. - Os estudantes sistematizam por escrito, individualmente, em inglês, a sugestões de método para utilizar na 	<p>Notas de campo, gravação em áudio.</p>

	<p>estudantes deveriam conseguir relacionar o que foi estudado com a saída de campo planejada no curso.</p>	<p>saída e como ou com que objetivo esse método pode ser utilizado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elias, que já terminou a atividade, retoma a discussão sobre pesquisa qualitativa e quantitativa com uma das professoras enquanto os outros terminam a atividade. - Os estudantes leem suas sugestões em voz alta e todos os participantes conversam sobre elas. - Elias apresenta um power point sobre metodologia de pesquisa, que fez para uma disciplina da graduação, sobre um texto que ele havia comentado na aula anterior. - Após a apresentação de Elias, os participantes discutem novamente se a pesquisa que conduziram na aldeia será quantitativa ou qualitativa e chegam a uma conclusão. - Os participantes conversam sobre o que é etnografia. - Os estudantes vão buscar na internet definições de etnografia. - Pablo lê para todos algumas das definições que encontrou. - Com base nas definições lidas, os participantes discutem se o método etnográfico é quantitativo ou qualitativo. - Os estudantes fazem um exercício de relacionar colunas – inglês e português - sobre vocabulário relacionado à etnografia. 	
<p>Projeto saída de campo para aldeia de Pinhalzinho.</p> <p>Data: 17/12/2012</p>	<p>Aula para a escrita do texto de divulgação da saída de campo.</p> <p>O objetivo desta aula foi discutir como seria o texto de divulgação da saída de campo para a aldeia de Pinhalzinho e que os estudantes escrevessem o texto em aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os participante discutem quais são as informações importantes para o texto de divulgação. - Estudantes escrevem o texto juntos. 	<p>Notas de campo, gravação em áudio.</p>

Quadro 8: Atividades observadas em aulas do projeto saída de campo para aldeia de Pinhalzinho.

Legenda: azul - atividade que proporciona reflexão sobre a realidade dos estudantes e/ou sobre conhecimento acadêmico; verde - atividade de leitura; roxo - atividade de produção escrita.

2013-1



Projeto / Data da aula observada	Planejamento para a aula	Atividades observadas	Métodos
Projeto culturas indígenas pelo mundo. Data: 06/05/2013	Aula sobre indígenas no ensino superior nos Estados Unidos O objetivo desta aula foi discutir com os estudantes questões relacionadas à presença indígena em universidades. Primeiro, a partir das experiências dos próprios estudantes e, depois, a partir de um artigo que trata da presença indígena no ensino superior nos Estados Unidos ¹⁴¹ .	<ul style="list-style-type: none"> - Participantes conversam sobre o projeto do semestre e sobre a tabela trazida pelas professoras com páginas da internet sobre indígenas de diferentes lugares do mundo. - Saulo fala sobre suas impressões sobre diversidade social e étnico-racial na UFRGS a partir de suas experiências. - Os participantes conversam sobre dificuldades enfrentadas por quem entra no ensino superior e sobre como as instituições poderiam lidar com isso. - Saulo fala sobre o que sabe relacionado à presença indígena no ensino superior em outros lugares do mundo. - Saulo faz uma tarefa relacionada a vocabulário para ajudá-lo na leitura do texto. - Os participantes conversam sobre o que é um “Journal” e sobre o Journal específico em que está publicado o texto que será lido na unidade. 	Notas de campo, gravação em áudio.

¹⁴¹ A unidade didática elaborada para esta aula (Apêndice 3) será apresentada mais adiante.

		<p>- A partir do título do artigo, Saulo faz comentários sobre o que ele acha que vai ser tratado no artigo.</p> <p>- Saulo lê a introdução do artigo com ajuda de uma tarefa de leitura.</p> <p>- Saulo lê suas respostas e faz comentários sobre como chegou até elas.</p>	
<p>Projeto culturas indígenas pelo mundo.</p> <p>Data: 27/05/2013</p>	<p>Continuação da aula sobre indígenas no ensino superior nos Estados Unidos</p> <p>O objetivo desta aula foi concluir a parte “refletindo sobre a leitura” do artigo lido na unidade e fazer a produção escrita de um comentário crítico sobre alguma parte do artigo.</p>	<p>- Os participantes conversam sobre suas impressões sobre o artigo: se gostaram de ler o artigo; semelhanças e diferenças sobre a presença indígena no ensino superior no Brasil e nos EUA; semelhanças e diferenças culturais.</p> <p>- Os participantes conversam sobre o gênero artigo científico a partir daquele artigo. Falam sobre que tipo de artigo é aquele, se é parecido ou diferente de outros artigos que já leram, se apresenta as partes mais tradicionais de um artigo e que partes são essas.</p> <p>- Os participantes conversam sobre o que é um debate, se já participaram de algum na universidade ou em suas aldeias e sobre como se preparar para um debate.</p> <p>- Os participantes conversam sobre o que é comentário crítico, se já escreveram algum e sobre o que nos leva a escrever um comentário crítico a partir do que foi lido.</p> <p>- Os estudantes leem a parte da unidade que fala sobre comentário crítico e que explica diferentes maneiras de se fazer um comentário. Os participantes conversam sobre o conceito apresentado.</p> <p>- Os estudantes conversam entre si e começam a discutir sobre qual parte do texto querem escrever o comentário.</p> <p>- Os estudantes decidem sobre qual parte do texto fazer seus comentários.</p> <p>- Os estudantes começam a se mexer bastante e conversar e decidem deixar a produção escrita para ser realizada fora do horário da aula.</p> <p>- Os participantes começam a conversar sobre a próxima unidade didática que é sobre um grupo do facebook relacionado a culturas indígenas.</p>	<p>Notas de campo, gravação em áudio.</p>

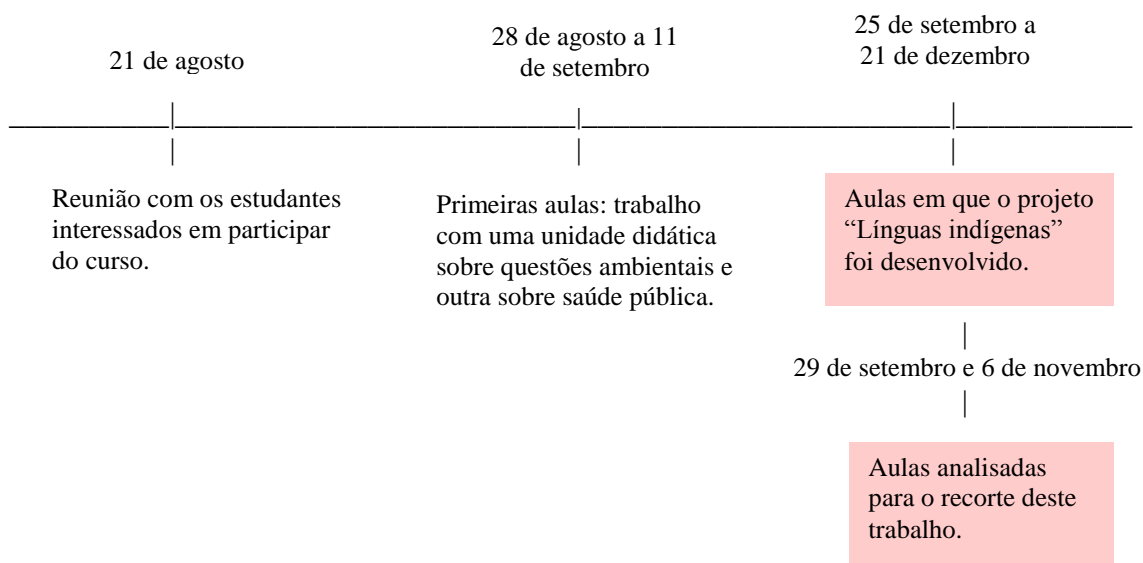
		<ul style="list-style-type: none"> - Os participantes conversam sobre o facebook, para que usam a rede social, se participam de grupos e páginas. Falam sobre suas experiências com a rede social. - Os participantes discutem algumas palavras em inglês que irão aparecer na descrição do grupo. Buscam inferir pelo vocabulário o que vai aparecer no grupo, quais tipos de postagens vão encontrar. - Os estudantes se dividem em computadores para abrir a página do grupo e começam a participar do grupo. Leem a descrição do grupo e algumas postagens para responder as perguntas da tarefa de leitura. - Os participantes conversam sobre as questões da tarefa de leitura referentes ao grupo. - Os estudantes começam a abrir vídeos, fotos, músicas que foram postadas por diferentes pessoas e que representam diferentes culturas. Fazem comparações entre o que estão vendo e aspectos da cultura deles. - Saulo sugere que os participantes façam um grupo no facebook para o curso, para poder fazer combinações e para poder enviar pelo grupo a primeira versão dos textos. Todos concordam e Saulo fica responsável pela criação do grupo. 	
<p>Projeto culturas indígenas pelo mundo.</p> <p>Data: 26/06/2013</p>	<p>Aula sobre indígenas do Canadá e da Austrália.</p> <p>O objetivo desta aula foi os estudantes entrarem em contato com questões culturais de indígenas canadenses e australianos através de dois grupos e uma página do facebook e de um artigo da internet. A partir do que descobriram sobre os povos indígenas desses países, buscou-se propiciar que os estudantes refletissem sobre os povos indígenas no Brasil e sobre suas próprias comunidades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os participantes conversam sobre o hábito de ler artigos ou reportagens em páginas da internet. - Os participantes conversam sobre páginas do facebook, comentam se costumam curtir páginas e qual tipo de páginas costumam curtir. - Os participantes conversam sobre reivindicações e manifestações. Os estudantes contam suas experiências relacionadas a isso. - Os participantes conversam sobre como páginas ou grupos do facebook podem contribuir para fazer reivindicações e manifestações. - Os participantes falam sobre as manifestações que estavam 	<p>Notas de campo, gravação em áudio.</p>

		<p>acontecendo em Porto Alegre durante o mês de junho.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os estudantes comentam que não conhecem aspectos relacionados à cultura dos povos indígenas canadenses e australianos. Comentam sobre indígenas de outras nacionalidades. - Os estudantes leem os títulos dos dois grupos e da página do facebook para buscar compreender sobre o que os grupos e a página irão tratar. - Os estudantes vão para o mesmo computador para olharem as páginas. Abrem uma de cada vez para responder as perguntas da tarefa de leitura. - Os participantes discutem sobre as páginas a partir das perguntas da tarefa de leitura. Identificam o que há de diferente e em comum entre as páginas. Um dos estudantes comenta que seria legal criar uma página para a comunidade dele. - Os estudantes falam de qual página mais gostaram e por qual motivo. - Os participantes conversam sobre a segunda parte da unidade, construída a partir de um artigo de internet. - Os estudantes vão cada um para um computador e iniciam a leitura do artigo. 	
--	--	--	--

Quadro 9: Atividades observadas em aulas do projeto culturas indígenas pelo mundo.

Legenda: azul - atividade que proporciona reflexão sobre a realidade dos estudantes e/ou sobre conhecimento acadêmico; verde - atividade de leitura; roxo - atividade de produção escrita.

2013-2



Projeto / Data da aula observada	Planejamento para a aula	Atividades observadas	Métodos
Projeto línguas indígenas. Data: 25/09//2013	<p>Aula sobre línguas indígenas – primeira parte - Brasil</p> <p>O objetivo desta aula foi discutir questões relacionadas a línguas indígenas brasileiras, a partir do conhecimento prévio dos estudantes e de um artigo em português sobre as línguas indígenas no Brasil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os participantes conversam sobre o projeto do semestre. - Cada estudante recebe um cartão com uma expressão ou frase. Os estudantes relacionam o que está escrito no cartão com o que sabem sobre questões relacionadas a línguas indígenas. - Os participantes conversam sobre questões relacionadas às línguas indígenas e trazem algumas de suas experiências para a discussão. - Os estudantes falam sobre o kaingang, falam um pouco sobre alguns aspectos históricos da língua e sobre a situação da língua em suas aldeias. - Os estudantes falam sobre outras línguas indígenas, se conhecem outras línguas e se há alguma intercompreensão entre as línguas. Falam que as línguas são muito diferentes, que dentro do próprio kaingang há variações. - Eder vai para o quadro e mostra três maneiras de escrever e dizer a mesma frase em kaingang, explica cada uma delas. - Cada estudante recebe uma parte do artigo em português. Cada um lê a sua 	Notas de campo.

		<p>parte e depois conta para os colegas o que leu.</p> <p>- Os participantes conversam sobre o artigo e sobre algumas informações específicas trazidas por ele a partir de perguntas.</p>	
<p>Projeto línguas indígenas.</p> <p>Data: 06/11/2013</p>	<p>Aula sobre línguas indígenas – segunda parte - Austrália</p> <p>O objetivo desta aula foi conhecer um pouco sobre a situação das línguas indígenas na Austrália a partir da leitura de algumas partes de um documento em inglês sobre as línguas indígenas australianas. O objetivo também foi relacionar a situação australiana com a brasileira.</p>	<p>- Os participantes retomam a atividade de leitura que haviam começado na aula anterior.</p> <p>- Os estudantes leem a introdução do documento em inglês seguindo os passos propostos na tarefa de leitura.</p> <p>- Os participantes conversam sobre o que irá tratar o documento a partir do que foi lido na introdução.</p> <p>- Os estudantes falam sobre algumas informações que acharam interessantes na introdução.</p> <p>- Cada estudante recebe três diferentes partes para ler da próxima seção do texto. Os estudantes leem suas partes do texto e, para cada parte, recebem três leituras possíveis para escolherem uma. Os estudantes criam palavras-chaves para cada parte lida do texto.</p> <p>- Os estudantes dizem a opção de leitura escolhida para cada parte, contam quais as palavras-chave escolhidas e justificam suas escolhas.</p> <p>- Os participantes falam sobre informações que acharam interessantes no texto e relacionam algumas questões com a saída de campo que está sendo planejada no curso.</p> <p>- Os participantes conversam mais sobre o texto a partir de algumas perguntas. Comparam a situação das línguas indígenas na Austrália com a situação no Brasil. Os estudantes trazem exemplos de suas comunidades para fazer as comparações e para falar sobre a preservação do kaingang em suas aldeias.</p>	<p>Notas de campo, gravação em áudio.</p>

Quadro 10: Atividades observadas em aulas do projeto línguas indígenas.

Legenda: azul - atividade que proporciona reflexão sobre a realidade dos estudantes e/ou sobre conhecimento acadêmico; verde - atividade de leitura; roxo - atividade de produção escrita.

A partir da análise das atividades desenvolvidas nas aulas observadas e brevemente descritas no quadro acima, é possível afirmar que, em todas as aulas, houve atividades de reflexão sobre a realidade dos estudantes e sobre conhecimento acadêmico e atividades de leitura. Pode-se observar também que as atividades de produção escrita foram menos frequentes, provavelmente em consequência do planejamento, que propõe tarefas de produção escrita ao final da unidade didática, ocupando um número de aulas menor do que as tarefas de discussão e leitura de textos. Como exposto anteriormente, apesar de haver uma tendência nos ACLITS pelo trabalho pedagógico voltado ao ensino de escrita, no contexto do LEUI, as tarefas pedagógicas de leitura (envolvendo sempre a discussão do tema e a interpretação do texto) são consideradas um passo importante para a ativação do conhecimento prévio, a articulação de saberes tradicionais relativos ao tema, a construção ou ampliação do repertório de conhecimentos sobre o tema, a articulação de ideias e posições feitas oralmente e em conjunto, o que têm o intuito também de preparar os estudantes para desenvolver suas produções textuais.

É importante ressaltar que o planejamento das aulas (e, em grande medida, as atividades desenvolvidas em decorrência desse planejamento) foi organizado a partir da seleção dos temas e textos, e as discussões foram planejadas para apoiar e alimentar a leitura e a escrita. Assim, embora eu tenha identificado no quadro o que considerei nuclear em cada atividade, separar as atividades de leitura e de produção escrita das atividades que proporcionam reflexão sobre a realidade dos estudantes e/ou sobre conhecimento acadêmico não quer dizer, necessariamente, que uma exclui a outra, pois, de certo modo, conforme já dito anteriormente, todas as atividades das aulas estão imbricadas e organizadas numa sequência didática que busca relacionar uma tarefa com a(s) seguinte(s) e a articulação entre o que os estudantes já sabem e o que estão estudando. Se observarmos a sequência apresentada nas aulas, é possível afirmar que as aulas, de uma maneira geral, seguiram uma dinâmica semelhante, que envolveu discussão sobre o tema, leitura e escrita. Nas atividades de leitura e escrita também pode-se observar discussões sobre os textos lidos e sobre o que será escrito. Sendo assim, muitas vezes, nessas discussões a respeito dos textos os participantes refletiam sobre a realidade dos estudantes e sobre conhecimento acadêmico. Nesses casos, considereei, na análise das aulas e atividades, a discussão como parte da atividade de leitura ou da atividade de produção escrita.

A dinâmica das atividades em geral estava ancorada nas propostas de tarefas das unidades didáticas elaboradas para o curso, que seguem uma sequência que, com

algumas variações, se repetiu em todas as unidades. Geralmente, para cada etapa do projeto, foi elaborada uma unidade didática para o trabalho com a temática e com texto(s). As unidades propõem uma sequência de tarefas inspirada nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009) e nas experiências prévias dos professores e coordenadores com produção de material didático no Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS e em outros contextos de ensino. As unidades referidas (ver exemplo no Apêndice 3) aqui foram elaboradas pelas professoras estagiárias em colaboração com as coordenadoras e professoras orientadoras da Disciplina de Estágio.

Para analisar os princípios nas práticas de sala de aula, além do planejamento, é necessário observar também as ações dos participantes durante as atividades do curso. Para tal, foram selecionados trechos dos diários de duas das dez aulas analisadas e descritas no quadro acima que julguei representativos do que foi possível encontrar em todas as aulas em relação aos princípios aglutinados aqui em como atividade que proporciona reflexão sobre a realidade dos estudantes e/ou sobre conhecimento acadêmico; atividade de leitura; e atividade de produção escrita. Os trechos trazidos são de duas aulas do projeto “Culturas indígenas pelo mundo”, e as aulas escolhidas foram das aulas dos dias 06 e 27 de maio de 2013. Nessas duas aulas, foi trabalhada a mesma unidade didática, com base em um artigo chamado *Fighting a different battle: challenges facing American Indians in higher Education*¹⁴², sobre a presença indígena no ensino superior nos Estados Unidos, com o objetivo de discutir com os estudantes questões relacionadas à presença indígena nas universidades, a partir das experiências deles e, posteriormente, a partir do artigo lido.

A unidade completa está no Apêndice 3, para que seja possível visualizar como as unidades eram organizadas e para que o leitor possa acompanhar a descrição das aulas juntamente com a unidade. Esta unidade é dividida em quatro etapas (preparação para a leitura, atividade de leitura, refletindo sobre a leitura e preparando-se para um debate). A etapa de preparação para a leitura é composta por perguntas que visam a despertar e verificar o conhecimento prévio dos estudantes sobre a temática do texto que será lido, mais um exercício de vocabulário que visa a auxiliar na leitura do texto. A atividade de leitura é composta por tarefas que ajudam o estudante a construir a leitura do texto, para cada seção do texto é elaborada uma tarefa de leitura que auxilie o aluno a ler. A etapa refletindo sobre a leitura visa a discutir o artigo após a leitura. Essa etapa

¹⁴² O artigo encontra-se ao final da unidade didática, também no Apêndice 3.

conta com perguntas sobre a opinião dos estudantes a respeito do artigo e com perguntas que estimulem relações e comparações entre o que foi lido e a realidade dos estudantes. A última etapa, preparando-se para um debate, é para a realização da produção escrita da unidade. Nessa etapa há perguntas sobre o gênero de produção para discutir o que os estudantes já sabem sobre o gênero e criar oportunidades para que eles também aprendam mais sobre o mesmo.

A unidade didática descrita acima foi a primeira unidade do projeto e o trabalho com ela durou quatro encontros, tendo em vista que a presença de alguns alunos foi inconstante nas aulas. Nas duas aulas foram trabalhadas diferentes etapas da unidade: na aula do dia 06 de maio, primeira aula da unidade, foram feitas discussões sobre o tema e que dão início à atividade de leitura da introdução do artigo. Na aula do dia 27 de maio, última aula da unidade, foram discutidas as impressões gerais dos alunos a respeito da temática e do formato do artigo, com comparações com outros artigos que os alunos já haviam lido, e foi desenvolvida a atividade de escrita, última etapa da unidade.

De acordo com o que já apresentamos anteriormente, as atividades que proporcionam reflexão sobre a realidade dos estudantes e/ou sobre conhecimento acadêmico aconteceram em forma de discussões propostas na unidade e associadas à temática do projeto e aos textos a serem lidos e escritos. No projeto “Culturas indígenas pelo mundo”, focalizado aqui, as discussões versaram sobre a presença indígena no ensino superior, páginas do Facebook, manifestações e reivindicações, todas elas relacionadas à temática central do projeto: cultura indígena. Isso ocorreu também nos outros projetos, como no projeto “Saída de campo para a aldeia de Pinhalzinho”, em que foram discutidos assuntos pessoais e cotidianos, como o uso do Facebook pelos alunos, até assuntos acadêmicos, como metodologia de pesquisa – todos também relacionados ao objetivo final do projeto: a realização de uma saída de campo.

O excerto que apresento a seguir é da aula do dia 06 de maio. Nesta aula, estavam presentes¹⁴³ a dupla de professoras estagiárias, Laura e Paula, eu e um estudante, Saulo (excerto identificado no quadro como “Saulo fala sobre suas impressões sobre diversidade social e étnico-racial na UFRGS a partir de suas experiências” e marcado como “atividade que proporciona reflexão sobre a realidade dos estudantes e/ou sobre conhecimento acadêmico”). Neste momento da aula, os participantes estavam trabalhando com a unidade didática referida anteriormente e

¹⁴³ Conforme dito anteriormente, os nomes dos participantes foram modificados conforme acordado pelo consentimento informado.

conversavam sobre a primeira pergunta da parte “preparação para a leitura”. Os participantes estavam em volta de uma mesa de plástico branca, que havia sido colocada no meio da sala para a aula. Geralmente, os participantes ficavam em uma disposição na sala em que todos conseguem se ver, a não ser que a atividade em curso fosse nos computadores, que ficavam lado a lado, próximos a uma das paredes laterais. Neste momento da aula, Laura lê parte da primeira pergunta da unidade: “A partir de sua experiência como aluno da UFRGS, como você enxerga a diversidade étnica e cultural dentro da Universidade?” e, assim, inicia-se uma conversa entre os participantes.

Saulo: Quando eu entrei aqui, foi na metade de 2009, eu percebi que o único negro que tinha na turma de medicina ou com a pele mais morena era eu. Aí, isso tá mudando agora com o tempo, porque eu fiquei sabendo que dessa turma que vai se formar em 2018, acho que tem uns quatro negros.

Laura e Paula (comentam juntas, ao mesmo tempo): é um grande avanço, aumentou.

Saulo: E a gente vê assim que a participação dos negros e dos indígenas tá aumentando no meio acadêmico, e isso é bom, a universidade pública, que era pra ser pública, digamos assim, pra todas as etnias e pra todas as raças e tudo mais, é mais pra quem tem dinheiro, pra quem tem condições de pagar um cursinho pra passar no vestibular.

Paula: Com certeza.

Laura: É bem assim mesmo.

Paula: A gente tem que mudar essa realidade, né.

Saulo: Aham, é, e agora a gente tá tendo essa oportunidade de conseguir mostrar que a gente também é capaz.

Laura e Paula (juntas): Com certeza.

Saulo: Com muitas dificuldades, mas aos poucos a gente chega lá, né. E eu acho que essa interação de raças, de cores diferentes só vem a contribuir para o enriquecimento da universidade, não fica uma coisa única, só um tipo de..., só um tipo de cor, digamos assim.

Laura: É, também não é só um tipo de cor, não é só um tipo de ideologia, de pensamento, de ideias, né.

Paula: Com certeza, de classe social.

Saulo: Aham.

(Diário 17, p. 2, aula do dia 06/05/2013).

Nesta interação entre os participantes aparecem momentos em que Saulo está falando sobre a sua realidade, sobre a presença de diferentes raças, etnias e culturas na universidade e as possíveis mudanças que isso causa ao ambiente acadêmico. Ele se inclui como parte dessa nova presença no ensino superior, “e agora a gente tá tendo essa oportunidade de conseguir mostrar que a gente também é capaz” e expressa seu ponto de vista sobre essa presença: “eu acho que essa interação de raças, de cores diferentes só vem a contribuir para o enriquecimento da universidade”. Com base em momentos como esse, que aconteceram em todas as aulas observadas, podemos afirmar que o curso é um espaço para lidar com questões relacionadas à realidade e à identidade dos alunos, como é visado nos princípios para o desenho do curso.

Na sequência de atividades registradas nesta aula, dá-se o início da “atividade de leitura”. As atividades de leitura das aulas, geralmente, começavam com uma conversa sobre o meio de publicação do texto a ser lido e/ou sobre o gênero discursivo, seguida de uma conversa sobre o título do texto. No caso da aula em questão, os participantes conversaram sobre o *journal* em que o artigo foi publicado e sobre o título do artigo. Após, Saulo faz a leitura silenciosa da introdução do artigo, conforme proposto pela tarefa 2 (*A seção **Introduction** é composta de 5 parágrafos. As informações listadas aqui foram retiradas da introdução do artigo. Leia a introdução para dizer em qual parágrafo encontramos as informações abaixo. Mais de uma informação pode pertencer ao mesmo parágrafo*) da “atividade de leitura”: . Depois de a tarefa ter sido explicada a Saulo, ao começar a fazer a tarefa, o estudante logo identificou questões relacionadas a suas vivências no texto (excerto identificado no quadro de atividades observadas como “Saulo lê a introdução do artigo com ajuda de uma tarefa de leitura” e marcado como atividade de leitura).

Após as explicações das professoras sobre a tarefa de leitura da introdução do artigo, Saulo começa a ler primeiro as informações em português retiradas do artigo que estão na tarefa 2 para, depois, ler a introdução do artigo, conforme recomendado pelas professoras. Durante um tempo, todos ficam em silêncio. Saulo quebra o silêncio ao fazer um comentário após ler a primeira informação do artigo que está na tarefa: “Essa informação aqui é bem válida né, (lê o que está escrito na tarefa) ‘mais de 40% dos estudantes Indígenas Americanos deixam a escola sem o diploma de Ensino Médio’, não só lá, mas aqui no Brasil também acontece isso, nós começamos a estudar no ensino médio éramos em..., acho que uns quinze alunos indígenas, só eu e mais um que estuda aqui também nos formamos”. (Diário 17, p. 4, aula do dia 06/05/2013).

Pode-se observar que, durante as atividades de leitura, Saulo reflete sobre sua realidade, relacionando o que estão lendo com sua vida. Desde o início da leitura do texto, Saulo já começou a estabelecer relações e comparações entre as informações trazidas pelo texto sobre os estudantes indígenas nos Estados Unidos e a situação dos indígenas no Brasil, estabelecendo uma relação direta com sua própria vivência e demonstrando que a leitura está fazendo sentido para ele.

A aula do dia 06 terminou com a correção da tarefa 2, com Saulo expressando oralmente suas respostas e explicando como chegou a elas (excerto indicado no quadro como “Saulo lê suas respostas e faz comentários sobre como chegou até elas” e marcada como atividade de leitura). Conforme vimos anteriormente, as tarefas de leitura dos textos em inglês - acadêmicos ou não acadêmicos - tem o propósito de auxiliar os estudantes a construir a leitura do texto, trazendo a tradução de algumas partes para que

eles busquem no texto o que já conhecem acionando, assim, conhecimentos prévios sobre a língua e os textos. Em alguns casos, os alunos usaram dicionários ou o google tradutor para procurar o significado de algumas palavras. No excerto a seguir, é possível perceber que Saulo engajou-se na realização da tarefa e que ele conseguiu identificar o que o ajudou na leitura da introdução do artigo.

Laura: Então tá, Saulo, essa primeira frase aqui, esse trechinho aqui, em que parágrafo tu acha que, tá? (lê na unidade): “mais de 40% dos estudantes Indígenas Americanos deixam a escola sem o diploma de Ensino Médio”.

Saulo: Eu acho que ela tá no terceiro parágrafo, na segunda frase.

Laura e Paula: Aham.

Laura: Isso mesmo.

Saulo: Acho que aquele do 40% e mais algumas palavras que eu conheço me ajudaram e algumas que eu não conhecia que tem aqui, aqui no vocabulário, no relacione as colunas da questão 5.

Laura: Aham, te ajudou também, legal. E a segunda frase (lê na unidade): “Ajustar-se com sucesso à faculdade é um enorme desafio para muitas pessoas”.

Saulo: Aqui, eu acho que tá no primeiro parágrafo a..., deixa eu ver aonde eu achei aqui. É que eu achei formidável aqui.

Laura: Formidável é bem parecida, né?

Saulo: E outras palavras também que eu já conhecia. Tá no primeiro parágrafo.

Paula: Challenge também tem né? Que é desafio.

Saulo: Aham.

Laura: Challenge, many people.

Saulo: Challenge? É desafio, né? Ah, tem aqui.

Laura: Terceira.

Saulo: Terceira frase, tá no segundo parágrafo, deixa eu ver aqui...aonde que eu achei...(fica um tempo procurando em que lugar encontrou a informação no parágrafo).

Laura: Acho que tá bem no início.

Saulo: Aham, aqui, do enrollment até...group.

Laura: Isso, (lê o trecho em inglês): “The enrollment, retention, and graduation rates for American Indians are lower than any other ethnic group”, isso aí. (Lê a próxima informação em português na unidade): “As taxas de estudantes Indígenas Americanos que são graduados são muito mais baixas do que as taxas de seus pares não Nativos”.

Saulo: Aham, esse tá no terceiro parágrafo.

Laura: Qual?

Saulo: Terceiro parágrafo, a última frase ali.

Laura: Qual frase?

Saulo: (Começa a ler a frase em inglês no artigo): “Of those that do graduate...” e assim por diante.

Paula: É, isso aí.

Laura: Aham.

Saulo: Até non-native-peers.

Laura: Isso aí. Aí (lê o início da próxima informação em português): “estudaram as altas taxas...”, onde é que tá?

Saulo: Tá no quinto parágrafo.

Laura: Aham, aquele drop out que tu tinha perguntado.

Saulo: Aham, começa mais ou menos aqui, né, (lê no artigo): “studied the high school drop-out rates among American Indians and reported” e assim por diante até...“minority youths”. É, vai até minorias, né?

(...)

(Diário 17, p. 5 e 6, aula do dia 06/05/2013).

Neste momento, o estudante teve a oportunidade de realizar a leitura da introdução de um artigo em inglês. Ao realizar a tarefa de leitura e conseguir verbalizar como chegou às respostas para a tarefa, como quando diz: “Acho que aquele do 40% e mais algumas palavras que eu conheço me ajudaram e algumas que eu não conhecia que tem aqui, aqui no vocabulário, no relacione as colunas da questão 5”, Saulo demonstrou que não precisou ler palavra por palavra para entender o texto e demonstra saber quais foram os conhecimentos prévios que o ajudaram a ler o texto (princípio l). Entendo que em momentos como esse, as práticas pedagógicas do curso estão: dando condições para que os estudantes tenham confiança para ler textos que circulam em seus contextos de atuação; promovendo a prática de leitura e escrita de diferentes gêneros exigidos nos cursos de graduação, para compreendê-los e saber lidar com eles nas práticas sociais que constituem; e dando acesso a textos orais e escritos em português e inglês que integram as práticas acadêmicas da instituição (princípios e, f, g).

Na aula do dia 27/05, estavam presentes Eder, Moacir, Saulo, Laura, Paula e eu. Os estudantes já haviam terminado as tarefas para a leitura do artigo nas aulas anteriores, então, nesta aula, os participantes iriam encerrar a atividade de leitura com uma conversa sobre suas impressões gerais do artigo e, depois, trabalhar na produção escrita da unidade. O primeiro momento da aula reúne as atividades decorrentes das tarefas agrupadas em “refletindo sobre a leitura”. No excerto a seguir (excerto identificado no quadro das atividades observadas como “Participantes conversam sobre suas impressões sobre o artigo: se gostaram de ler o artigo; semelhanças e diferenças sobre a presença indígena no ensino superior no Brasil e nos EUA; semelhanças e diferenças culturais” e marcado como atividade de leitura), os estudantes expressam sua opinião sobre o artigo e fazem comparações entre a presença indígena no ensino superior norte-americano e no Brasil.

Laura: (Lê na unidade didática): “O que você achou do artigo ‘Fighting a Different Battle: Challenges Facing American Indians in Higher Education’? Como você se posiciona em relação ao artigo?”. O que que vocês acharam de ler esse artigo?

Moacir: Eu gostei.

Saulo: Eu achei bem...interessante.
(Ficam um tempo em silêncio)

Paula: Em relação ao conteúdo do artigo.

Bruna: Tentem lembrar do que vocês leram.

(Ficam mais um tempo em silêncio olhando para a unidade didática)

Saulo: Ah, agora que eu lembrei, apontava os números de defasagem deles, né, na universidade, na escola. Eu achei...É bem, bem similar a nosso contexto, né. Só que a taxa de defasagem deles lá, acho que é maior do que a nossa, eu acho. Só que o problema deles é que eles são meio individualistas, né?

Paula: É, às vezes eles são muito independentes, né, e por causa disso podem ficar meio isolados.

Saulo: É, eu não gostei disso.

Moacir: Pior é que é, né?

Saulo: Parece que existe uma desunião entre eles, aqui não... Nesse aspecto eu não me identifiquei, porque se a gente vivesse desunido...

Moacir: Tá louco.

Saulo: E já tá na cultura deles né, pelo que deu pra entender, que o, entre aspas, o ancião deles lá já estimula isso.

Laura: Aham, isso que vocês tão falando tem a ver com a segunda pergunta ali, né, (lê na unidade): “Após ler o artigo, você consegue fazer comparações entre a situação dos estudantes indígenas americanos e a situação dos estudantes indígenas brasileiros no ensino superior?”. Vocês estão falando diferenças, né, mas tem coisas parecidas também, né?

(todos concordam, dizendo: ah sim, aham).

Saulo: A adaptação...

Moacir: A gente viu as dificuldades, né, na última aula, são parecidas.

Laura: Aham.

(Diário 19, p. 1 e 2, aula do dia 27/05/2013).

Ao discutir sobre suas impressões relacionadas ao artigo lido, os estudantes demonstraram ter estabelecido conexões entre as informações que leram no artigo e suas realidades, como quando Saulo diz: “Parece que existe uma desunião entre eles, aqui não... Nesse aspecto eu não me identifiquei, porque se a gente vivesse desunido...”. Nesse momento, além de demonstrarem que leram e compreenderam o artigo e de que participaram de uma prática de leitura de um gênero exigido nos cursos de graduação (princípios f, g) que fez sentido para eles, os estudantes estão participando criticamente do que se faz a partir desse texto (princípio e).

Depois desse momento, os participantes conversaram um pouco sobre o formato do artigo, se eles já tinham lido um artigo como aquele, se o artigo apresentava seções parecidas com as seções de outros artigos que os estudantes já tinham lido ou se eram diferentes. Assim, os estudantes refletiram sobre o gênero em questão, construindo juntos um entendimento sobre que tipo de artigo era aquele, comparando e estabelecendo relações com outros artigos. Esse momento constituiu-se em uma atividade que proporcionou reflexão sobre conhecimento acadêmico.

Em seguida, os participantes dão início à atividade de produção escrita, a partir da tarefa “preparando-se para um debate”. Como vimos, as atividades de produção escrita geralmente são propostas a partir de uma discussão inicial sobre o gênero discursivo em questão, para identificar o que os estudantes já sabem sobre esse gênero. Nesta unidade, o gênero discursivo para escrita era um comentário crítico sobre o texto lido para alimentar um debate. O excerto a seguir mostra os participantes preparando-se para a produção escrita (excerto identificado no quadro de atividades observadas como

duas atividades: “os participantes conversam sobre o que é um debate, se já participaram de algum na universidade ou em suas aldeias e como se preparar para um debate” e “os participantes conversam sobre o que é comentário crítico, se já escreveram algum e sobre o que nos leva a escrever um comentário crítico a partir do que foi lido”, marcadas como atividades de produção escrita).

Laura pergunta aos estudantes se eles já participaram de algum debate. Saulo e Moacir respondem que já. Saulo comenta que participou do debate para a escolha do monitor para o aluno indígena, diz que foi “tipo um debate” e segue explicando: “foi para discutir sobre as dificuldades, o que que eles poderiam abordar mais, o monitor que auxilia” e acrescenta: “ah, eu participei de uns quantos já, digamos assim”. Laura pergunta se nas aulas das disciplinas da graduação há debates, Saulo responde que sim e Moacir diz que há “vários debates”. Laura pergunta se eles gostam de participar de debates, Saulo responde: “eu gosto quando tô sabendo sobre o assunto, mas quando eu não tô sabendo, eu fico boiando”. Os participantes concordam que é melhor participar de um debate quando se conhece o assunto que está sendo tratado. Pergunto para Eder se nas disciplinas do curso dele já houve algum debate, ele responde que ainda não. Saulo comenta que, quando estava no primeiro semestre, cursou uma disciplina em que eles iam a uma creche e liam sobre comportamento infantil e depois faziam debates nas aulas para discutir. Pergunto se eles já participaram de algum debate fora da universidade, em suas comunidades. Eder fala que sabe que eles debatem sobre várias questões em reuniões entre as lideranças da aldeia, mas que nunca participou. Saulo e Moacir também falam que nunca participaram, Saulo acrescenta que o pai dele participa de vários encontros, e que nesses encontros há debates também, sobre muitos assuntos que são importantes. Paula pergunta como podemos nos preparar para um debate. Os estudantes respondem mais ou menos ao mesmo tempo, dizem que “tem que conhecer o assunto”. Saulo comenta que nas disciplinas da graduação eles leem. Laura, então, explica que vamos fazer um debate sobre os estudantes indígenas no ensino superior a partir do artigo lido e que, para enriquecer o debate, os estudantes deveriam selecionar uma parte do artigo e escrever um comentário crítico em português sobre essa parte. Laura pergunta aos estudantes o que eles entendem por comentário crítico. Saulo fala que: “comentário já é autoexplicativo”. Eder diz que é: “ler e depois ter uma opinião”. As professoras explicam que o comentário crítico deve ser sobre algo que tenha nos chamado atenção no texto, algo que tenha nos incomodado, algo que nos deixa com dúvida ou algo que achamos bem interessante, que nos identificamos. Laura pergunta se os estudantes pensam que o comentário só pode ser feito de forma escrita. Saulo diz que gosta mais de fazer comentários de forma oral. Laura diz: “quem não gosta, né”. Digo que às vezes é legal escrevermos também, e todos concordam. Moacir diz: “escrever enriquece mais o comentário”. Paula concorda e diz que quando escrevemos conseguimos refletir melhor, que, quando falamos, vem aquele mar de ideias e nem sempre conseguimos nos expressar tão bem. Laura lê na unidade, na página 6: “Para auxiliá-los na escrita do comentário crítico sobre o texto *Fighting a Different Battle: Challenges Facing American Indians in Higher Education*, selecionamos algumas dicas úteis para guiá-los na escrita”. Ela recomenda que os estudantes leiam o que está escrito na página 6 sobre comentário crítico, e os estudantes leem.
(Diário 19, p. 3 e 4, aula do dia 27/05/2013).

O excerto acima é representativo das aulas de preparação para as produções escritas. É possível perceber pelo excerto que as conversas sobre debate e comentário crítico foram iniciadas com perguntas para saber o que os estudantes já sabem sobre esses dois modos de participação. As perguntas não se relacionam somente à atuação

dos estudantes no contexto acadêmico, mas também em contextos fora da universidade, como quando foi perguntado aos estudantes se já participaram de algum debate fora da universidade e eles falaram sobre debates em suas comunidades. Eder, por exemplo, diz que sabe que são debatidas várias questões em reuniões entre as lideranças da aldeia, mas que nunca participou de uma dessas reuniões. Ao conversarem sobre comentário crítico, os participantes discutiram a diferença entre fazer um comentário oral e escrito e levantaram diferenças entre os dois, Moacir expressou sua opinião: “escrever enriquece mais o comentário”. Entendo que a preparação para escrita - as discussões sobre os gêneros e sobre as vivências dos estudantes relacionadas ao gênero – possam colaborar para que os estudantes consigam se engajar na produção escrita de maneira mais confiante (princípio f) e também na produção do produto final do projeto e que a prática dessa construção de confiança possa ajudá-los a conquistar protagonismo também em seus cursos de graduação, de acordo com o princípio h, que tem como objetivo promover a participação autoral dos estudantes indígenas nos seus cursos de graduação e a participação cidadã e política que desejam construir.

A produção do comentário crítico foi uma produção individual; a tarefa pedia que cada estudante escrevesse seu comentário para contribuir para o debate. No entanto, em alguns momentos, nos diferentes projetos, houve casos de produções escritas em conjunto, em que os textos foram escritos de forma colaborativa pelos estudantes, com o auxílio das professoras. Nos projetos “Saída de campo para a aldeia de Pinhalzinho” e “Línguas indígenas”, os textos para pedir auxílio à universidade para as saídas de campo e os textos de divulgação das saídas de campo foram escritos em conjunto pelos estudantes. Essas produções aconteceram de duas maneiras: ou os estudantes ficavam no mesmo computador e um estudante escrevia enquanto todos opinavam e construía o texto juntos, ou o texto a ser escrito foi dividido em partes para cada estudante escrever uma delas, sendo que, após a produção de cada parte, todos leram as partes dos outros para opinar e fazer modificações até chegar à versão final. Os estudantes se engajaram nessas atividades de produção escrita colaborativas, nas quais podiam tomar decisões conjuntas referentes aos textos, e o texto pertencia ao grupo todo. Tendo em vista que um dos objetivos do curso é que os estudantes indígenas se constituam como um grupo na universidade, acredito que essa prática colabore para a autonomia do grupo e também para a participação cidadã e política que desejam construir dentro e fora da universidade (princípio h).

O objetivo dessa seção foi mostrar como os princípios do LEUI foram colocados em prática nas aulas do curso. As atividades observadas trazidas no quadro retratam momentos em que os estudantes estão lidando com temáticas e textos que se relacionam com suas vivências e com seus contextos de atuação dentro e fora da universidade. Com base na análise das atividades desenvolvidas nas aulas, foi possível verificar como os princípios foram vivenciados pelos participantes no curso. Vimos que as tarefas propostas e as atividades realizadas geraram reflexão dos estudantes sobre suas realidades e/ou sobre conhecimento acadêmico, propiciaram e promoveram a leitura e a produção escrita de gêneros diversos - exigidos ou não nos cursos de graduação - para compreendê-los e saber lidar com eles nas práticas sociais que constituem.

Com base na análise apresentada, pode-se afirmar que as tarefas propostas e as atividades desenvolvidas espelham e refratam os princípios do LEUI: as ações dos participantes resultam do que é proposto e ao mesmo tempo constroem o curso, ratificando as escolhas referentes a temas, textos, discussões e as tarefas de leitura e de escrita como atividades significativas e relevantes para eles. Isso só foi possível por ter sido desenvolvido no curso um trabalho pelo viés social da linguagem, com práticas de leitura e escrita que levam em conta os sujeitos envolvidos e o contexto social e cultural dessas práticas, pela perspectiva do letramento acadêmico (LEA; STREET, 1998, 2006). Através dessa abordagem, que leva em conta os conhecimentos dos estudantes e se propõe a discutir esses conhecimentos juntamente com conhecimentos acadêmicos consolidados, acredito que a prática pedagógica do LEUI contribua para que se desconstrua o discurso do déficit e as práticas institucionais do mistério (LILLIS, 2001; LILLIS; TURNER, 2001), valorizando o que os estudantes sabem e levando em conta o aprendizado que eles querem construir na Universidade.

É importante retomar o que já foi mencionado anteriormente em relação à construção conjunta do curso: entendo que o curso está sempre em construção. Sendo assim, a pedagogia de projetos mostrou-se como uma opção que oportuniza essa (re)construção e (re)organização do curso a cada edição, bem como permite a renovação dos objetivos para cada grupo de participantes, em cada semestre.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

O objetivo deste trabalho foi analisar como os princípios criados para o desenho da ação de permanência LEUI foram colocados em prática no planejamento dos projetos desenvolvidos no curso e em atividades de sala de aula e de que maneira esses princípios dialogam com a busca por uma educação superior intercultural e dialógica. Para isso, primeiramente, contextualizou-se a entrada de estudantes indígenas no ensino superior a partir da institucionalização das escolas indígenas no Brasil na busca pela garantia de uma Educação Básica bilíngue, específica e diferenciada, conforme preconizava a legislação brasileira, e pelo surgimento e luta reivindicatória do movimento indígena brasileiro. O ensino superior apresenta-se como estratégia e possibilidade de formação de professores e de outros profissionais indígenas para atuarem em prol da autonomia e protagonismo dos povos originários brasileiros (SOUSA-LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2007; BERGAMASCHI, 2013). Em seguida, foram apresentados a trajetória de criação do LEUI, como uma ação da política de permanência no campo das linguagens, e os princípios que embasaram a formulação desse curso. Na apresentação dos princípios, foi discutida a fundamentação teórica que norteou a criação dos mesmos - os estudos de Letramento Acadêmico (LEA; STREET, 1998, 2006; LILLIS, 2001, 2003; LEA, 2004) - e como esses estudos abordam leitura e escrita através de uma perspectiva social e situada da linguagem. Após a apresentação e discussão dos princípios, foi apresentada a escolha metodológica para o trabalho no LEUI, a pedagogia de projetos, e como essa escolha está vinculada aos princípios, à teoria do letramento acadêmico e como ela pode proporcionar abertura para o diálogo intercultural e à renovação de vozes e conhecimentos na academia.

Para a discussão sobre os princípios nas práticas de sala de aula, foram apresentados os planejamentos dos três projetos pedagógicos desenvolvidos no âmbito do LEUI e atividades observadas em aulas do curso, no intuito de analisar como os princípios podem estar presentes nos planejamentos e em ações realizadas pelos participantes em aula através de atividades construídas por eles a partir das tarefas propostas e (re)criadas nos encontros conjuntos. Para a análise das atividades observadas em sala de aula, foi proposta a aglutinação de alguns princípios para a formação de três unidades de análise: atividade que proporciona reflexão sobre a realidade dos estudantes e/ou sobre conhecimento acadêmico; atividade de leitura; e atividade de produção escrita.

Com base na análise do planejamento dos projetos e das atividades em sala de aula, foi possível observar que os princípios orientaram os planejamentos e foram concretizados em atividades significativas de discussão e reflexão, leitura e escrita durante a realização dos projetos em aula. Na análise do planejamento dos projetos, verificou-se a busca pelo trabalho com temas relacionados à identidade indígena dos estudantes e com diferentes gêneros, acadêmicos e não acadêmicos, que possibilitaram que os estudantes se engajassem em atividades de uso das línguas relevantes para o projeto, conforme previsto pelos princípios. Nas atividades de sala de aula, foi observado que em todas as aulas analisadas os estudantes participaram de atividades que proporcionam reflexão sobre as suas realidades e/ou sobre conhecimento acadêmico e atividades de leitura; as atividades de produção escrita ocorreram com menos frequência, e isso foi relacionado à própria proposta das unidades didáticas, que sugere a escrita como última parte da sequência e, se comparada às partes de leitura e discussão do tema, é uma etapa que prevê menos tempo de aula para sua realização.

Foi possível constatar que, a partir de um planejamento inspirado nos princípios do curso e através da prática pedagógica por projetos, podem ser valorizados os saberes tradicionais dos estudantes e as possíveis articulações de relações entre esses saberes e conhecimentos acadêmicos, com vistas a possibilitar que os estudantes sintam-se mais confiantes para levar esses conhecimentos também a suas disciplinas da graduação, na possibilidade de construção de um diálogo intercultural. É através da valorização do que os estudantes têm a dizer que foi ressaltada a importância de suas vozes e opiniões dentro dos projetos desenvolvidos no LEUI. Além disso, foi possível observar que o curso é um momento em que os estudantes indígenas foram colegas e puderam constituir-se como grupo, trabalhando e buscando esclarecer em conjunto questões relacionadas a suas demandas acadêmicas e comunitárias. Considero importante ressaltar que não foi objetivo das análises e deste estudo como um todo avaliar o curso positiva ou negativamente, mas sim refletir sobre uma possibilidade de colocar em prática princípios orientados pelo modelo do letramento acadêmico, respondendo à necessidade de estudos dessa natureza apontada pelos ACLITS.

Em relação ao curso como um lugar de encontro entre os estudantes, considero importante destacar que durante as entrevistas, ao conversar com os estudantes sobre o LEUI (o que eles pensam sobre o curso, o que eles aprenderam no curso, o que poderia melhorar), a maioria dos alunos mencionou o fato de o curso ser um momento diferente dos outros vividos na Universidade. Sobre questões relacionadas a como o curso tem

ajudado em relação a suas demandas acadêmicas, os estudantes citaram diferentes exemplos, como é possível perceber nos depoimentos a seguir.

Porque é bom, profe, a gente vai lá, a gente conversa, dá risada, conversa sobre as culturas assim, tem afinidade com vocês, vocês não têm vergonha de conversar com a gente. (Moacir, sobre por que segue participando do curso – entrevista realizada em 07 de agosto de 2013).

Não, mas acho que ainda não porque não tive umas cadeiras mais com inglês e tal [...] Até vocês dão um pouco de português, né, dão algumas dicas sobre a escrita em português que me ajudaram bastante também, até em fazer portfolio, fazer texto, escrever trabalhos escritos que me ajudaram bastante. (Moacir, sobre o curso ter ajudado no inglês ou na leitura e escrita de textos em português - entrevista realizada em 07 de agosto de 2013).

A aula de inglês ali, dava..., a gente relaxava, a gente conseguia esquecer um pouco toda essa rotina, a pressão. (Pablo, sobre o curso - entrevista realizada em 07 de agosto de 2013).

Sim, sim, em primeiro lugar naquela questão que eu falei, de ser um momento meio a parte, eu aprendia também, que nem, de leitura, de texto, eu tenho alguma facilidade de pegar as coisas, aí eu escutava e ia ligando as coisas na cabeça, eu, como é que eu posso dizer, evolui um pouco [...] Tem também essa abertura das professoras, de chegar e dizer: “ó, vocês acham mais legal isso ou isso, querem dar sugestão, querem mudar alguma coisa sobre o método da aula”. Que nem a gente tava conversando sobre a roda de conversa, não sei se tu lembra que eu era mais pela conversa, agora já tô mudando, aí teve um dia que tava a pro Renata e a pro Ilana, elas postaram no face também as coisas, as conversas sobre cultura e sobre respeito, de passar as coisas de geração pra geração, esse dia eu lembro, foi marcante. (Pablo, sobre como o curso tem ajudado e momentos marcantes do curso - entrevista realizada em 07 de agosto de 2013).

É que o curso, eu gostei do curso de inglês porque é bem dinâmico e os colegas, é uma oportunidade para você descontrair, conversar, trocar experiências, acho que o objetivo principal do curso é a troca de experiências, como nós fizemos aquele grupo lá dos indígenas universitários ensinando e aprendendo, e a gente esquece um pouco daquela correria do dia a dia da universidade. Acho que foi, é um dos poucos momentos que todo o pessoal consegue se reunir, teve momentos em que, teve aquele grupo grande que se formou, eu conseguia ver alguns deles só na aula de inglês. [...] Eu gostei bastante foi do semestre que a nossa turma era bem grande, eram bem dinâmicas as aulas assim. (Saulo, sobre o curso - entrevista realizada em 12 de agosto de 2013).

Aham, pra ler artigos, principalmente para identificar aquele abstract, objetivos, introdução, e como que se faz para procurar na internet, no lattes, no scielo, pubmed, essas coisas, eu aprendi com as aulas que nós tivemos de inglês, ah me ajudou bastante. (Saulo, sobre como o curso tem ajudado - entrevista realizada em 12 de agosto de 2013).

Eu gosto de inglês, eu gosto do jeito que eles falam, do jeito que é, eu sou bastante curioso. [...] Sim, tá ajudando, por enquanto não apertou muito os

negócios de, pra ler essas coisas, os artigos que o professor dá, tá bem, dá pra ler, não sei como é que vai ser depois, por enquanto tá fácil. [...] Eu achei legal porque não é, tipo, só escrever e ler, porque a gente, que nem tem os negócios ali do face ali, que nós fizemos, que nós entramos nos grupos ali, a gente tá mais atualizado, tem outras coisas além, tem comunicação. [...] Eu gostei de tudo, das aulas, principalmente das aulas, a dinâmica das aulas, aquelas páginas foram muito legal, eu até continuo olhando as páginas. (Eder, sobre o curso - entrevista realizada em 12 de agosto de 2013).

Na parte dos artigos lá, eu aprendi um monte de coisas que eu não sabia, eu não tinha ainda feito xxx, que é a cadeira que introduz os artigos, então me ajudou um monte, aprendi sobre a estrutura dos artigos, e como ler mais rápido os artigos, e selecionar o artigo pra ler, então foi bem útil, então sempre foi um aprendizado, é um ambiente bom assim, comparado com essa realidade que é a (fala o nome do curso que faz), eu podia ficar lá tranquilo e ainda aprender. (Luan, sobre como o curso tem ajudado e por que continua participando do curso – entrevista realizada em 28 de novembro de 2013).

Os depoimentos dos estudantes sobre os cursos demonstram diferentes maneiras de como, na interpretação deles, as ações CIEI e LEUI vêm contribuindo para um percurso mais tranquilo na Universidade. Novamente, reitero que o curso está sempre em transformação e, a cada semestre, foi sempre reavaliado como seria possível cumprir com os objetivos de ensino e aprendizagem e colocar em prática os princípios criados para sua formulação. Considero igualmente importante, além da constante reconstrução do curso, uma constante avaliação do cumprimento de suas metas como ação de permanência. É importante ressaltar que o LEUI é uma ação que busca construir algo novo na Universidade, através da valorização de novos conhecimentos e da construção de um diálogo intercultural, o que pressupõe a já referida tensão entre dar acesso a saberes consolidados na academia e instigar novas abordagens a esses saberes. Lidar com essa tensão permanece sempre como um desafio para o trabalho no curso.

Além do desafio citado acima, há uma série de outros desafios que também são impostos pelo caráter inovador dessa ação. Esses desafios relacionam-se com o que foi dito acima sobre a constante reavaliação do curso como política de permanência, considerando que se quer abarcar no LEUI o maior número possível de estudantes e que esses estudantes reconheçam no curso um lugar para buscar solucionar questões referentes a suas demandas acadêmicas e políticas, dentro e fora da Universidade. Encontrar uma prática pedagógica e focos de estudos que agreguem mais estudantes é um constante desafio, bem como explicitar para os alunos indígenas como o trabalho que é feito no LEUI pode contribuir para seu percurso acadêmico, tendo em vista que a prática pedagógica corrente no curso talvez não seja familiar aos estudantes. Já tivemos

experiências diversas na trajetória do CIEI e do LEUI e também no oferecimento de outras modalidades de cursos¹⁴⁴ de línguas aos universitários indígenas e, na maioria das vezes, o que aconteceu foi uma diminuição grande no número de estudantes participantes do início até o final do curso. Em conversas informais com os alunos, procuramos (professoras e coordenadoras) entender a razão para a redução do número de alunos e também para as ausências no LEUI, uma preocupação constante tendo em vista a política de permanência desses alunos na universidade. Foi nos relatado pelos alunos que, pelo número de disciplinas que fazem em seus cursos de graduação e pela demanda de estudo dessas disciplinas, algumas vezes, era difícil acrescentar o curso ao horário já bastante exigente.

Acrescento aqui, algumas das limitações trazidas por Lea (2004) ao tratar do desafio de formular um curso com base no modelo do letramento acadêmico, que se destacam também como desafios no âmbito do LEUI:

- Reconhecimento de limitações institucionais sobre o que é possível¹⁴⁵.
- É suficiente tentar ser explícito sobre textos? É possível ser explícito o suficiente?¹⁴⁶
- É possível ir além do modelo da socialização acadêmica no desenho de curso?¹⁴⁷
- Como os criadores de curso podem oferecer espaços pedagógicos para a exploração de todas as diferentes e contrastantes práticas textuais que estão envolvidas no ensino e aprendizagem?¹⁴⁸ (LEA, 2004, p. 745).

Embora tenha a convicção de que ações no campo das linguagens possam auxiliar os estudantes em sua trajetória acadêmica, levanto a necessidade de discussão e avaliação permanente das ações desenvolvidas no contexto da política de permanência da Universidade, no sentido de podermos compreender e justificar a continuidade ou descontinuidade dessas ações considerando a complexidade de fatores envolvidos. Como já afirmado por Paladino (2013, p. 111), é constante o desafio de implementar

¹⁴⁴ No segundo semestre de 2013, os estudantes indígenas tiveram a oportunidade de participar de um curso de inglês oferecido pela Universidade na modalidade de extensão. Essa oferta ocorreu para atender a estudantes que levantaram a necessidade de estudar a língua inglesa com maior foco em questões gramaticais, com uma metodologia mais tradicional, no sentido de ter um livro didático para acompanhar as aulas e com conteúdos linguísticos mais explícitos. Através de relatos dos próprios estudantes, tive conhecimento de que sete estudantes começaram a participar do curso no início do semestre e que permaneceram dois até o final.

¹⁴⁵ Recognition of institutional constraints on what is possible.

¹⁴⁶ Is it enough to try to be explicit about texts? Can one ever be explicit enough?

¹⁴⁷ Is it possible to go further than an 'academic socialization' model in course design?

¹⁴⁸ How do designers provide pedagogic spaces for exploration of all the different and contrasting textual practices that are involved in teaching and learning?

políticas que garantam a permanência e a formação pertinente e de qualidade dos povos indígenas no ensino superior,

[...] a criação de cursos que atendam interesses diversificados de formação [...] para que se introduzam novas perspectivas metodológicas, de ensino, pesquisa e extensão em consonância com a diversidade e complexidade das formas de vida contemporâneas dos povos indígenas. (PALADINO, 2013, p. 111),

Uma política de permanência demanda o envolvimento de todos os participantes e um esforço conjunto de reavaliações constantes e retomadas no intuito de tornar significativas e relevantes as ações desenvolvidas.

Acredito que este estudo possa contribuir para que outras ações de permanência no campo das linguagens sejam pensadas e criadas. Considero importante que se continue investigando quais são as práticas acadêmicas exigidas dos estudantes em seus cursos de graduação e quais os desejos de participação dos estudantes indígenas. Estudos que façam um acompanhamento dos estudantes em disciplinas da graduação podem contribuir para a construção desses entendimentos. Com o aumento da presença indígena nas universidades e de outros grupos minoritário, ocasionado pela Lei da Cotas e pela implementação de novas medidas¹⁴⁹, será cada vez mais importante que sejam formuladas novas ações que contribuam para a manutenção desses grupos no ensino superior.

Penso que este trabalho também informa sobre uma ação de permanência que vem proporcionando diversos momentos de ensino e aprendizagem para todos os participantes envolvidos. As ações CIEI e LEUI, além de ter oportunizado que os estudantes indígenas se engajassem em práticas letradas relevantes, vêm contribuindo para formação docente de estudantes do curso de Letras. A continuidade desses cursos permitiu, através da interação entre estudantes, professoras estagiárias, orientadoras de estágio, que houvesse uma troca constante de saberes e aprendizados dentro dos cursos. Nesse sentido, as ações também possibilitaram que diminuísse o pouco conhecimento que temos a respeito das culturas indígenas e dos saberes tradicionais dessas culturas. Se não fosse pela minha participação nessas ações, possivelmente, eu não teria entrado em contato com a educação escolar indígena e com a educação indígena, não teria

¹⁴⁹ Para citar um exemplo, em 24 de janeiro deste ano, foi instituído um Grupo de Trabalho para Criação de uma Instituição Superior Intercultural Indígena. A portaria nº. 52 do Ministério da Educação, institui o Grupo “com a finalidade de realizar estudos sobre a criação de instituição de educação superior intercultural indígena que promova, por meio do ensino, pesquisa e extensão, atividades voltadas para a valorização dos patrimônios epistemológicos, culturais e linguísticos dos povos indígenas, considerando suas demandas e necessidades” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014).

visitado aldeias, não conheceria comidas típicas kaingang e guarani, não saberia da existência da organização dualista kaingang (as metades kamé e kainru) – em outras palavras, não teria entrado em contato com muitos dos saberes que contribuíram para o meu autoconhecimento, para ampliar minha participação de maneira mais confiante e criativa em âmbitos de atuação que eu já conhecia e em contextos nos quais desejava participar, para aperfeiçoar minhas habilidades no diálogo intercultural, buscando compreender e valorizar diferentes maneiras de ser e fazer, e para fortalecer uma formação profissional e pessoal engajada em uma atuação cidadã e de trabalho conjunto. Desta forma, dentro de uma perspectiva do diálogo intercultural, acredito que os objetivos do curso são estendidos a todos os participantes, estudantes e professores, pois todos ensinam e todos aprendem.

Espero que esse trabalho contribua para que mais pessoas, professores e estudiosos, indígenas e não indígenas, sintam-se instigadas a buscar e construir novos conhecimentos, na interação com novas culturas e novas verdades, abrindo espaço em seus contextos de atuação e em suas vidas para o diálogo entre saberes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, N. P. *Diversidade na Universidade: o BID e as políticas educacionais de inclusão étnico-racial no Brasil*. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

AMADO, L. H. E.; BROSTOLIN, M. R. Educação superior indígena: desafios e perspectivas a partir das experiências dos acadêmicos indígenas da UCDB. Artigo apresentado no *IV Seminário Povos indígenas e sustentabilidade: saberes tradicionais e formação acadêmica*, 2011. 15 p.

AMARAL, W. R. *As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*. Tese de doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. 591 p.

ASSIS, V. S. de. Avaliação de alunos indígenas na Universidade Estadual de Maringá: um ensino adequado à diversidade sociocultural. In: *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 17, n. 84, jan./abr. 2006. p. 77 - 87.

BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação lingüística no Brasil. In: *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 5, n. 1, 2005. p. 63-81.

BANIWA, G.; HOFFMANN, M. B. Introdução. In: LUCIANO, Gersem José dos Santos; OLIVEIRA, Jô Cardoso de; HOFFMANN, Maria Barroso. (Orgs.). *Olhares Indígenas Contemporâneos* (Série Saberes Indígenas). Brasília: Centro Indígena de Pesquisas, 2010. p. 7-16.

BARBOSA, M. C. S. Por que voltamos a falar e a trabalhar com Pedagogias de Projetos? *Projeto – Revista de Educação: projetos de trabalho*. Porto Alegre, v. 3, n. 4, 2004. p 8-13.

BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Malden/Oxford: Blackwell Publishing, 1994/2007.

BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local literacies*. London: Routledge, 1998.

BERGAMASCHI, M. A. Ensino Superior Indígena: estudantes Kaingang e Guarani na UFRGS. In: III Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas, 2008, Porto Alegre. Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2008. p. 117-123.

BERGAMASCHI, M. A. Introdução. Povos Indígenas: conhecer para respeitar. In: BERGAMASCHI, M. A.; ZEN, M. I.; XAVIER, M. L. (Orgs.). *Povos indígenas & educação*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 7-15.

BERGAMASCHI, M. A. Estudantes indígenas no ensino superior e os caminhos para a interculturalidade. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS*. Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações

Afirmativas. Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013. p. 129-141.

BONIN, I. T. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, M. A.; ZEN, M. I.; XAVIER, M. L. (Orgs.). *Povos indígenas & educação*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 33-47.

BORTOLINI, L. S. *Letramento em uma escola de educação bilíngüe na fronteira Uruguai-Brasil*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. 202 p.

BOURDIEU, P. Espaço social e espaço simbólico. In: _____. *Razões práticas: Sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996, p. 13-33.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05 de outubro de 1988.

_____. *Portaria Interministerial* (Ministério da Justiça e Ministério da Educação e Cultura) n°. 559, de 16 de abril de 1991a. Disponível em: <http://www.indigena.caop.mp.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=40>. Acesso em: 03 jan. 2014.

_____. *Decreto Presidencial n°. 26*, de 1991b. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/113987/decreto-26-91>. Acesso em: 03 jan. 2014.

_____. *Lei n°. 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03 jan. 2014.

_____. *Lei n°. 10.558*, de 13 de novembro de 2002. Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10558.htm. Acesso em: 08 jan. 2014.

_____. *Convenção n° 169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes e Resolução referente à ação da OIT sobre povos indígenas e tribais*. Brasília: OIT, 2003.

_____. *Decreto n°. 5.051*, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção n° 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm. Acesso em: 06 jan. 2014.

_____. *Lei n°. 11.096*, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei n° 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm. Acesso em: 08 jan. 2014.

_____. *Decreto n°. 6.096*, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 08 jan. 2014.

_____. *Lei nº. 11.645*, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 03 jan. 2014.

_____. *Decreto Presidencial nº. 6.861* de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a educação escolar indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: 03 jan. 2014.

_____. *Portaria Ministério da Educação nº. 734*, de 7 de junho de 2010. Institui a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria734_MEC_7junho_10_CNEEI.pdf. Acesso em: 03 jan. 2014.

_____. *Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT / Organização Internacional do Trabalho*. Brasília: OIT, 2011.

_____. *Lei nº. 12.711*, 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 06 jan. 2014.

_____. *Decreto nº. 7.824*, 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm. Acesso em: 06 jan. 2014.

BRITTO, L. P. L. *Contra o consenso*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BRITTO, L. P. L. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. In: *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 5, 2007. p. 24-30.

BROSTOLIN, M. R.; CRUZ, S. F. Educação e sustentabilidade: o porvir dos povos indígenas no ensino superior em Mato Grosso do Sul. In: *Interações*, Campo Grande, v. 11, n. 1, jan./jun. 2010. p. 33-42.

CAJUEIRO, R. *Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais*. Rio de Janeiro: Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento/MN/UFRJ, 2008. 11 p.

CANAGARAJAH, A. S. Safe Houses in the Contact Zone: Coping Strategies of African-American Students in the Academy. *College Composition and Communication*, 48 (2), 1997. p. 173-196, Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/358665>>

CANCLINI, N. G. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009. 284 p.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. *A crise do indigenismo*. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

CATAFESTO, J. O. de S. Reconhecimento oficial da autonomia e da sabedoria dos agentes originários e reorientação do projeto (inter)nacional brasileiro. In: BERGAMASCHI, M. A.; ZEN, M. I.; XAVIER, M. L. (Orgs.). *Povos indígenas & educação*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 17-31.

CATAFESTO, J. O. de S. Perspectivas ameríndias integradas ao universal acadêmico: o lugar dos indígenas na transformação polifônica da estrutura de ensino superior no Brasil. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS*. Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas. Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013. p. 113-127.

CENTRO INDÍGENA DE ESTUDOS E PESQUISA. Primeiro projeto institucional do CINEP. Biênio 2007/2008. Brasília: CINEP, 2006.

CENTRO INDÍGENA DE ESTUDOS E PESQUISA. Esboço de um perfil do estudante indígena no Brasil. In: LUCIANO, Gersem José dos Santos; OLIVEIRA, Jô Cardoso de; HOFFMANN, Maria Barroso. *Olhares Indígenas Contemporâneos* (Série Saberes Indígenas). Brasília: Centro Indígena de Pesquisas - Cinep, 2010. p. 204-259.

CIPRIANO, S. C. *Os índios na Universidade Estadual de Maringá: estudo sobre o acesso e permanência dos Kaingang e Guarani no ensino superior do Paraná*. Maringá. Trabalho de Conclusão de Curso - Faculdade de Pedagogia. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011. 40 p.

CLAUDINO, Z. K. *Educação indígena em diálogo*. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2010. 98 p.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena*. Parecer nº. 14, aprovado em setembro de 1999a.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena*. Resolução nº. 003 de 10 de novembro de 1999b.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena*. Parecer nº. 13, aprovado em 10 de maio de 2012.

DAVID, M.; MELO, M. L.; MALHEIRO, J. M. S. Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígenas. In: *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 1, jan./mar. 2013. p. 111-125.

DILLI, C.; MORELO, B. Participar no mundo que se faz em inglês: uma aprendizagem intercultural. In: *Revista Bem Legal*. Porto Alegre, vol. 1, n.1, 2011. p. 38-43. Disponível em: <<http://paginas.ufrgs.br/revistabemlegal>>

DILLI, C. *Subsídios para o desenvolvimento de ações de letramento na política de permanência de indígenas na universidade*. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. 188 p.

FARACO, S. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 168 p.

FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, V. T.; CAMPOS, L. A. *Ação afirmativa no ensino superior brasileiro hoje: análise de desenho institucional*. Rio de Janeiro: IES/UERJ, 2011. 10 p.

FISCHER, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. *Acta Scientiarum. Language and Culture*. Maringá, v. 30, n. 2, 2008. p. 177-187.

FISCHER, A. Os usos da língua na construção de sujeitos letrados: relações entre a esfera escolar e a acadêmica. In: *Acta Scientiarum. Language and Culture*. Maringá, v. 32, n. 2, 2010, p. 215-224.

FISCHER, A.; DIONÍSIO, M. de L. Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: objetivos de estudo em pesquisas acadêmicas. In: *Atos de Pesquisa em Educação*. PPG/ME FURB, v. 6, n. 1, 2011. p. 79-93.

FREITAS, A. E. C.; ROSA; R. R. G. *Diagnóstico do programa de bolsas de manutenção da Diakonisches Werk para estudantes indígenas na UNIJUÍ*. Porto Alegre, 2003. 108 p.

FREITAS, M. A. B. de. O Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima: trajetória das políticas para a educação superior indígena. In: *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 232, set./dez. 2011. p. 599-615.

GASPARINI, N. L. G. *Experiência Docente no Curso de Leitura e Escrita para Estudantes Indígenas Universitários: diálogos entre educação linguística, agência de letramento e educação indígena*. Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. 64 p.

GANDIN, A. B. *Metodologia de projetos na sala de aula: relato de uma experiência*. 2.ed., São Paulo: Loyola, 2002.

GEE, J. P. A strange fact about no learning to read. In: P. J. Gee. *Situated language learning: a critique of traditional schooling*. New York: Routledge, 2004.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*. Vol. 11: 1982/2001. pp. 49–76.

HEATH, S. B. *Way with words*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HERNÁNDEZ, F.; MONTSERRAT, V. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HIRST, E. HENDERSON, R. ALLAN, M.; BODE, J.; KOCATEPE, M. Repositioning academic literacy: Charting the emergence of a community of practice. *Australian Journal of Language and Literacy*, 27 (1), 2004, p. 66-80.

JUNG, N. M. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: BAGNO et al. *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p.79-106.

KAINGÁNG, L. F. J. O Reconhecimento dos Direitos dos Povos Indígenas em Âmbito Internacional. In: LUCIANO, Gersem; HOFFMANN, Maria; OLIVEIRA, Jô Cardoso de Barroso. (Orgs.). *Olhares Indígenas Contemporâneos II* (Série Saberes Indígenas). Brasília: Centro Indígena de Pesquisas - Cinep, 2012. p. 120-153

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado Aberto, 1995.

KLEIMAN, A. B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 23-36.

KLEIMAN, A. B. Os Estudos de Letramento e a formação do professor de língua materna. In: *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, set./dez. 2008. p. 487-517.

KRAEMER, F. *Português língua adicional: progressão curricular com base em gêneros do discurso*. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. 191 p.

KURROSCHI, A. R. da S.; SOUSA, F. B.; VENZON, R. A. Povos indígenas, história, memória e educação. In: BERGAMASCHI, M. A.; ZEN, M. I.; XAVIER, M. L. (Orgs.). *Povos indígenas & educação*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 149-158.

KURROSCHI, A. R. da S.; BERGAMASCHI, M. A. Estudantes Indígenas na UFRGS: movimento que anuncia um diálogo intercultural. In: ROSADO, Rosa Maris; FAGUNDES, Luiz Fernando Caldas (Orgs.) *Presença indígena na cidade: reflexões, ações e políticas*. Porto Alegre: Gráfica Hartmann, 2013. p. 105-123.

LARSON, J.; MARSH, J. *Making literacy real: theories and practices for learning and teaching*. Los Angeles: Sage, 2005. 190 p.

LEA, M. R. Academic literacies: a pedagogy for course design. In: *Studies in Higher Education*, vol. 29, nº 6. 2004. p. 739-756.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. In: *UK Studies in Higher Education*, 23(2), 1998. p. 157-172.

LEA, M. R.; STREET, B.V. The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory into Practice*, 45(4), 2006. p. 368-377.

LILLIS, T. *Student Writing: access, regulation, desire*. London: Routledge, 2001. 196 p.

LILLIS, T. Student writing as academic literacies: drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and Education*, 17(3), 2003. p 192-207.

LILIS, T.; TURNER, J. Student Writing in Higher Education: contemporary confusion, traditional concerns. *Teaching in Higher Education*. Vol. 6, No. 1, 2001. p. 57-68.

LUCIANO, G. dos S. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. 236 p.

LUCIANO, G.; HOFFMANN, M.; OLIVEIRA, J. C. de B. (Orgs.) *Olhares Indígenas Contemporâneos II* (Série Saberes Indígenas). Brasília: Centro Indígena de Pesquisas - Cinep, 2012. 180 p.

MASON, J. *Qualitative Researching*. London: SAGE Publications, 1996. 177 p.

MARCOLINO, D. L. *Saúde das mulheres indígenas no Brasil: uma revisão integrativa*. Trabalho de Conclusão de Curso - Faculdade de Enfermagem. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. 50 p.

MATTOS E SILVA, R. V. O português do Brasil. In: E. B. Raposo, M. F. B. Nascimento, M. A. C. Mota, L. Segura, & A. Mendes (Orgs.), *Gramática do português* (v. 1), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013. p. 145-153.

MEDEIROS, J. S. Povos indígenas e a Lei nº. 11.645: (in)visibilidades no ensino da história do Brasil. In: BERGAMASCHI, M. A.; ZEN, M. I.; XAVIER, M. L. (Orgs.). *Povos indígenas & educação*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 49-61.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas*. Brasília: MEC, 1998. 339 p.

MONSMA, K.; SOUZA, J. V. S.; SILVA, F. O. As consequências das ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul: uma análise preliminar. In: SANTOS, J. T. (Org.) *O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)*. Salvador: CEAO, 2013. p. 137-168.

MORELO, B. *O curso de inglês para estudantes indígenas: contribuindo para a construção de uma política de permanência na UFRGS*. Trabalho de Conclusão de Curso - Instituto de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. 87 p.

MORELO, B.; DILLI, C. A constituição de uma ação de política linguística para universitários indígenas da UFRGS. In: FARENZENA, N. (org.). *VI Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas* (Anais). Porto Alegre: UFRGS, 2013a. p. 153-159.

MORELO, B.; DILLI, C. Diversidade, letramento e permanência: o Curso de Inglês para os Estudantes Indígenas da UFRGS. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS*. Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas. Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013b. p 59-68.

MORELO, B.; GASPARINI, N. L. G. Ensinar e aprender: a experiência de estágio no curso de leitura e escrita na universidade para estudantes indígenas da UFRGS. (no prelo).

MOTTA-ROTH, D. The Role of Context in Academic Text Production and Writing Pedagogy. In: Bazerman, C.; Bonini, A. & Figueiredo, D. (Eds.). *Genre in a Changing World*. Colorado: The WAC Clearinghouse, 2009. Ch. 16, p. 317-336.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. 167 p.

MUNDURUKU, D. “Posso ser quem você é sem deixar de ser o que sou”: a gênese do movimento indígena brasileiro. In: LUCIANO, Gersem; HOFFMANN, Maria; OLIVEIRA, J. C. de B. (Orgs.). *Olhares Indígenas Contemporâneos II* (Série Saberes Indígenas). Brasília: Centro Indígena de Pesquisas - Cinep, 2012. p. 104-118

NAÇÕES UNIDAS. *Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas*. UNIC/ Rio/ 023 - Mar. 2008. 21 p.

NUNES, L.; TALASCA, L. A experiência e o enriquecimento cultural vivido no estágio de docência em língua inglesa com alunos indígenas. In: *Revista Bem Legal*. Porto Alegre, v. 3, n. 2, 2013. p. 5-10.

OS INDÍGENAS no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. 31 p.

PALADINO, M. Um mapeamento das ações afirmativas voltadas aos povos indígenas no ensino superior. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS*. Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas. Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013. p. 99-112

PETERSEN, A. M.; BERGAMASCHI, M. A.; SANTOS, S. V. Semana indígena: ações e reflexões interculturais na formação de professores. In: BERGAMASCHI, M. A.; ZEN, M. I.; XAVIER, M. L. (Orgs.). *Povos indígenas & educação*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 189-199.

PIZZI, M. C. B. O curso de inglês para indígenas: inserção acadêmica, profissional e política. Pôster apresentado no II Congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos. FATEC Tatuapé, 2012.

PRATT, M. L. Arts of the Contact Zone. In: *Profession 91*. New York: MLA, 1991, p. 33-40.

PROLO, F. Projetos e oportunidades: o processo reivindicação do sistema de cotas por estudantes da UFRGS. *Revista Perspectivas Sociais*. Pelotas, Ano 2, N. 1, março/2013. p. 11-27.

RODRIGUES, I. C.; WAWZYNIAK, J. V. *Inclusão e permanência de estudantes indígenas no ensino superior público no Paraná: reflexões*. Este trabalho é uma versão revista e ampliada de comunicações apresentadas entre 2004 e 2005 em diferentes eventos. 2006. 33 p

RUSSELL, D. R., LEA, M.; PARKER, J.; STREET, B. DONAHUE, T. Exploring Notions of Genre in “Academic Literacies” and “Writing Across the Curriculum”: Approaches Across Countries and Contexts. In: Bazerman, C.; Bonini, A. & Figueiredo, D. (Eds.). *Genre in a Changing World*. Colorado: The WAC Clearinghouse, 2009. Ch. 20, p. 395-423. Disponível em: <http://wac.colostate.edu/books/genre/>

SANTOS, J. T. (Org.). *O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)*. Salvador: CEAO, 2013. 280 p.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Área de Linguagens e Códigos: Língua Estrangeira Moderna. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias / Secretaria de Estado da Educação – Porto Alegre: SE/DP, 2009. v.1.*

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012. 173 p.

SIMÕES, L. J.; FILIPOUSKI, A. M. R.; MARCHI, D. M. Área de Linguagens e Códigos: Língua Portuguesa e Literatura. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias / Secretaria de Estado da Educação – Porto Alegre: SE/DP, 2009. v.1.*

SIMÕES, L. J.; FILIPOUSKI, A. M. R.; MARCHI, D. M. *Leitura e autoria: planejamento em língua portuguesa e literatura*. Erechim: Edelbra, 2012. 216 p.

SITO, L. R. S.; FERREIRA, J. N.; RODRIGUES, T. P. O processo de implementação das ações afirmativas na UFRGS. In: TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato et al. (Org.). *Por uma política de ações afirmativas: problematizações do Programa Conexões de Saberes/UFRGS*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 119-125.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998/2009. 124 p.

SOUSA, F. B. *Reterritorializando a educação escolar indígena: reflexões acerca dos territórios etnoeducacionais*. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. 113 p.

SOUZA, H. C. de. *Educação superior para indígenas no Brasil (mapeamento provisório)*. Núcleo de estudos sobre educação e diversidade. Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso. Secretária de ciência, tecnologia e Ensino Superior. Estado de Mato Grosso, 2003. 100 p.

SOUZA LIMA, A. C.; BARROSO-HOFFMANN, M. (Orgs.). *Desafios para a Educação Superior para os povos indígenas no Brasil*. Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: Museu Nacional-LACED/Trilhas de conhecimentos, 2007. 151 p.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: Martin-Jones, M.; Jones, K. (Orgs.). *Multilingual literacies: reading and writing different worlds*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins B.V., v.10, 2000. p.17-30.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? - Critical approaches to literacy in theory and practice. In: *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 5(2): May 12, 2003. p. 77-91.

TENDÊNCIAS demográficas: uma análise dos Indígenas com Base nos Resultados da mostra dos Censos Demográficos 1991 e 2000. Rio de Janeiro: IBGE, 2005. 141 p. (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, n. 16). Acompanha 1 CD-ROM.

TERENA, M. O estudante indígena no ensino superior. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Comissão de Acesso e Permanência Indígena. *Estudantes Indígenas no Ensino Superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013. p. 9-13.

TERZI, S. B. *A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. 2ªed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

TRAGTENBERG, M. H. R.; BOING, A. C.; BOING, F. B.; TASSINARIS, A. M. I. Impacto das ações afirmativas na Universidade Federal de Santa Catarina (2008-2011). In: SANTOS, J. T. (Org.). *O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)*. Salvador: CEAO, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS*. Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas. Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013a. 200 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Programa de ações afirmativas da UFRGS: 2008-2012*. Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas. Comissão *ad hoc* de Avaliação do Programa de Ações Afirmativas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013b. 192 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena. *Relatório da Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena 2008-2012*, 2012a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Universitário. *Decisão n.º. 268*, de 10 de agosto de 2012b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Universitário. *Decisão n.º. 134*, de 29 de junho de 2007.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada*. Vóvio, C.; Sito, L.; De Grande, P. (Orgs.). Campinas: Mercado de Letras, 2010. p.71-95.

APÊNDICE 1: Consentimento Informado.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Projeto de Mestrado a respeito de práticas pedagógicas com base em estudos de letramento acadêmico e política de permanência para estudantes indígenas na UFRGS.

Consentimento

Através deste documento, solicitamos a sua participação na pesquisa desenvolvida pela mestranda Bruna Morelo, a respeito da trajetória de desenvolvimento dos projetos de extensão Curso de Inglês e Curso de Leitura e Escrita na Universidade para Estudantes Indígenas da UFRGS, como ações da política de permanência para estudantes indígenas desta universidade.

O projeto prevê registro de observações em notas de campo, gravação em áudio das aulas dos cursos e entrevistas individuais (com anotações e/ou gravações em áudio). Os dados gerados serão analisados sob a supervisão da Profª Drª Margarete Schlatter, professora orientadora do Programa de Pós-Graduação em Letras - UFRGS, especialidade em Linguística Aplicada, e coordenadora do Grupo de Pesquisa “Português como Língua Adicional”.

Este documento garante que:

- 1) as identidades dos participantes da pesquisa serão mantidas em caráter confidencial pelo uso de pseudônimos;
- 2) os dados não serão disponibilizados para qualquer propósito que não se encaixe nos termos da pesquisa;
- 3) as notas de campo e gravações em áudio poderão ser estudadas pelos pesquisadores envolvidos neste projeto e por outros pesquisadores com quem o grupo de pesquisa “Português como Língua Adicional” mantém colaboração;
- 4) as notas de campo e as transcrições das gravações em áudio (ambos com o uso de pseudônimos) poderão ser divulgadas em publicações científicas e apresentações públicas acadêmicas; e
- 5) as notas de campo e as transcrições das gravações em áudio (ambos com o uso de pseudônimos) poderão ser apresentadas em aulas na área de estudos da linguagem, para fins de estudo.

Solicitamos, portanto, o seu consentimento para o uso dos dados gerados a partir da observação de campo e de gravações em áudio para que possamos desenvolver o estudo sobre práticas pedagógicas com base em estudos de letramento acadêmico e política de permanência para estudantes indígenas na UFRGS.

LI O DOCUMENTO ACIMA E DOU MEU CONSENTIMENTO.

Responsável pela pesquisa: Bruna Morelo _____

Professora orientadora: Profª Drª Margarete Schlatter _____

Participante: _____

Assinatura: _____

Porto Alegre, ____ de _____ de 2013.

APÊNDICE 2: Questionário aplicado com estudantes indígenas no início da edição do LEUI 2013/1.

Curso de Leitura e Escrita na Universidade para Estudantes Indígenas
Prof^{as}. Bruna Morelo, Camila Dilli
2013-1

Nome:

Curso e semestre em que está no curso:

Queremos conhecer um pouco mais sobre as necessidades e a vida acadêmica de cada um de vocês, para isso, responda as perguntas abaixo para depois podermos conversar em conjunto sobre elas. Não existem respostas certas para essas perguntas e, quando houver alternativas, você pode marcar mais de uma opção ou nenhuma delas.

- 1) Como é a sua carga horária de estudos? Você precisa estudar muitas horas por dia ou por semana?
- 2) Como você faz para estudar?
- 3) Você sente que tem dificuldade para estudar? Se sim, sabe dizer quais são essas dificuldades?
- 4) Quais são os tipos de texto que você precisa ler para as disciplinas do seu curso de graduação?

capítulos de livro artigos científicos ensaios resenhas
 slides de power point resumos de alunos (antigos)
 exercícios (antigos) questões antigas de provas outros. Quais?

- 5) De onde vêm E/OU como E/OU com quem você encontra esses textos?
- 6) Você sente algum tipo de dificuldade para ler os textos para as disciplinas da faculdade? Se sim, quais são essas dificuldades?
- 7) Quais são os tipos de texto que você precisa escrever para as disciplinas do seu curso de graduação?

artigos científicos ensaios resenhas slides de power point
 projetos respostas objetivas ou dissertativas em provas resumos de estudo
 relatórios. De quais atividades? outros. Quais?

- 8) Você sente algum tipo de dificuldade para escrever os textos para as disciplinas da faculdade? Se sim, quais são essas dificuldades?
- 9) Que textos você usa quando escreve estes textos? De onde E/OU como E/OU com quem você encontra esses textos?
- 10) Quais são as línguas que aparecem nos textos das disciplinas que você cursa?

português inglês espanhol outras. Quais?

- 11) Para as disciplinas que você cursa ou já cursou, até agora, você teve que ler textos em:

português inglês espanhol outras. Quais?

- 12) Como são as avaliações (provas) que você já fez? Objetivas? Dissertativas?

- 13) Quando você estuda fora das aulas, você estuda:

- Fazendo o quê?
- Usando algum material? Qual?
- Onde?
- De que horas até que horas, normalmente?
- Sozinho? Acompanhado? Com quem?
- Você já tem um colega monitor? Pensou em alguém?
- Já foi a algum encontro de monitoria de alguma disciplina? Comente.

APÊNDICE 3: Unidade didática sobre a presença indígena no ensino superior.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
 Curso de Leitura e Escrita na Universidade para Estudantes Indígenas – Maio de 2013
 Material elaborado por Bruna Morelo e atualizado pelas estagiárias ministrantes do curso

→ Preparação Para Leitura

Discuta com seus colegas e professoras.

- 1) A partir de sua experiência como aluno da UFRGS, como você enxerga a diversidade étnica e cultural dentro da Universidade? Você acha que essa diversidade poderia ser maior? Como?
- 2) Que movimentos poderiam ser feitos – além do que já foi feito (por parte dos governos, instituições, professores, alunos) para que a diversidade esteja e seja mais presente e visível no Ensino Superior brasileiro?
- 3) Em sua opinião, quais são os principais problemas enfrentados por quem entra no Ensino Superior? Como você acha que esses problemas podem ser evitados ou enfrentados?
- 4) Você conhece algo sobre a presença indígena no ensino superior em outros lugares do mundo? Em que países? E no Brasil, você conhece alguma universidade, além da UFRGS, que tenha a presença de indígenas?
- 5) Abaixo temos uma lista de expressões ou palavras sobre o tema do qual estamos tratando e que irão aparecer no texto trabalhado nesta unidade. Ligue as palavras em inglês com o significado mais adequado em português.

A – peers	() ensino médio
B – college	() faculdade
C - higher education	() redução
D – rates	() desafio
E – challenge	() aumentar
F – increase	() educação superior
G – enrollment	() matrícula
H – high school	() equipe
I – staff	() pares, pessoas da mesma idade
J – attrition	() índices

→ **Atividade de Leitura**

1) Você vai ler um artigo retirado do *Journal of Indigenous Research – Full Circle: Returning Native Research to the People*. (<http://digitalcommons.usu.edu/kicjir/>)

- a) Que tipo de pesquisas você espera encontrar em um “Journal” como esse?
- b) O que você entende pelo subtítulo do “Journal”: *Full Circle: Returning Native Research to the People*?
- c) O que você acha de um “Journal” como esse? Qual é o papel desse tipo de publicação?
- d) O título do artigo que você vai ler é **“Fighting a Different Battle: Challenges Facing American Indians in Higher Education”** (<http://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1008&context=kicjir>). A partir do título, sobre qual assunto você acha que o artigo vai tratar?

Você receberá agora o artigo completo.

2) A seção **Introduction** é composta de 5 parágrafos. As informações listadas aqui foram retiradas da introdução do artigo. Leia a introdução para dizer em qual parágrafo encontramos as informações abaixo. Mais de uma informação pode pertencer ao mesmo parágrafo.

(1º) parágrafo (2º) parágrafo (3º) parágrafo (4º) parágrafo (5º) parágrafo

- (...) mais de 40% dos estudantes indígenas americanos deixam a escola sem o diploma de Ensino Médio. ()

- Ajustar-se com sucesso à faculdade é um enorme desafio para muitas pessoas. ()

- Os índices de matrícula, permanência e graduação dos indígenas americanos são menores do que as de qualquer outro grupo étnico. ()

- Os índices de estudantes indígenas americanos que são graduados são muito mais baixos do que os de seus pares não nativos. ()

- (...) estudaram os altos índices de abandono da escola entre os indígenas americanos e relataram que a sub-representação nas faculdades ocorre principalmente devido à disparidade educacional: (isto é, falta de acesso a recursos, falta de financiamento educacional para jovens minoritários se comparado a jovens caucasianos). ()

- O desafio da manutenção do estudante não começa com a matrícula na faculdade. ()

- Existem várias razões para o baixo número de estudantes indígenas nas faculdades: a falta de diplomados do Ensino Médio; a não existência ou inadequação de programas e serviços, a falta de apoio administrativo nas faculdades onde os estudantes estudam; equívocos e estereótipos do corpo docente e a pouca relação estabelecida entre os alunos e a instituição acadêmica e outros estudantes. ()

33) A partir do que você leu na introdução do artigo, sua hipótese sobre a possível temática do artigo (letra d, acima) estava adequada?

4) A seção **Factors Impacting Persistence and Graduation**, traz fatores que são impactantes (positiva e negativamente) na permanência dos estudantes indígenas americanos na graduação. Abaixo, aparecem alguns fatores que foram retirados do artigo em inglês, na ordem em que aparecem na seção. Encontre outros fatores descritos em cada parágrafo do texto e anote-os nos espaços abaixo.

1º parágrafo

FATORES POSITIVOS?

-

FATORES NEGATIVOS?

-

-

-

- “unique student learning styles”

2º parágrafo

FATORES POSITIVOS?

- “family support”

- “supportive faculty and staff”

-

-

FATORES NEGATIVOS?

-

- “unclear and/or ill-defined academic or vocational goals”

-

- “incongruence between high school and college environments”

-

-

3º parágrafo**FATORES POSITIVOS?**

- “students who are able to draw strength from their cultural identity while adapting to the demands of college”

FATORES NEGATIVOS?

-
-

- “the pressure to assimilate into the college environment often conflicts with tribal culture”

5) Faça uma leitura breve da seção **Call to Action**, para responder as perguntas abaixo.

a) Que informações aparecem na seção? Selecione dentre as opções abaixo as mais adequadas de acordo com o texto e sublinhe no texto as partes onde essas informações aparecem para justificar suas respostas.

- () soluções gerais para o problema;
- () indicações de o que pode ser feito por parte das autoridades e instituições de educação;
- () convocação da comunidade em geral para fazer passeatas a favor da causa;
- () a importância de programas especiais e bem estruturados, principalmente, no primeiro ano de entrada do estudante indígena;
- () a importância de estabelecer conexões com outros estudantes e com a comunidade acadêmica;
- () sugestão de recrutamento e contratação de equipe (professores e funcionários) indígenas nas faculdades;
- () sugestão para que os estudantes indígenas façam a graduação em outros países.

c) Qual é a importância dessa seção dentro do artigo? Você concorda com as sugestões dadas pelos autores?

→ Refletindo sobre a Leitura

- 1) O que você achou do artigo “**Fighting a Different Battle: Challenges Facing American Indians in Higher Education**”? Como você se posiciona em relação ao artigo?
- 2) Após ler o artigo, você vê possíveis comparações entre a situação dos estudantes indígenas americanos e a situação dos estudantes indígenas brasileiros no ensino superior?
- 3) Você percebeu no texto características culturais dos indígenas norte-americanos? Quais são e qual é a relação delas com as características culturais dos indígenas brasileiros?

→ **Preparando-se para um Debate**

- 1) O que você entende por comentário crítico?
- 2) Em qual situação você acha que escrevemos comentários críticos?
- 3) Você já escreveu algum comentário crítico sobre algum texto?
- 4) Um comentário crítico sempre precisa ser feito de forma escrita?

A partir do artigo lido, vamos fazer um debate sobre os estudantes indígenas no ensino superior. Para enriquecer o debate, **selecione uma parte do artigo e escreva um comentário em português sobre essa parte**. O debate será guiado pelos comentários da turma. Na próxima página você encontrará algumas instruções que podem auxiliá-lo na escrita.

Escreva aqui seu comentário sobre a parte escolhida.

Comentário crítico

Para auxiliá-los na escrita do comentário crítico sobre o texto [“Fighting a Different Battle: Challenges Facing American Indians in Higher Education”](#) selecionamos algumas dicas úteis para guiá-los na escrita.

O que é?

Um comentário crítico é um pequeno texto (de no máximo uma página) que é construído a partir de uma leitura para tomar uma posição sobre as ideias do texto e apresentá-la para o próprio autor ou outros leitores interessados em debater o tema. Quando fazemos uma leitura, podem surgir perguntas, questionamentos e reflexões e, para que possamos organizar melhor o pensamento, é interessante construir um texto que ajude a sistematizar as ideias que tivemos.

O comentário crítico **não é uma resenha ou síntese**, pois não se trata de condensar a ideia geral do texto lido, mas sim de focar em um ponto específico do texto que tenha chamado a sua atenção e refletir sobre ele dialogando com o texto e com as pessoas que irão ler o seu comentário crítico (neste caso, as professoras e os colegas).

A seguir, algumas possibilidades de pontos de partida para iniciar a escrita do comentário. Pode-se partir de:

- **Uma pergunta:** ao ler o texto você se depara com uma dúvida sobre o texto. Neste caso, você explica a dúvida que você teve e discute como ela poderia ser solucionada.
- **Uma relação entre o texto e a sua vida:** você identifica no texto uma passagem ou ideia que se relaciona com alguma experiência que você teve ou com leituras anteriores que você fez. Neste caso, você pode relatar e explicar essa relação encontrada.
- **Uma objeção:** você encontra no texto algum ponto que você discorda ou que lhe causou estranheza. Neste caso, você discute esse ponto, embasando seus argumentos em leituras prévias ou em dados que você conheça sobre o assunto em questão. (Proposta de Pedro Garcez, Instituto de Letras, UFRGS).

Journal of Indigenous Research

Full Circle: Returning Native Research to the People

Volume 1 *Special Issue*

Article 4

Issue 1

1-13-2012

Fighting a Different Battle: Challenges Facing American Indians in Higher Education

Charles F. Harrington

University of North Carolina at Pembroke, charles.harrington@uncp.edu

Billie G. Harrington

The University of North Carolina at Pembroke, billie.harrington@uncp.edu

Follow this and additional works at: <http://digitalcommons.usu.edu/kicjir>

Recommended Citation

Harrington, Charles F. and Harrington, Billie G. (2011) "Fighting a Different Battle: Challenges Facing American Indians in Higher Education," *Journal of Indigenous Research*: Vol. 1: Iss. 1, Article 4.

Available at: <http://digitalcommons.usu.edu/kicjir/vol1/iss1/4>

This Article is brought to you for free and open access by the Psychology, Department of at DigitalCommons@USU. It has been accepted for inclusion in Journal of Indigenous Research by an authorized administrator of DigitalCommons@USU. For more information, please contact becky.thoms@usu.edu.



Introduction

Educational access and attainment are among the most pressing issues facing Indian Country. Of particular challenge are those of post secondary education. American Indian students are retained and graduated from colleges at rates far below their non-Native peers. Making a successful adjustment to college is a formidable challenge for many people. It is particularly challenging for American Indian students.

The enrollment, retention, and graduation rates for American Indians are lower than any other ethnic group. Leaving college prior to completion of a degree signals delayed or forgone personal aspirations and often diminished opportunities. The attrition of these students also has a negative impact on their campus communities because their absence diminishes the multi- and cross-cultural educational potential the learning environment has for all students (Larimore, 2005).

The challenge of student retention does not begin with college enrollment. According to Tierney (1992), more than 40% of American Indians students leave school without a high school diploma. Of those that do graduate, slightly more than one-third will ever enroll in college, compared to nearly two-thirds of their non-Native peers.

There are several reasons for the low number of Indian students in college: the lack of high school graduates; non-existing or inadequate programs and services, a lack of administrative support where the student attends college; faculty misconceptions and stereotyping; and poor student relations with the college institution and other students.

Low numbers of high school graduates is one logical explanation for the reduced numbers of students in college. Jones and Wong (1975) studied the high school drop-out rates among American Indians and reported that under-representation in college was due primarily to educational disparity: (i.e., lack of access to resources, lack of comparable educational funding between Caucasian and minority youths). As long as there are fewer students meeting college entrance requirements there will be a reduction in the number of American Indians graduating from colleges and universities.

Factors Impacting Persistence and Graduation

A combination of cultural and educational challenges contributes to this attrition. Cultural identity, social norming, educational support mechanisms, unique student learning styles including Native ways of knowing, have been proven to impact the academic success of the American Indian college student. (Pewewardy, 2002).

Although there are a number of theories on American Indian retention, there remains much uncertainty about the real factors that influence American Indian students' ability to persist in college. Several studies have identified family support, supportive faculty and staff, institutional and personal commitment, and connections to culture as key factors in persistence. (Tate & Schwartz, 1993; Reyhner, J. & Dodd, J., 1995; Huffman, 2001). Many of these studies have also identified a number of obstacles including inadequate academic preparation, unclear and/or ill-defined academic or vocational goals, insufficient financial aid, incongruence between high school and college environments, prejudice, and social isolation.

Huffman (2001) suggested that Native American students who are able to draw strength from their cultural identity while adapting to the demands of college life are more likely to succeed in their academic pursuits than either culturally assimilated students or those unable to establish a level of comfort within their campus environment. However, American Indian culture can foster certain traits that may be problematic for Indian students to successfully acclimate to the college environment. For example, tribal elders promote a strong sense of personal independence that may ultimately result in loneliness when the student refuses to seek help in adjusting to this new environment. The pressure to assimilate into the college environment often conflicts with tribal culture and results in internalized conflict that hinders students from persisting and completing degrees.

Call to Action

As minority enrollment has more than doubled in the past thirty years, the retention and graduation rates of American Indian students have remained lower than other minority groups. It is evident that American Indian students experience barriers to their access and completion of a college degree.

Student success in college requires contributions from many groups. As early as elementary and secondary school, students should be encouraged to plan for college and participate in college preparatory curricula. Tutoring programs in the areas of mathematics, science, and reading should be provided. Teacher education programs should implement training in culturally sensitive pedagogies to address the cultural distinctiveness of American Indian students. High school guidance counselors should help students seek academic enrichment opportunities provide to exposure to the level of the college academic rigor.

Colleges should work with local tribal governments and other community programs to improve outreach efforts to American Indian students and their parents. They should also establish relationships with TCUs and community colleges to facilitate student transfers agreements and provide opportunities for student and faculty exchange programs.

It is important for colleges to foster a campus culture conducive to understanding and respecting Native cultures. Colleges should support the identities of American Indian students. This process begins with educating faculty and staff to Native culture and native student learning. An understanding of native cultures will help establish positive relationships with these students. A supportive campus environment, working to service their individual needs, will prove conducive to positive experiences for American Indian students during the first year and beyond to the completion of their degree.

First-year programs are critical to the retention of American Indian students. The integration of academic services also plays a critical role in the success of freshman students. Structured first-year programs with developmental/remedial courses serve to benefit American Indian students during this difficult transitional year. (Shotton, Oosahwe, & Cinton, 2007). Colleges should create special social networks to support American Indian students and their families in order to make the necessary connections with the university environment and encourage first-year students, particularly, to network with other American Indian students on the campus. Establishing a connection to the university community is critical to the first-year experience of American Indian students. This is particularly important to students who find the college experience as the first time away from their families and some may have never experienced exposure beyond the tribal communities.

Another important factor to establishing these positive relationships with American Indian students involves the recruitment and retention of American Indian faculty and staff. A network of American Indian faculty and staff in universities offer these connections to the Native cultures that serve to strengthen the relationship between campuses and tribal communities.

Best practices in retention programs for American Indian students value the important sphere of influence and role of family and community by offering flexible policies that permit students to maintain their familial and tribal obligations as they work to balance the challenges of college curricula.

References

- Birdsell, D. (1984). Minorities in higher education. Third annual status report 1984. Washington, D.C.: American Council on Education.
- Huffman, T.E. (2001). Resistance Theory and The Transculturalization Hypothesis as Explanations of College Attrition and Persistence Among Culturally Traditional American Indian Students. *Journal of American Indian Education*, 40(3), 28-47.
- Institute for Higher Education Policy (IHEP). (2007, February). The Path of Many Journeys: The Benefits of Higher Education for Native Peoples and Communities. Retrieved October 10, 2007 from <http://www.ihep.org/organizations.php3?action=printContentItem&orgid=104&typeID=906&itemID=20344>.
- Jones, F. C. & Wong, S. P. (1975). Some implications of ethnic disparity in education for social work. *Journal of Sociology and Social Welfare*, 2(3), 387-405.
- Larimore, J.A. & McClellan, G.S. (2005). Native American Student Retention in U.S. Postsecondary Education. *New Directions for Student Services*, 109, 18.
- Maxwell, D.H. (2001). American Indian College Students: A Population That Can No Longer Be Ignored. *The Vermont Connection*, 22. Retrieved October 5, 2007 from <http://www.uvm.edu/~vtconn/v22/maxwell.html>.
- Pewewardy, C. (2002). Learning Styles of American Indian and Alaskan Native Students: A Review of the Literature and Implications for Practice. *Journal of American Indian Education*, Vol. 41, No. 3.
- Reyhner, J. & Dodd, J. (1995). Factors Affecting the Retention of American Indian and Alaskan Native Students in Higher Education. Paper presented at the Expanding Minority Opportunities: First Annual Conference. Arizona State University, Tempe. January 19-21, 1995.
- Shotton, H., Oosahwe, E., & Cintron, R. (2007). Stories of Success: Experiences of American Indian Students in a Peer-Mentoring Retention Program. *The Review of Higher Education*, Vol. 31, No.1, Fall 2007, pp. 81-107.
- Tate, D. & Schwartz, C. (1993). Increasing the Retention of American Indian Students in Professional Programs in Higher Education. *Journal of American Indian Education*, Vol. 33, No.1.
- Tierney, W.G. (1992). An Anthropological Analysis of Student Participation in College. *Change Magazine*, 63, 603-618.
- University of Oklahoma. Center for Institutional Data Exchange and Analysis (C-IDEA). (2007, May). 2006-07 CSRDE Retention Report: The Retention and Graduation Rates of 1999-2005 Entering Baccalaureate Degree-seeking Freshman Cohorts in 438 Colleges and Universities.

ANEXO 1: Lei de Cotas nº 12.711/2012

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012.

[Mensagem de veto](#)

Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências

[Regulamento](#)

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

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 2º (VETADO).

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública.

Art. 6º O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai).

Art. 7º O Poder Executivo promoverá, no prazo de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, a revisão do programa especial para o acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, às instituições de educação superior.

Art. 8º As instituições de que trata o art. 1º desta Lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei.

Art. 9º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de agosto de 2012; 191ª da Independência e 124ª da República.

DILMA ROUSSEFF
Aloizio Mercadante
Miriam Belchior
Luís Inácio Lucena Adams
Luiza Helena de Bairros
Gilberto Carvalho

Este texto não substitui o publicado no DOU de 30.8.2012

ANEXO 2: Decreto nº. 7.824/2012

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 7.824, DE 11 DE OUTUBRO DE 2012

Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

A **PRESIDENTA DA REPÚBLICA**, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, **caput**, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012,

DECRETA:

Art. 1º Este Decreto regulamenta a [Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012](#), que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Parágrafo único. Os resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM poderão ser utilizados como critério de seleção para o ingresso nas instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior.

Art. 2º As instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, inclusive em cursos de educação profissional técnica, observadas as seguintes condições:

I - no mínimo cinquenta por cento das vagas de que trata o **caput** serão reservadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo **per capita**; e

II - proporção de vagas no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, que será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Parágrafo único. Para os fins deste Decreto, consideram-se escolas públicas as instituições de ensino de que trata o [inciso I do caput do art. 19 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#).

Art. 3º As instituições federais que ofertam vagas de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de nível médio, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, observadas as seguintes condições:

I - no mínimo cinquenta por cento das vagas de que trata o **caput** serão reservadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo **per capita**; e

II - proporção de vagas no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE, que será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Art. 4º Somente poderão concorrer às vagas reservadas de que tratam os arts. 2º e 3º:

I - para os cursos de graduação, os estudantes que:

a) tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou

b) tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, de exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino; e

II - para os cursos técnicos de nível médio, os estudantes que:

a) tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou

b) tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado de exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino.

Parágrafo único. Não poderão concorrer às vagas de que trata este Decreto os estudantes que tenham, em algum momento, cursado em escolas particulares parte do ensino médio, no caso do inciso I, ou parte do ensino fundamental, no caso do inciso II do **caput**.

Art. 5º Os editais dos concursos seletivos das instituições federais de educação de que trata este Decreto indicarão, de forma discriminada, por curso e turno, o número de vagas reservadas.

§ 1º Sempre que a aplicação dos percentuais para a apuração da reserva de vagas de que trata este Decreto implicar resultados com decimais, será adotado o número inteiro imediatamente superior.

§ 2º Deverá ser assegurada a reserva de, no mínimo, uma vaga em decorrência da aplicação do inciso II do **caput** do art. 2º e do inciso II do **caput** do art. 3º.

§ 3º Sem prejuízo do disposto neste Decreto, as instituições federais de educação poderão, por meio de políticas específicas de ações afirmativas, instituir reservas de vagas suplementares ou de outra modalidade.

Art. 6º Fica instituído o Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas nas Instituições Federais de Educação Superior e de Ensino Técnico de Nível Médio, para acompanhar e avaliar o cumprimento do disposto neste Decreto.

§ 1º O Comitê terá a seguinte composição:

I - dois representantes do Ministério da Educação;

II - dois representantes da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República; e

III - um representante da Fundação Nacional do Índio;

§ 2º Os membros do Comitê serão indicados pelos titulares dos órgãos e entidade que representam e designados em ato conjunto dos Ministros de Estado da Educação e Chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República.

§ 3º A presidência do Comitê caberá a um dos representantes do Ministério da Educação, indicado por seu titular.

§ 4º Poderão ser convidados para as reuniões do Comitê representantes de outros órgãos e entidades públicas e privadas, e especialistas, para emitir pareceres ou fornecer subsídios para o desempenho de suas atribuições.

§ 5º A participação no Comitê é considerada prestação de serviço público relevante, não remunerada.

§ 6º O Ministério da Educação fornecerá o suporte técnico e administrativo necessário à execução dos trabalhos e ao funcionamento do Comitê.

Art. 7º O Comitê de que trata o art. 6º encaminhará aos Ministros de Estado da Educação e Chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República, anualmente, relatório de avaliação da implementação das reservas de vagas de que trata este Decreto.

Art. 8º As instituições de que trata o art. 2º implementarão, no mínimo, vinte e cinco por cento da reserva de vagas a cada ano, e terão até 30 de agosto de 2016 para o cumprimento integral do disposto neste Decreto.

Art. 9º O Ministério da Educação editará os atos complementares necessários para a aplicação deste Decreto, dispendo, dentre outros temas, sobre:

I - a forma de apuração e comprovação da renda familiar bruta de que tratam o inciso I do **caput** do art. 2º e o inciso I do **caput** do art. 3º; e

II - as fórmulas para cálculo e os critérios de preenchimento das vagas reservadas de que trata este Decreto.

Art. 10. Os órgãos e entidades federais deverão adotar as providências necessárias para a efetivação do disposto neste Decreto no prazo de trinta dias, contado da data de sua publicação.

Art. 11. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 11 de outubro de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

DILMA ROUSSEFF
José Eduardo Cardozo
Aloizio Mercadante
Gilberto Carvalho
Luiza Helena de Bairros

Este texto não substitui o publicado no DOU de 15.10.2012 e retificado em 16.10.2012

ANEXO 3: Decisão nº. 134/2007 do Conselho Universitário/UFRGS

DECISÃO Nº 134/2007

CONSELHO UNIVERSITÁRIO, em sessão de 29/06/2007, de acordo com a proposta da Comissão Especial designada pelas Portarias nº 3222, de 3/11/2006, e 3480, de 17/11/2006, e as emendas aprovadas em plenário,

D E C I D E

Art. 1º - Fica instituído o Programa de Ações Afirmativas, através de Ingresso por Reserva de Vagas para acesso a todos os cursos de graduação e cursos técnicos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, de candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, candidatos autodeclarados negros egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e candidatos indígenas.

Art. 2º - Este Programa de Ações Afirmativas, através de Ingresso por Reserva de Vagas tem por objetivos:

I - ampliar o acesso em todos os cursos de graduação e cursos técnicos oferecidos pela UFRGS para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e para candidatos autodeclarados negros egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, mediante habilitação no Concurso Vestibular e nos processos seletivos dos cursos técnicos;

II - promover a diversidade étnico-racial e social no ambiente universitário;

III - apoiar estudantes, docentes e técnico-administrativos para que promovam, nos diferentes âmbitos da vida universitária, a educação das relações étnico-raciais;

IV - desenvolver ações visando a apoiar a permanência, na Universidade, dos alunos referidos no Art. 1º mediante condições de manutenção e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico.

Art. 3º - A modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas é constituída pelo conjunto de critérios e de procedimentos estabelecidos nesta Decisão e que serão integrados àqueles já adotados pela UFRGS, no Concurso Vestibular, para preenchimento de vagas dos cursos de graduação e nos processos seletivos dos cursos técnicos.

Art. 4º - A reserva de vagas ficará em vigor por um período de cinco anos, sendo avaliada anualmente, e poderá ser prorrogada, a partir da avaliação conclusiva, que será realizada no ano de 2012.

Art. 5º - Do total das vagas oferecidas em cada curso de graduação da UFRGS serão garantidas, no mínimo, 30% (trinta por cento) para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio.

§1º - Entende-se por egresso do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio o candidato que cursou com aprovação em escola pública pelo menos a metade do Ensino Fundamental e a totalidade do Ensino Médio.

§2º - O candidato que desejar concorrer às vagas destinadas a candidatos egressos do ensino público, previstas no caput deste Artigo, concomitantemente às vagas de acesso universal, deverá assinalar esta opção no ato da inscrição no Concurso Vestibular. No momento da matrícula, o candidato aprovado deverá apresentar à Comissão de Graduação - COMGRAD do Curso em que foi aprovado, certificado de conclusão e histórico escolar de todo o Ensino Fundamental e Médio, reconhecido pelo órgão público competente, que comprovem as condições expressas neste Artigo.

Art. 6º - Do total das vagas oferecidas aos candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, conforme estabelecido no caput do Art. 5º, no mínimo a metade será garantida aos estudantes autodeclarados negros, sem prejuízo ao disposto no §3º do Art. 10.

Parágrafo único - O candidato que desejar concorrer às vagas destinadas a candidatos negros, previstas no caput deste Artigo, concomitantemente às vagas de acesso universal, deverá assinalar esta opção no ato da inscrição no Concurso Vestibular e registrar a autodeclaração étnico-racial no espaço previsto para tal no formulário. Caso aprovado, no momento da matrícula, o candidato deverá, além de apresentar os documentos exigidos no §2º do Art. 5º, assinar junto à COMGRAD a autodeclaração étnico-racial feita por ocasião da inscrição no Concurso Vestibular.

Art. 7º - Serão respeitadas as mesmas proporções designadas nos Artigos 5º e 6º para as vagas oferecidas nos processos seletivos dos cursos técnicos.

Parágrafo único - Os procedimentos serão objeto de regulamentação específica.

Art. 8º - O candidato que prestar informações falsas relativas às exigências da presente Decisão estará sujeito, além da penalização pelos crimes previstos em lei, à desclassificação do Concurso Vestibular ou dos processos seletivos dos cursos técnicos e ter, em consequência, sua matrícula recusada no curso, o que poderá acontecer a qualquer tempo.

Art. 9º - Todos os candidatos habilitados no Concurso Vestibular para os cursos de graduação serão ordenados em uma classificação geral por curso, conforme pontuação obtida, independentemente de sua habilitação quanto ao disposto no Art. 1º desta Decisão.

Art. 10 - Os candidatos habilitados no Concurso Vestibular egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, que não forem classificados nas vagas universais, serão ordenados seqüencialmente em cada curso.

§1º - Da relação assim obtida, serão classificados os candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio até perfazerem o percentual de, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) estabelecido no caput do Art. 6º.

§2º - O percentual de vagas restante será destinado aos candidatos que se autodeclararem negros.

§3º - No caso de não haver candidatos em condições de preencher as vagas garantidas a negros egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, estas serão preenchidas por candidatos não negros oriundos de escolas públicas. Se ainda restarem vagas as mesmas voltarão ao sistema universal por curso.

Art. 11 - Caberá ao Reitor nomear Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas, ouvidos o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE e o Conselho Universitário - CONSUN, que terá como atribuição propor medidas a serem implementadas, a partir do primeiro semestre de 2008, no sentido de apoiar e dar assistência a esses alunos.

Parágrafo único - A COMGRAD de cada curso deverá acompanhar os alunos do Programa de Ações Afirmativas, propondo medidas à Comissão de Acompanhamento.

Art. 12 - No ano de 2008, serão disponibilizadas 10 vagas para estudantes indígenas cuja forma de distribuição será definida pelo CEPE, ouvidas as comunidades indígenas e a COMGRAD dos cursos demandados. A partir do ano de 2009 este número de vagas poderá ser alterado.

§1º - Institui-se a Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena, que terá sob sua responsabilidade os processos seletivos dos estudantes indígenas, bem como o seu acompanhamento e inserção no ambiente acadêmico.

§2º - As vagas para indígenas serão criadas, anualmente, especificamente para este fim. Aquelas que não forem ocupadas serão extintas.

Porto Alegre, 29 de Junho de 2007
JOSÉ CARLOS FERRAZ HENNEMANN,
Reitor

ANEXO 4 – Decisão nº. 268/2012 do Conselho Universitário/UFRGS.

DECISÃO Nº 268/2012**Alterações incluídas no texto:**

Decisão nº 429/2012, de 26/10/2012

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO, nas sessões de 03/08/2012 e 10/08/2012, de acordo com a proposta da Comissão Especial designada pela Portaria nº 1837, de 17/04/2012, e as emendas aprovadas em plenário,

D E C I D E

Art. 1º - Fica instituído o Programa de Ações Afirmativas, através de Ingresso por Reserva de Vagas para acesso a todos os cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, de candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e de candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio autodeclarados negros e candidatos indígenas.

Art. 2º - Este Programa de Ações Afirmativas, através de Ingresso por Reserva de Vagas, tem por objetivos:
 I - estimular a qualificação, aperfeiçoamento e valorização do Ensino Público Fundamental e Médio através de políticas de estímulo ao acesso ao Ensino Superior Público de excelência de egressos desse sistema de ensino;
 II - ampliar o acesso em todos os cursos de graduação para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e para candidatos autodeclarados negros egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, mediante habilitação no Concurso Vestibular;
 III - promover a diversidade étnico-racial e social no ambiente universitário;
 IV - apoiar estudantes, docentes e técnico-administrativos para que promovam, nos diferentes âmbitos da vida universitária, a educação das relações étnico-raciais;
 V - desenvolver ações visando a apoiar a permanência, na Universidade, dos alunos referidos no Art. 1º, mediante condições de manutenção e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico.

Art. 3º - A modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas é constituída pelo conjunto de critérios e de procedimentos estabelecidos nesta Decisão e que serão integrados àqueles já adotados pela UFRGS, no Concurso Vestibular, para preenchimento de vagas dos cursos de graduação.

Art. 4º - A reserva de vagas ficará em vigor por um período de dez anos, podendo ser prorrogada a partir de avaliação.

Art. 5º - Do total das vagas em cada curso de graduação da UFRGS, será garantido 30% (trinta por cento) para o Programa de Ações Afirmativas.

Art. 6º - Do total de vagas reservadas ao Programa de Ações Afirmativas, aludido no Art. 5º, em cada curso de graduação da UFRGS, será garantido 50% (cinquenta por cento) para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio.

§1º - Entende-se por egresso do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio o candidato que cursou com aprovação em escola pública pelo menos a metade do Ensino Fundamental e a totalidade do Ensino Médio.

§2º - Entende-se, ainda, por egresso do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio o candidato que cursou com aprovação pelo menos a metade do Ensino Fundamental e a totalidade do Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em escola pública.

§3º - Não suprirá a exigência estipulada nos parágrafos anteriores (ou seja, ser egresso do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio) o candidato que houver cursado mais da metade do Ensino Fundamental ou disciplinas isoladas ou séries do Ensino Médio em Escolas Comunitárias não gratuitas ou similares, ainda que com a percepção de bolsa de estudos.

§4º - O candidato que desejar concorrer às vagas destinadas a candidatos egressos do Sistema de Ensino Público de Ensino Fundamental e Médio, previstas no *caput* deste Artigo, concomitantemente às vagas de acesso universal, deverá assinalar esta opção no ato da inscrição no Concurso Vestibular.

§5º - No momento da matrícula, o candidato aprovado deverá apresentar ao Departamento de Consultoria em Registros Discentes da Pró-Reitoria de Graduação certificado de conclusão e histórico escolar de todo o Ensino Fundamental e Médio, seja na modalidade de Ensino Regular, seja na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, reconhecidos pelo órgão público competente, que comprovem as condições expressas neste Artigo.

Art. 7º - Do total das vagas oferecidas ao Programa de Ações Afirmativas, conforme estabelecido no *caput* do Art. 5º, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) será garantido aos estudantes egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio autodeclarados negros, sem prejuízo ao disposto no §3º do Art. 10.

§1º - O candidato que desejar concorrer às vagas destinadas a candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio autodeclarados negros, previstas no *caput* deste Artigo, concomitantemente às vagas de acesso universal, deverá assinalar esta opção no ato da inscrição no Concurso Vestibular e registrar a autodeclaração étnico-racial no espaço previsto para tal no formulário. Caso aprovado, no momento da matrícula, o candidato deverá, além de apresentar os documentos exigidos no §5º do Art. 6º, assinar junto ao Departamento de Consultoria em Registros Discentes da Pró-Reitoria de Graduação a autodeclaração étnico-racial feita por ocasião da inscrição no Concurso Vestibular.

§2º - A autodeclaração consiste em mecanismo de responsabilização ética e civil, incorrendo o indivíduo em falsidade ideológica caso seu conteúdo se comprove falso.

Art. 8º - O candidato que prestar informações falsas relativas às exigências estabelecidas no Art. 6º e no Art. 7º da presente Decisão estará sujeito, além da penalização pelos crimes previstos em lei, à desclassificação do Concurso Vestibular e ter, em consequência, sua matrícula recusada no curso, o que poderá acontecer a qualquer tempo.

Art. 9º - Todos os candidatos habilitados no Concurso Vestibular para os cursos de graduação serão ordenados em uma classificação geral por curso, conforme pontuação obtida, independentemente de sua habilitação quanto ao disposto no Art. 1º desta Decisão.

Parágrafo único - A ordenação preliminar dos candidatos ao Concurso Vestibular para fins de avaliação das Provas de Redação, conforme o disposto na Resolução nº 46/2009 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE, será realizada considerando-se os percentuais de reserva de vagas estabelecidos nesta Decisão.

Art. 10 - Os candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio habilitados no Concurso Vestibular, que não forem classificados nas vagas universais e que optaram pelo Programa de Ações Afirmativas, serão ordenados sequencialmente em cada curso.

§1º - Da relação assim obtida, serão classificados os candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio até perfazerem o percentual de, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) estabelecido no Art. 5º.

§2º - O percentual de vagas restante, 50% (cinquenta por cento) do total estabelecido no Programa de Ações Afirmativas da presente Decisão, será destinado aos candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio que se autodeclararem negros.

§3º - No caso de não haver candidatos em condições de preencher as vagas garantidas aos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio autodeclarados negros, estas serão preenchidas por candidatos não autodeclarados negros oriundos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio. Se ainda restarem vagas, as mesmas voltarão ao sistema universal por curso.

Art. 11 - Serão disponibilizadas, anualmente, 10 (dez) vagas para estudantes indígenas, cuja forma de distribuição será definida pelo CEPE, respeitando-se a atribuição de uma vaga para cada curso de graduação incluído na respectiva oferta.

§1º - As vagas para indígenas serão criadas, anualmente, especificamente para este fim.

§2º - Caberá à Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas definir os procedimentos de escolha dos cursos a serem oferecidos a cada ano junto às comunidades indígenas, bem como definir os procedimentos relativos ao processo seletivo de ingresso dos estudantes indígenas na UFRGS.

§3º - Será assegurado ao estudante indígena transferir-se de curso, por meio do mecanismo de Transferência Interna, desde que apresente solicitação e justificativa para tanto à Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas.

§4º - Dentre as vagas ocupadas a cada ano, aquelas em que se constituir abandono de curso poderão ser aproveitadas para Transferência Interna nos termos do § 3º deste artigo; se ainda assim permanecerem não ocupadas, poderão ser aproveitadas no processo seletivo seguinte, na forma de nova vaga específica para ingresso de estudante indígena.

Art. 12 - Fica instituída a Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas, ligada à Pró-Reitoria de Coordenação Acadêmica, com estrutura própria e as seguintes atribuições:

I - realizar o acompanhamento dos estudantes ingressantes por este Programa, junto à Pró-Reitoria da Graduação – PROGRAD – e às Comissões de Graduação – COMGRADs – de cada curso da UFRGS, e buscar o atendimento de suas necessidades acadêmicas;

II - elaborar, ouvidas as Unidades Acadêmicas e as COMGRADs de cada curso, e encaminhar ao Conselho Universitário relatório anual de avaliação do Programa;

III - realizar e encaminhar ao Conselho Universitário relatório bianual relativo à permanência e ao desempenho do estudante ingressante por meio das vagas reservadas por este Programa;

IV - a partir das avaliações parciais realizadas, sugerir mecanismos de aperfeiçoamento do Programa ao Conselho Universitário;

V - encaminhar relatório de avaliação acerca dos resultados do Programa de Ações Afirmativas, sugerir mecanismos de aperfeiçoamento do mesmo e manifestar-se relativamente à sua prorrogação, ao final de sua vigência;

VI - implementar mecanismos de efetivação, junto às Unidades Acadêmicas, dos objetivos deste Programa, especialmente no que concerne aos incisos III e IV do Art. 2º.

VII - disponibilizar os dados referentes aos estudantes beneficiários da política de ações afirmativas para as COMGRADs e Unidades Acadêmicas, a fim de permitir o acompanhamento e qualificação dessa política no âmbito das Unidades e Cursos da UFRGS.

Art. 13 - A Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas, indicada pelo Reitor, será constituída por um Coordenador, um Vice-Coordenador e um Conselho Consultivo, composto por representantes especializados das oito áreas de conhecimento da Universidade e por representantes docentes, técnico-administrativos e discentes, e representantes da sociedade civil ligados às Ações Afirmativas.

Parágrafo único - Caberá ao Conselho Consultivo assessorar a Coordenadoria em suas funções.

Art. 14 - Fica revogada a Decisão nº 134/2007-CONSUN, de 29 de junho de 2007.

Art. 15 - Esta Decisão entra em vigor na data de sua aprovação pelo Conselho Universitário.

Art. 16 - Com vistas ao Concurso Vestibular 2013 ficam estabelecidas as seguintes Disposições Transitórias ao Programa de Ações Afirmativas através de Ingresso por Reserva de Vagas para acesso a todos os cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS **(incluído pela Decisão nº 429/2012)**.

§1º - Poderão concorrer ao total de vagas reservadas em cada curso de graduação da UFRGS ao Programa de Ações Afirmativas, aludidas no Art. 5º da Decisão nº 268/2012-CONSUN, candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

§2º - Do total de vagas reservadas em cada curso de graduação da UFRGS ao Programa de Ações Afirmativas, aludido no Art. 5º da Decisão nº 268/2012-CONSUN, será garantido no mínimo 50% (cinquenta por cento) para candidatos com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo nacional *per capita*.

§3º - O candidato optante e classificado na vaga reservada, conforme o Parágrafo 2º deste artigo, somente poderá ocupá-la mediante a entrega de documentos que comprovem, além da condição de egresso do ensino médio de escola pública, a percepção de renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo nacional *per capita*.

§4º - A renda familiar bruta mensal per capita será apurada conforme o estabelecido no Art. 7º da Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, disponível em <http://www.ufrgs.br/coperse>.

§5º - Do total de vagas reservadas a candidatos com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo nacional *per capita*, conforme aludido no §2º, será reservado no mínimo 50% (cinquenta por cento) aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

§6º - As demais vagas reservadas em cada curso de graduação da UFRGS ao Programa de Ações Afirmativas serão destinadas a egressos do ensino médio de escola pública com renda familiar superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo nacional *per capita* sendo que, destas, será reservado no mínimo 50% (cinquenta por cento) para pretos, pardos e indígenas.

§7º - Os candidatos que optarem por concorrer às vagas destinadas ao Programa de Ações Afirmativas previstas nos Parágrafos 1º, 2º, 5º e 6º desta Decisão, concomitantemente às vagas de acesso universal, deverão assinalar esta opção de sistema de ingresso no ato da inscrição no Concurso Vestibular 2013 ou quando de sua reopção de sistema de ingresso no Concurso Vestibular 2013:

a) egresso do ensino médio de escola pública com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo nacional *per capita*, ou

b) egresso do ensino médio de escola pública com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo nacional *per capita*, com registro de autodeclaração étnica-racial (preto ou pardo ou indígena), ou

c) egresso do ensino médio de escola pública com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo nacional *per capita*, ou

d) egresso do ensino médio de escola pública com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo nacional *per capita*, com registro de autodeclaração étnica-racial (preto ou pardo ou indígena).

§8º - Os candidatos egressos do ensino médio de escola pública habilitados no Concurso Vestibular 2013, que não forem classificados nas vagas universais e que optaram pelo Programa de Ações Afirmativas, serão ordenados de acordo com a opção realizada e definida no parágrafo 7º. Das ordenações assim obtidas serão classificados os candidatos até preencherem o total de vagas de cada opção de sistema de ingresso.

a) as eventuais vagas remanescentes de cada opção de sistema de ingresso serão preenchidas de acordo com o Art. 15 da Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012;

§9º - Os candidatos optantes e classificados nas vagas reservadas de que trata este Artigo, somente poderão ocupá-las mediante a entrega de documentos que comprovem a opção realizada.

§10 - Antes da matrícula, o candidato aprovado deverá apresentar ao Departamento de Consultoria em Registros Discentes da Pró-Reitoria de Graduação certificado de conclusão e histórico escolar do Ensino Médio, seja na modalidade de Ensino Regular, seja na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, reconhecidos pelo órgão público competente, que comprovem as condições expressas neste Artigo, ou certificação do ENEM (certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM), do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA, ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino.

§11 - A relação de documentos que comprovam a condição de egressos do ensino médio de escola pública e demais condições descritas nas alíneas do §7º deste Artigo estão disponíveis em <http://www.ufrgs.br/coperse>.

§12 - Após os procedimentos de aplicação da Lei nº 12.711/2012 às vagas do Concurso Vestibular 2013, se ainda restarem

vagas dentre aquelas a que alude o Art. 5º da Decisão nº 268/2012-CONSUN, estas voltarão ao sistema universal por curso.

Porto Alegre, 10 de agosto de 2012.

(o original encontra-se assinado)
CARLOS ALEXANDRE NETTO,
Reitor

ANEXO 5: Edital para o processo seletivo específico para ingresso de estudantes indígenas 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

PROCESSO SELETIVO ESPECÍFICO PARA INGRESSO DE ESTUDANTES INDÍGENAS

EDITAL 06 DE DEZEMBRO DE 2013

1 – ABERTURA

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul torna pública a abertura de inscrições para o Processo Seletivo Específico visando ingresso em cursos de graduação no período letivo de 2014, 1º semestre, mediante a oferta de dez (10) vagas suplementares àquelas ofertadas no Concurso Vestibular 2014, conforme Resoluções do CEPE n.ºs 51/2013 de 04 de dezembro de 2013 e 55/2013 de 05 de dezembro de 2013, a serem disputadas exclusivamente pelos estudantes indígenas do território nacional que concluíram ou estão em vias de concluir o Ensino Médio até a data prevista para a entrega de documentos em conformidade com o que estabelece a Decisão n.º 268 do CONSUN 2012 e a legislação vigente.

2 – INSCRIÇÃO

- 2.1 - As inscrições deverão ser realizadas, exclusivamente, pela internet no endereço eletrônico www.ufrgs.br/coperse/pseindigenas, da zero hora do dia 13/12/2013 até as 23h59min do dia 06/01/2014.
- 2.2 - As inscrições, via internet, também poderão ser realizadas na Comissão Permanente de Seleção – COPERSE, no seguinte endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2574 – Portão K – Bairro Santa Cecília, Porto Alegre de segunda a sexta-feira (exceto feriados) no horário das 9h às 18h, e na sede da FUNAI de Passo Fundo, em horário a ser divulgado junto ao Manual do Candidato.
- 2.3 - O candidato deverá, para a inscrição, **apresentar** um dos documentos de identificação estabelecidos no item 2.3.1 e **entregar**:
- Declaração de Membro da Comunidade ou Aldeia Indígena (modelo anexo ao manual do candidato), assinada pela Liderança da Comunidade Indígena (Cacique/Lideranças/Chefe) e validada por demais Lideranças e ou Membros, também dessa Comunidade e homologada pela FUNAI;
 - Autodeclaração (modelo anexo ao manual do candidato) de que o candidato não possui curso superior (completo ou incompleto)
 - Autodeclaração (modelo anexo ao manual do candidato) de que o candidato não está vinculado a nenhuma Instituição de Ensino Superior (matriculado ou com matrícula trancada).
- As Autodeclarações constantes nas alíneas “b” e “c” deverão ser assinadas pelo candidato.

A documentação exigida no item 2.3 poderá ser entregue na COPERSE ou na sede da FUNAI em Passo Fundo, ou enviada, via Correios através de aviso de recebimento, “AR”, para a COPERSE no seguinte endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2574 – Portão K – Bairro Santa Cecília, CEP 90035-003 - Porto Alegre. Para a validação das inscrições, somente serão aceitos documentos com a data de postagem dos Correios até o dia 07/01/2014..

2.3.1 - Serão considerados, para fins de identificação, os seguintes documentos: Carteira ou Cédula de Identidade expedida por Secretaria de Segurança Pública dos Estados, Forças Armadas, Polícias Militares; Declaração Administrativa de Nascimento expedida pela FUNAI; Carteira Nacional de Habilitação (com fotografia e assinatura); Passaporte; Carteira expedida por Ordens ou Conselhos criados por Lei Federal fiscalizadores do exercício profissional, desde que contenha fotografia e número do documento de identificação que lhe deu origem. Não será aceito protocolo de encaminhamento de quaisquer dos documentos acima especificados.

2.3.2 - O documento apresentado no ato da inscrição deverá ser original ou cópia autenticada;

2.3.3 Não serão aceitos documentos onde se lê “não-alfabetizado” e/ou que contenham fotografia que não permita a identificação do candidato.

- 2.4 - As informações prestadas no Requerimento de Inscrição e a documentação apresentada serão de inteira responsabilidade do candidato, dispondo a Comissão Permanente de Seleção – COPERSE da Universidade Federal de Rio Grande do Sul do direito de excluí-lo do Processo Seletivo Específico se o preenchimento for feito com dados incorretos ou incompletos. Caso seja constatado posteriormente, durante a realização do curso, serem inverídicas as informações e/ou serem identificadas fraudes nos documentos entregues, o aluno será excluído da Universidade.
- 2.5 - Em hipótese alguma, será aceita inscrição com data posterior ao dia 06/01/2013. A inscrição via internet terá validade somente após atendidas as exigências do item 2.2 e 2.3. Na inscrição via internet, o comprovante de inscrição será provisório. O candidato terá sua inscrição confirmada após a entrega e análise da documentação exigida.
- 2.6 - No requerimento da inscrição, o candidato deverá indicar o município onde deseja realizar as provas: Porto Alegre ou Passo Fundo.
- 2.7 - O candidato que necessitar de atendimento diferenciado para a realização das provas, deverá formalizar sua solicitação à COPERSE, preenchendo formulário específico e anexando documentação comprobatória.
- 2.8 - O Manual do Candidato estará à disposição dos interessados a partir de 13/12/2013, na página www.ufrgs.br/coperse/pseindigenas.

- 2.9 - Para realizar as Provas, o candidato terá de apresentar o documento de identidade original usado para fins de inscrição no Processo Seletivo Específico.
- 2.10- A COPERSE disponibilizará na página www.ufrgs.br/coperse/pseindigenas a informação do registro da inscrição e o local de realização das provas. Essas informações também estarão disponíveis na Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (CAF) - www.ufrgs.br/acoesaafirmativas.

3 – CURSOS/VAGAS/ATOLEGAL/CONCEITOENADE/CONDIÇÃO LEGAL/LOCAL DE FUNCIONAMENTO

CURSOS	Vagas 2014	Ato Legal de Criação ou Reconhecimento	Conceito ENADE	Condição Legal ¹	Local de Funcionamento ²
Artes Visuais - Licenciatura	01	Port MEC-SERES 286/12	5 2011	RR	Instituto de Artes - C.C.
Ciênc.Juríd. e Sociais - Direito - Diurno	01	Port MEC-SERES 124-12	5 2009	RR	Faculdade de Direito - C.C.
Enfermagem	01	Port MEC-SERES 1-12	4 2010	RR	Escola de Enfermagem - C. S.
Fisioterapia	01	Port MEC-SERES 215-12	-	R	Escola Sup. de Educação Física -C.O.
Medicina	01	Port. SESu 1153 - 24/12/2008	5 2010	RR	Faculdade de Medicina - C.S./C.C.
Nutrição	01	Port MEC-SERES 1-12	5 2010	RR	Faculdade de Medicina - C.S./C.C.
Odontologia - Diurno	01	Decreto 3758 - 01/09/1900	5 2010	R	Faculdade de Odontologia - C. S.
Políticas Públicas - Bacharelado. Noturno	01	Decisão 260 CONSUN - 17/07/2009	-	A	Inst. de Filos. e Ciênc. Humanas -C.V.
Saúde Coletiva - Bacharelado - Noturno	01	Decisão 805 CONSUN – 22/08/2008	-	A	Escola de Enfermagem - C.S.
Serviço Social - Bacharelado - Noturno	01	Decisão 259 CONSUN - 17/07/2009	-	A	Instituto de Psicologia - C.S.
Total de Vagas	10				

1CONDIÇÃO LEGAL: A – Autorizado; R – Reconhecido; RR – Renovação de Reconhecimento.

2LOCAL DE FUNCIONAMENTO: C.V.- Campus do Vale; C.S.- Campus da Saúde; C.C.- Campus Centro

4 – PROVAS

4.1 - Avaliação de Conhecimentos

O Processo Seletivo constituir-se-á de duas Provas, sendo uma prova de Língua Portuguesa, com vinte e cinco questões de escolha múltipla, mais a prova de Redação, na modalidade dissertativa.

A prova de Redação será avaliada por dois examinadores, e o escore resultante desse procedimento será formado pela média dos escores por eles atribuídos.

4.1.1 - A nota de cada prova realizada pelo candidato será obtida pela padronização do escore bruto obtido na mesma, calculado pela seguinte fórmula:

$$Ep = \frac{Eb - \mu}{\sigma} \times 100 + 500$$

Onde: Ep = escore padronizado da prova
Eb = escore bruto do candidato
 μ = média dos escores brutos da prova
 σ = desvio padrão da prova

4.1.2 - Será eliminado do Processo Seletivo, o candidato que se enquadrar em pelo menos uma das seguintes situações:

- não tiver realizado qualquer uma das provas;
- que obtiver, em qualquer uma das provas, escore bruto igual a zero;
- que obtiver, em qualquer uma das provas, escore padronizado inferior ou igual a zero.

4.1.3 - Os candidatos não eliminados do Processo Seletivo serão pré-selecionados para preenchimento das vagas oferecidas em cada curso, segundo a ordem decrescente do argumento de concorrência, obtido calculando-se a média harmônica ponderada dos escores padronizados que obtiverem no conjunto das provas, calculada pela seguinte fórmula:

$$AC = \frac{2}{\frac{1}{EpPR} + \frac{1}{EpP1}}$$

Onde: AC = argumento de concorrência
EpPR = escore padronizado da prova de Redação
EpP1 = escore padronizado da prova de Língua Portuguesa

4.1.4 - No caso de empate, será considerado melhor classificado o candidato com a maior soma dos escores brutos. Persistindo o empate, será considerado o melhor escore na Prova de Redação.

4.2 - Calendário das Provas de Conhecimento

As provas ocorrerão no dia 11 de janeiro de 2014 no seguinte horário:

Turno - Tarde
Das 14h às 18h

Provas
Prova de Redação e Prova de Língua Portuguesa - 25
questões

Desde já ficam os candidatos convocados a comparecer com no mínimo 30 minutos de antecedência, ao local de realização das provas. Não será permitido o ingresso do candidato retardatário no prédio da Prova (após 14h).

Os candidatos terão 4h para responder as questões da Prova de Língua Portuguesa, preencher a folha de respostas e realizar a Prova de Redação.

O tempo de permanência na sala de prova é de, no mínimo, 1h30min. Os dois últimos candidatos deverão se retirar da sala de prova ao mesmo tempo.

4.3 - Resultado e Prova Documental

O Resultado com a classificação dos candidatos será divulgado até o dia 21 de janeiro de 2014 no site www.ufrgs.br/coperse/pseindigenas e Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (CAF) - www.ufrgs.br/acoesafirmativas.

Entre os dias 11 e 13 de fevereiro, nos horários e locais estabelecidos no item 1 do Manual do Candidato, os classificados, cuja classificação estiver dentro do limite de vaga de cada curso, deverão apresentar a documentação comprobatória da conclusão do Ensino Médio (ou equivalente), bem como os demais documentos definidos no Manual do Candidato. O dia e horário preciso para os classificados apresentarem-se para entrega de documentação e matrícula serão informados após a divulgação da classificação.

O candidato classificado no limite das vagas que não comparecer pessoalmente, ou não constituir procurador para efetuar a matrícula inicial no prazo estabelecido no Manual do Candidato, perderá o direito à vaga e será substituído pelo candidato imediatamente subsequente na listagem de classificação.

4.4 - Programas

Os programas da Prova Objetiva de Língua Portuguesa e da Prova de Redação estarão disponíveis no Manual do Candidato no site www.ufrgs.br/coperse/pseindigenas, a partir de 13 de dezembro de 2013.

5 - DISPOSIÇÕES GERAIS

5.1 - Considerando a Decisão 268/2012 do CONSUN, que estabelece o Programa de Ações Afirmativas da UFRGS e considerando que o presente processo seletivo é específico para os estudantes indígenas, como norma para o acesso de estudantes indígenas à este Programa, bem como para atender aos seus objetivos, a UFRGS estabelece que:

- a) É vedada a inscrição de candidatos que já possuam ensino superior (completo ou incompleto);
- b) É vedada a inscrição de Candidatos que estejam vinculados à outra Instituição de Ensino Superior (matriculado ou com matrícula trancada).

5.2 - Conforme estabelece a Lei nº 7044, de 18 de outubro de 1982, mesmo classificado no Processo Seletivo Específico para ingresso de estudantes indígenas, não poderá se matricular para estudos em grau superior o candidato que não tenha cumprido o estágio regular nos cursos em que ele é indispensável (Parecer nº 379/87 do Conselho Estadual de Educação/RS).

5.3 - As disposições do Manual do Candidato e dos cadernos de prova constituem normas que passam a integrar o presente Edital.

5.4 - Incorporar-se-ão a este Edital, para todos os efeitos, quaisquer editais complementares e/ou avisos oficiais que vierem a ser publicados no site www.ufrgs.br/coperse/pseindigenas.

5.5 - A inscrição do candidato ao Processo Seletivo Específico implicará a plena aceitação das normas estabelecidas no presente Edital, da legislação específica e das normas regimentais da UFRGS.

5.6 - A UFRGS poderá proceder, através das Unidades Universitárias, por ocasião da matrícula, como forma de confirmação de identificação, à coleta de impressão digital dos candidatos classificados.

5.7 - Os resultados do Processo Seletivo Específico são válidos exclusivamente para o primeiro período letivo de 2014, não sendo, portanto, necessária a guarda da documentação dos candidatos por prazo superior ao término do referido período letivo.

Porto Alegre, 06 de dezembro 2013.
CARLOS ALEXANDRE NETTO
Reitor

ANEXO 6: Atribuições do professor tutor e do colega monitor.

COMISSÃO DE INGRESSO E PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE INDÍGENA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

TUTORES E MONITORES: POTENCIALIZANDO A PERMANÊNCIA

PARA INÍCIO DE CONVERSA...

Por que Tutores e Monitores?

Desde as primeiras vezes que a UFRGS ouviu os povos indígenas acerca do ingresso e da necessidade de cotas, a questão da permanência também foi tema de preocupação, tanto da universidade, quanto das comunidades indígenas. Em dezembro de 2006, lideranças indígenas, reunidas na UFRGS, discutiram como e porque almejam o ingresso nos cursos de graduação. Na ocasião, Seu João Padilha, Kaingang da Terra Indígena Borboleta, RS, dizia que “não é suficiente pensar só no ingresso, essa discussão deverá ser acompanhada pela preocupação com a permanência”. Qualificar e potencializar a permanência do estudante indígena na universidade não se resume apenas em providências materiais, como moradia, alimentação, bolsa auxílio, materiais e equipamentos específicos de cada curso, mas um acompanhamento efetivo e afetivo de cada estudante. “Constituir um monitor específico em cada curso para acompanhar e auxiliar os acadêmicos indígenas nas suas dificuldades em relação ao curso escolhido” foi uma das sugestões registradas no encontro realizado especificamente para escutar as comunidades indígenas quanto ao ingresso e à permanência, nos dias 12 e 13 de dezembro de 2007. E, buscando informações junto a outras universidades que já haviam instituído o sistema de cotas para indígenas, bem como, ouvindo as COMGRADs de cada curso que apontavam para a necessidade de um acompanhamento próximo, uma questão que sensibilizou a Comissão de Ingresso e Permanência foi envolver os professores nesse processo: esses são os que realmente acompanham o dia-a-dia do estudante e é importante que o aluno indígena tenha próximo de si um professor como referência. Assim, surgiu a ideia do tutor. Embora possa haver uma interpretação ambígua dessas iniciativas, avaliamos que as ações da universidade devem proporcionar um cuidado primoroso com o ingresso e a permanência, proporcionais à complexidade da situação, acompanhando o estudante indígena, a fim de que se sinta confortável nesse outro universo, sem, no entanto produzir o incômodo de serem desvalorizados ou “vistas como incapazes”, como ocorria na antiga tutela do SPI e da FUNAI¹⁵⁰. É um estudante que se formou inserido numa outra concepção de ser e estar no mundo e nossa atuação deve caminhar no sentido de não distanciar esse estudante do seu mundo, mas ao mesmo tempo, proporcionar o máximo de proveito acadêmico no curso que escolheu, cumprindo assim o seu objetivo particular e os anseios da comunidade que aqui representa.

Para que Tutores e Monitores?

Para acolher e apoiar a permanência do estudante indígena na UFRGS. Como é uma situação nova, estamos construindo juntos esse novo lugar, bem como as atribuições dessa função. Pensamos, como uma hipótese, que, tutor e monitor, serão necessários apenas nos primeiros semestres e então, desde o início deverão atuar no sentido

¹⁵⁰ Nas primeiras décadas do século XX o Serviço de Proteção ao Índio – SPI, com o respaldo jurídico do Código Civil brasileiro (de 1916), concebia os índios como “relativamente capazes” e, por isso, deveriam ser tutelados por um órgão indigenista estatal, mais tarde substituído pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI. Em 1973 foi promulgado o Estatuto do Índio, que dispõe sobre as relações do Estado e da sociedade brasileira com os índios, seguindo os princípios de tutela estabelecida pelo SPI, até que eles estivessem “integrados à comunhão nacional”. Juridicamente a tutela foi extinta em 1988, na nova Constituição Federal.

da autonomia do estudante indígena na UFRGS. Ambos são cargos ligados às COMGRADs de cada curso e à PROGRAD.

Tutor:

Professor escolhido-indicado pela COMGRAD de seu curso.

Atribuições:

- Acompanhar a matrícula do estudante indígena, orientando-o nas escolhas e nas decorrências dessas escolhas e definições para o desenvolvimento do curso.
- Orientar o estudante em relação às características e funcionamento do curso, bem como o sistema de avaliação.
- Dedicar, no mínimo, um horário semanal para conversar com o estudante, se dispondo a uma “escuta sensível” em relação as suas angústias e vivências na universidade.
- Verificar se o estudante está acompanhando as aulas, identificando possíveis dificuldades e encaminhando soluções (por exemplo: dificuldade com as leituras = encaminhar sessões de estudo com o monitor; necessidade de conhecimento em língua estrangeira = buscar inserção em cursos oferecidos pela universidade e ou outros; dificuldades em relação a equipamentos e materiais = informar o SAE ou viabilizar uso de laboratórios, etc.).
- Orientar e avaliar o monitor quanto as suas atividades junto ao estudante indígena, estabelecendo um plano de trabalho; acompanhar e avaliar os relatórios realizados pelo monitor.
- Ponderar, junto ao monitor, uma justa medida entre os extremos da tutela e da ausência, dada principalmente pelo bom senso, em relação a um acompanhamento respeitoso e valorizador do estudante indígena.
- Fomentar junto aos colegas professores a discussão e a reflexão acerca do significado da presença indígena na universidade, às especificidades que a situação de diferença étnica e cosmológica coloca para e na instituição.
- Criar situações de diálogo intercultural, possibilitando que a universidade também se altere, reflita e se repense a partir da presença indígena.

Monitor:

Estudante de Graduação matriculado no mesmo curso do estudante indígena que irá monitorar. Escolhido pelo tutor, juntamente com a COMGRAD, será bolsista da PROGRAD, tendo que cumprir em sua monitoria, no mínimo, 12 horas semanais.

Atribuições:

- Dispor de horários semanais para trabalhar com o estudante indígena: leitura de textos; laboratório de informática.
- Auxiliar o estudante indígena no uso de equipamentos, programas e ferramentas da informática, necessários à vida acadêmica como, por exemplo, internet e word.
- Auxiliar o estudante no uso da biblioteca, na localização dos materiais necessários, sistema de empréstimos, prazos, etc.
- Acompanhar o estudante na localização e providência dos materiais e equipamentos para cada disciplina: cópias, polígrafos, sites, jalecos, ...
- Principalmente nos primeiros dias de aula, auxiliar o estudante indígena em relação ao local e horário das disciplinas.
- “Traduzir” para o estudante indígena situações próprias da vida acadêmica e da vida na cidade (por exemplo: itinerário de ônibus, localização dos campi e prédios, horários e procedimentos dos Restaurantes Universitários - RUs).

- Reconhecer e respeitar a identidade étnica do colega indígena, dispondo-se a apreender acerca de seu modo de vida, buscando assim superar as incompreensões próprias nos processos de contatos interétnicos.
- Elaborar um plano de trabalho em conformidade às orientações do tutor e às necessidades expressas pelo estudante indígena (não há, nesse sentido, uma regra geral, pois cada estudante tem uma característica própria nesse ingresso na UFRRGS, dada pela sua trajetória anterior: conhecimento do mundo não-indígena; conhecimento da língua portuguesa...)
- Realizar relatório de suas atividades.
- Atender as orientações do tutor.

Abril de 2008.