



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**  
**CAMPUS ERECHIM**  
**CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGPE**

**VIVIANE MARMENTINI ASCARI**

**OS POVOS INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL,**  
**CAMPUS ERECHIM - AFIRMAÇÕES E CONFLITOS: O Diagnóstico do Curso**  
Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza

**ERECHIM**

**2017**

**VIVIANE MARMENTINI ASCARI**

**OS POVOS INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL,  
CAMPUS ERECHIM - AFIRMAÇÕES E CONFLITOS: O Diagnóstico do Curso  
Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus Erechim, como requisito final para a obtenção do título de Mestre Profissional em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Emerson Neves da Silva.

**ERECHIM**

**2017**

**PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas**

Ascari, Viviane Marmentini  
OS POVOS INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL, CAMPUS ERECHIM - AFIRMAÇÕES E CONFLITOS:  
O Caso do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo -  
Ciências da Natureza/ Viviane Marmentini Ascari. --  
2017.  
158 f.

Orientador: Emerson Neves da Silva.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da  
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Mestrado  
Profissional em Educação - PPGPE, Erechim, RS , 2017.

1. Indígenas. 2. Educação do Campo. 3. Afirmações e  
Conflitos . I. Silva, Emerson Neves da, orient. II.  
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

VIVIANE MARMENTINI ASCARI

**OS POVOS INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL,  
CAMPUS ERECHIM - AFIRMAÇÕES E CONFLITOS: O diagnóstico do Curso  
Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – Campus Erechim, para a obtenção do título de Mestra Profissional em Educação, defendido em banca examinadora em 21/06/2017.

Orientador: Prof. Dr. Emerson Neves da Silva – PPGPE – UFFS

Aprovado em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Emerson Neves da Silva – UFFS (Presidente)

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad – UFSM (Membro externo)

---

Prof. Dr. Jerônimo Sartori – UFFS (Membro Interno)

---

Prof. Dr. Leandro Carlos Ody – UFFS (Suplente)

Erechim/RS, junho de 2017.

Dedico aos meus pais, Ivanir e Ilse, grandes incentivadores, ao meu esposo, Jucelino, por estar sempre presente afetivamente e me apoiando em todos os momentos, ao meu filho Arthur Francisco, que foi gerado junto com esse trabalho e nasce nos próximos dias, aos professores do PPGPE que muito contribuíram para minha trajetória neste Mestrado. Aos meus familiares e amigos que compreenderam a necessidade de minhas ausências e desatenções. Gratidão a todos!

## **AGRADECIMENTOS**

A todos que, de forma direta ou indireta, colaboraram para que este trabalho pudesse se tornar possível. Aos colegas técnicos em administração que aceitaram o convite para participarem da pesquisa, aos docentes e aos discentes do Curso Interdisciplinar Educação do Campo, pela participação nas entrevistas, sendo os principais colaboradores para que este estudo pudesse ser realizado. Aos colegas que participaram involuntariamente, ouvindo minhas queixas e lamentações e me incentivando. Um agradecimento especial aos colegas da Secretaria Geral de Cursos do Campus Erechim da UFFS, pela compreensão e carinho nos momentos de angústia, e aos colegas do Setor de Pesquisa e Pós-Graduação, que colaboraram nas minhas licenças e nas ausências tão importantes, fazendo com que o nosso trabalho pudesse acontecer.

Aos meus pais, por serem meu exemplo de vida, por me darem o suporte necessário em muitos momentos de angústia e que me deram o incentivo para buscar sempre melhores condições de vida. Meu pai sempre falava que a única coisa que ninguém tiraria de mim, era o estudo. A meus irmãos, que sempre me apoiaram nas minhas caminhadas, e a toda a família, pela compreensão nas minhas ausências.

Um agradecimento especial ao meu esposo, pelos momentos compartilhados, meu grande incentivador e companheiro de todas as horas. E ao meu filho, Arthur Francisco, que nasce nos próximos dias e que veio para me ensinar o que é o sentimento de maior amor do mundo.

Agradeço aos colegas de curso, pelo companheirismo, aos docentes do Programa, que nos ensinaram carinhosamente e nos incentivaram nos momentos de fraqueza, em especial ao coordenador professor Jerônimo Sartori, que sempre esteve prestativo, inclusive com empréstimos de materiais, e que em muito colaborou com este trabalho, emprestando seus ouvidos nas minhas aflições.

E, especialmente, agradeço ao meu orientador, professor Emerson Neves da Silva, que é um exemplo de educador popular, que contribuiu imensamente para a minha formação e que sempre alimentou a minha esperança de chegar até o fim. Se o trabalho que apresento agora aconteceu, devo também ao meu orientador, pelo incentivo e pelos caminhos que me mostrou.

*“Educação não transforma o mundo.  
Educação muda as pessoas.  
Pessoas mudam o mundo”*

Paulo Freire.

## RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo principal estudar os conflitos da presença indígenas no Curso Interdisciplinar de Educação do Campo – Ciências da Natureza – Licenciatura – CCIECCN – ER, do Campus Erechim da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), visando propor aprimoramentos para garantir o acesso e a permanência deles na instituição. A pesquisa foi realizada com abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, com procedimentos de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, entrevistas e rodas de conversa. Foram analisados os documentos do Curso, feitas entrevistas e rodas de conversa com docentes, discentes e técnicos em administração que possuem relação com o Curso, buscando informações de quantitativos de ingressantes, de reprovações, evasões e de permanência, bem como de compreender como se deu o processo de acesso aos povos indígenas no curso; as mudanças necessárias no currículo; as afirmações e os conflitos gerados pela presença indígena na instituição. Como fundamentação teórica acerca das discussões sobre essa investigação e seus resultados, foi utilizado um referencial com base na perspectiva freireana, com autores correlatos que tratam da temática da educação popular. No que se refere à formação social do indivíduo, foram utilizados fundamentos na perspectiva de Vigotski. Como resultados, a pesquisa aponta, dentre outros conflitos, que a UFFS – Campus Erechim não preparou seus agentes para o trabalho com a diversidade cultural, tampouco os estudantes indígenas foram preparados para as burocracias e culturas acadêmicas. Isso acarretou em grande número de evasões e reprovações, no desinteresse por parte de alguns, além de atritos gerados em razão do valor financeiro, a título de bolsa, que os indígenas recebem para frequentar as aulas e muitos não o fazem. Há ainda conflitos de cultura e de linguagem. Para amenizar esses conflitos, a pesquisa traz propostas de intervenções objetivando qualificar o acesso e a permanência dos indígenas, tais como: cursos de formação para os agentes universitários, cursos de preparação para os discentes, projetos de extensão universitária em conjunto com a comunidade indígena, dentre outros, que foram divididos em ações de curto, médio e longo prazo.

Palavras-chave: Indígenas. Educação do Campo. Afirmações e conflitos.

## RESÚMEN

El presente trabajo tuvo como objetivo principal estudiar los conflictos de la presencia indígena en el Curso Interdisciplinario de Educación del Campo - Ciencias de la Naturaleza - Licenciatura - CCIECCN - ER, del Campus Erechim de la Universidad Federal de la Frontera Sur (UFFS), con el propósito de proponer mejoras para garantizar el acceso y la permanencia de ellos en la institución. La investigación fue realizada con abordaje cualitativo, del tipo estudio de caso, con procedimientos de investigación bibliográfica, investigación documental, entrevistas y ruedas de conversación. Se analizaron los documentos del Curso, fueron realizadas entrevistas y ruedas de conversación con docentes, discentes y técnicos en administración que poseen relación con el Curso, buscando informaciones de cuantitativos de ingresantes, de reprobaciones, evasiones y de permanencia, así como de comprender cómo se dio el proceso de acceso a los pueblos indígenas en el curso; los cambios necesarios en el currículo; las afirmaciones y los conflictos generados por la presencia indígena en la institución. Como fundamentación teórica acerca de las discusiones sobre esa investigación y sus resultados, se utilizó un referencial basado en la perspectiva freireana, con autores correlatos que tratan de la temática de la educación popular. En lo que se refiere a la formación social del individuo, se utilizaron fundamentos en la perspectiva de Vigotski. Como resultados, la investigación apunta, entre otros conflictos, que la UFFS - Campus Erechim no preparó a sus agentes para el trabajo con la diversidad cultural, tampoco los estudiantes indígenas fueron preparados para las burocracias y culturas académicas. Esto acarreó en gran número de evasiones y reprobaciones, en el desinterés por parte de algunos, además de atritos generados en razón del valor financiero, a título de beca, que los indígenas reciben para asistir a las clases y muchos no lo hacen. Hay todavía conflictos de cultura y de lenguaje. Para amenizar estos conflictos, la investigación trae propuestas de intervenciones con el objetivo de calificar el acceso y la permanencia de los indígenas, tales como: cursos de formación para los agentes universitarios, cursos de preparación para los discentes, proyectos de extensión universitaria en conjunto con la comunidad indígena, entre otros, que se fueron divididos en acciones de corto, mediano y largo plazo.

Palabras-clave: Indígenas. Educación del Campo. Afirmaciones y conflictos.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa com as localidades de onde vêm os alunos. Fonte: google maps. Elaboração: a autora. ....	34
Figura 2 – Componentes Curriculares que compõem o Domínio Comum do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza – Licenciatura. Fonte: PPC do Curso.....	63
Figura 3 – Componentes Curriculares que compõem o Domínio Conexo do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza – Licenciatura. Fonte: PPC do Curso.....	63
Figura 4 – Componentes Curriculares que compõem o Domínio Específico do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza – Licenciatura. Fonte: PPC do Curso.....	63
Figura 5 – Componentes Curriculares da Área de Formação do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza – Licenciatura. Fonte: PPC do Curso. ....	64
Figura 6 – Componentes Curriculares do Trabalho de Conclusão do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza – Licenciatura. Fonte: PPC do Curso. ....	64
Figura 7 – Componentes Curriculares que compõem a Prática Pedagógica como Componente Curricular do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza – Licenciatura. Fonte: PPC do Curso. ....	64
Figura 8 – Componentes Curriculares que compõem os Estágios do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza – Licenciatura. Fonte: PPC do Curso. ....	64
Figura 9 – Componentes Curriculares Optativos do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza – Licenciatura. Fonte: PPC do Curso.....	64

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivo Geral. Fonte: Planos de Ensino e Projeto Político Pedagógico do CCIECCN – ER. Elaboração: a autora. ....	56
Quadro 2 – Concepções metodológicas. Fonte: Planos de Ensino e Projeto Político Pedagógico do CCIECCN – ER. Elaboração: a autora. ....	59
Quadro 3 – Demonstrativo do quantitativo de discentes matriculados em cada edital e a situação de matrícula atual destes. Fonte: SGA/UFFS. Elaboração: a autora. ....	67
Quadro 4 – Autodeclarados indígenas em cada processo de ingresso. Fonte: SGA/UFFS. Elaboração: a autora. ....	68
Quadro 5 – Números de reprovações por nota e frequência (RNF) e por nota (RN). Fonte: SGA/UFFS. Elaboração: a autora. ....	68

## **LISTA DE SIGLAS**

CCIECCN – Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza - Licenciatura

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

IECLB – Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil

MEC – Ministério de Educação.

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PIN – Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas

PNE – Plano Nacional de Educação

SIL – Summer Institute of Linguistics

SISU – Sistema de Seleção Unificada

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 A HISTÓRIA DA PESQUISA.....	18
2.1 A TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL COMO MOTIVADORA DA PESQUISA.....	18
2.2 INICIANDO A PESQUISA E DEFININDO A METODOLOGIA.....	23
2.3 A EDUCAÇÃO POPULAR E A PEDAGOGIA FREIREANA.....	35
2.4 A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO CULTURAL.....	41
2.5 FREIRE E VIGOTSKI – A FORMAÇÃO DO SER SOCIAL.....	45
3 CONSTRUINDO O DIAGNÓSTICO.....	52
3.1 COLETA DOS DADOS.....	54
3.1.1 Pesquisa documental.....	54
3.1.2 Entrevistas e rodas de conversa.....	70
3.2 CONCLUINDO O DIAGNÓSTICO.....	107
4 CAMINHOS POSSÍVEIS: Propostas de intervenção para a universidade popular que queremos.....	117
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
6 REFERÊNCIAS.....	135
APÊNDICE A – Carta de Apresentação do Pesquisador.....	138
APÊNDICE B – Termo de Livre Consentimento.....	139
APÊNDICE C – Quadros resumidos das entrevistas e rodas de conversa.....	142
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP.....	156

## 1 INTRODUÇÃO

O Censo populacional do IBGE/2000 apontou que vivem hoje no Brasil mais de 235 povos indígenas diferentes, falando cerca de 180 línguas e com uma população aproximada de 700 mil pessoas. São povos que constroem e reconstróem de maneiras distintas suas próprias culturas, suas formas de viver e de educar as novas gerações. O quadro numérico que apresenta as escolas indígenas de ensino básico mostra a crescente presença no cenário educacional: em 2012 o Censo Escolar registrou 2.954 escolas indígenas em 26 estados brasileiros (com maior concentração na região norte, onde estão 1.830 ou 62% do total), contra as 1.392 escolas registradas pelo Censo Escolar de 2002, ou seja, um aumento de mais de 100% em uma década.

A partir destes dados, conclui-se que aumenta o número de indígenas que terminam um ensino médio e que, conseqüentemente, almejam um ingresso no ensino superior. Paladino (2012) constatou que existem, hoje, no Brasil, 26 cursos de Licenciaturas Interculturais, funcionando junto às Universidades Públicas, financiados pelo Ministério da Educação, exclusivamente para a formação de professores indígenas. Surgem, aos poucos, bacharelados específicos, como por exemplo, em Gestão Territorial Indígena, bem como Faculdades Interculturais. Outra forma que vem facilitando o ingresso de estudantes no ensino superior é propiciada por políticas de cotas, que fomenta o ingresso por meio de reserva de vagas e vagas suplementares em cursos regulares e convencionais.

Há, porém, uma diferença regional bastante acentuada na oferta de vagas e de cursos para o ensino superior indígena, pois, além de menor número de universidades em algumas regiões, há também menor envolvimento das instituições universitárias com a temática indígena. Na região norte do Brasil, por exemplo, onde vivem a maior parte dos indígenas brasileiros, apenas 35% de universidades oferecem vagas para estudantes destes povos. Por sua vez, a região sul, mesmo com um menor índice da população indígena, 61% das universidades já contam com a presença de estudantes indígenas. O mesmo ocorre na região sudeste (São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais), onde há a maior concentração de instituições universitárias e um maior número delas envolvidas com a formação superior indígena, inclusive pós-graduação (PALADINO, 2012).

Gersem Baniwa<sup>1</sup> (2010, p. 8) reconhece que “o interesse dos povos indígenas pelo ensino superior está relacionado à aspiração coletiva de enfrentar as condições de vida e marginalização” [...], e vê a educação superior como “ferramenta para promover suas próprias propostas 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”. Desta forma, a universidade é uma aliada na afirmação, partilhando a crença de que há possibilidade de construir ou reforçar a autoestima coletiva dos povos ameríndios, reforçando assim as suas identidades étnico-culturais. Ao se lançarem como pesquisadores, os indígenas trazem para a universidade os conhecimentos do seu povo e provocam a possibilidade de “contaminação” do conhecimento que predomina na universidade, tornando-se permeável aos conhecimentos milenares dos povos ameríndios, enriquecendo-se com isso.

A presente dissertação é um trabalho que procurou estudar a presença dos indígenas no Curso Interdisciplinar de Educação do Campo – Ciências da Natureza – Licenciatura – CCIECCN – ER, do Campus Erechim da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Nos últimos anos, um número cada vez maior de indígenas tem ingressado no ensino superior, graças ao impacto positivo das políticas afirmativas fomentadas pelo governo federal, bem como dos movimentos do próprio povo indígena em ocupar um espaço em que historicamente foi deixado de fora.

Nosso trabalho teve como objetivo principal estudar os conflitos<sup>2</sup> da presença indígena na UFFS – *Campus* Erechim, especificamente no CCIECCN – ER, visando propor aprimoramentos e melhoramentos para garantir o acesso e a permanência deles na instituição.

Para que nossa pesquisa fosse possível, elencamos ainda cinco objetivos específicos:

---

<sup>1</sup> O índio Gersem Baniwa (o povo Baniwa habita na fronteira entre o Brasil, Colômbia e Venezuela em aldeias nas margens do Rio Içana e seus afluentes, além de comunidades no Alto Rio Negro e nos centros urbanos de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel e Barcelos/AM), é mestre e recém-doutor em Antropologia pela Universidade de Brasília (UnB). Publicou o livro *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*.

<sup>2</sup> “O termo conflito define o conjunto de duas ou mais hipotéticas situações que são exclusivas, isto é, que não podem ter lugar em simultânea (por serem incompatíveis). Com o tempo, passou a ser considerado uma relação social com funções positivas para a sociedade”. (Conceito de conflito - O que é, Definição e Significado <http://conceito.de/conflito#ixzz4l6sDaWTK>). Quando tratamos do conflito neste trabalho, falamos dessas situações simultâneas mas que geram funções positivas e não de confrontos.

1. Fazer um levantamento do curso CCIECCN no *Campus* Erechim da UFFS, buscando identificar: número de editais de ingresso desde a criação do curso; número de alunos indígenas que ingressaram no curso em cada edital; e dos índices de retenção e de evasão;
2. Diagnosticar os principais desafios, do ponto de vista dos alunos indígenas sob os aspectos de: convivência com seus pares, com docentes e comunidade escolar; aprendizado; acolhimento e condições de permanência no curso;
3. Identificar, por parte da instituição, se existem e quais são as práticas pedagógicas e de assistência estudantil que promovem e qualificam o acesso e a permanência dos alunos indígenas;
4. Levantar dados das disciplinas, em especial na primeira fase<sup>3</sup>, buscando os índices de reprovação, qual o método utilizado pelos docentes na abordagem dos conteúdos, quais as principais fragilidades apresentadas pelos alunos e quais as possibilidades que se apresentam para possíveis mudanças e melhoramentos.
5. Construir um projeto de intervenção, com base no diagnóstico, visando propor mudanças ou melhorias na política de inclusão, nos processos de ingresso e permanência e, se necessário, no projeto do curso.

A pesquisa está dividida em três grandes capítulos, além da introdução e considerações finais. No primeiro capítulo, falamos de como a pesquisa iniciou, passando pela trajetória de vida pessoal da pesquisadora, que justifica a construção deste trabalho; falamos do embasamento teórico principal para esta pesquisa e apresentamos os sujeitos que dela fazem parte. O objetivo deste capítulo é apresentar a pesquisadora, a pesquisa e seus sujeitos, além de trazer fundamentos teóricos que nos mostram o caminho para um trabalho de investigação como é o estudo de caso, buscando subsídios para a construção do diagnóstico.

O segundo grande capítulo, que constitui o diagnóstico, tem como objetivo principal a apresentação dos dados coletados, bem como das suas análises, permitindo a construção do diagnóstico da situação estudada. Neste, apresentamos a metodologia utilizada na coleta e análise de dados, bem como os resultados da nossa pesquisa, apontando o diagnóstico final.

---

<sup>3</sup> Optamos por tratar apenas das disciplinas de primeira fase, inicialmente, em razão de ser o período em que os indígenas chegam na Universidade e se deparam com as diferenças linguísticas e culturais, tornando-se o gargalo das evasões e retenções.

Para o capítulo terceiro, deixamos nossa contribuição com sugestões passíveis de construir intervenções, ou seja, o produto final desta pesquisa. Nele, apresentamos as possibilidades apontadas pela pesquisadora, as que foram apresentadas pelas rodas de conversa e entrevistas realizadas, além da sugestão de intervenções que acreditamos dar conta de construir caminhos que fortaleçam a permanência dos indígenas na universidade.

E, para finalizar, apresentamos as considerações finais com o objetivo de fazer um fechamento, apontando os caminhos que ficaram para os estudos futuros, bem como um ponto para iniciarmos um novo trabalho, uma vez que uma pesquisa não se encerra com o ponto final, pois, a partir dela, podemos buscar novos caminhos e, conseqüentemente, encontrarmos novos produtos. Desejamos que nossos registros possam motivar novas pesquisas, pois escolhemos um caminho para a realização do trabalho, mas muitas eram as possibilidades de investigação quando iniciamos esta construção de pesquisa.

## 2 A HISTÓRIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos um histórico da pesquisa, iniciando com a constituição da trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, apresentamos os sujeitos da pesquisa, bem como os principais argumentos teóricos que embasam este estudo. Ainda, apresentamos a metodologia geral para a realização deste estudo, com fundamentos teóricos e metodológicos.

### 2.1 A TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL COMO MOTIVADORA DA PESQUISA

Parto da minha trajetória de vida para explicar a minha relação com a temática do conflito da presença indígena na Universidade. Sou filha de pequenos agricultores e sou a primeira dos três filhos que meus pais tiveram. Fui criada com bastante dificuldades em uma pequena comunidade do interior do município de Entre Rios do Sul. Aos dois anos, já tinha a “responsabilidade” de olhar o irmão do meio, recém-nascido, porque a mãe precisava ajudar o pai nas tarefas da lavoura, além das domésticas. Era eu quem “tomava conta” dele e não raras vezes pequenos incidentes aconteciam em virtude das nossas idades. Temos apenas um ano e oito meses de diferença. Na nossa casa não tinha luz, dormíamos em colchões de palha de milho, confeccionados por nós mesmos e auxiliávamos, desde pequenos, nas tarefas que podíamos.

Nas brincadeiras de infância, mexíamos com a terra (meu irmão gostava de fabricar carros de boi, arados e grades de bois), vivíamos com martelos e pregos pelo quintal e íamos para a lavoura com nossos pais. Lembro-me de que ficávamos sobre o carro de bois (carroça) na sombra de alguma árvore, trabalhando, ora nas terras que meu avô cedeu aos meus pais, ora nas que ele arrendara. Saíamos cedo, levávamos as coisas para preparar o almoço debaixo de três árvores, as quais, após nos mudarmos para a nova casa, na terra que foi comprada por meus pais, permanecem no mesmo local e construímos a nossa casa ao lado delas. Foram o nosso abrigo por muitas e muitas vezes e hoje é nosso quintal para descansar.

Além dessas atividades, em horas vagas de finais de semana, além de todos os afazeres que tinha, minha mãe nos ensinava a ler e escrever. Minha mãe frequentou a escola até a quarta série e queria muito ser professora, mas o conservadorismo do meu avô a impediu de ir adiante aos estudos. Com os filhos, ela expressava toda a sua vontade e dedicação de ensinar,

tendo feito escola de catequese para ser a catequista da comunidade. Ensinou-nos a ler e escrever, fazendo o trabalho de auxiliar a manusear o lápis, delineando as letras nos nossos cadernos. Aos cinco anos eu já lia tudo o que aparecia pela frente. Quando completei seis anos, estava prestes a ir à escola. Porém, sem transporte e morando longe, além da falta de perspectiva de chegar a energia elétrica até a casa onde morávamos, meus pais decidiram construir a nossa casa na nova terra que havia conseguido adquirir com muito esforço e trabalho. Em abril de 1991, nos mudamos para um local onde havia energia elétrica e a escola ficava há cerca de quinhentos metros de distância.

No final do ano, meu pai me levou até a escola para fazermos a minha matrícula, mas a diretora não queria me aceitar, pois a legislação dizia que precisava completar sete anos até março, e eu completava em junho. Meu pai argumentou que eu já estava alfabetizada e, sem acreditar, a professora logo escreveu no quadro verde com giz as letras do alfabeto e algumas contas, que eu fui logo lendo e resolvendo. Vendo que não teria muito trabalho comigo, a diretora aceitou a minha matrícula e eu voltei alegre da vida e ansiosa para o início das aulas do ano seguinte. Não tive nenhuma dificuldade em me adaptar. Fazia as tarefas rapidamente e, em seguida, auxiliava a professora com os colegas da segunda série, que estavam nas carteiras ao lado, já que dividíamos uma mesma sala. Muitas vezes fui para a cozinha preparar a merenda para todos, pois era já bem iniciada nas tarefas domésticas. Quando voltava da aula, geralmente estava sozinha em casa e iniciava os trabalhos para a noite. Preparava o fogo no fogão a lenha, colocava a comida das vacas no estábulo para minha mãe tirar o leite, recolhia os ovos no galinheiro, tratava os porcos, tomava banho e, enquanto meus pais e irmão tiravam o leite, eu preparava o jantar.

Aos nove anos nasceu o irmão caçula. Como eu já era uma “mocinha”, coube a mim, logo após a mãe deixar de amamentá-lo, cuidar dele e das tarefas domésticas. Fazia tudo. Limpava a casa, lavava a roupa, cuidava do pequeno e preparava a comida para os demais que iam logo cedo para a roça. A tarde ia para a escola.

Nas minhas brincadeiras com meus irmãos e com os amiguinhos sempre tinha que ter a escolinha e eu, preferencialmente era a professora. Adorava imitar os meus professores com os amigos e irmãos. Sempre que chegava a biblioteca ambulante (uma caixa de livros da Secretaria de Educação que passava pelas escolas do interior) eu procurava ler o maior

número possível. Era aplicada nos deveres, sempre com notas muito altas e sendo motivo de chacota pela obediência aos professores.

Passando para a quarta série, fecharam a nossa escola de interior e fomos para outra comunidade, onde permaneci até a sexta série, quando tive que passar a frequentar a escola estadual da cidade. Aí o tema da inclusão (ou exclusão) passou a ser frequente na minha vida. Uma menina do interior, descuidada, trabalhava na roça e ajudava em casa, não tinha roupas adequadas e nem condições financeiras para adquirir os melhores materiais. Tudo na minha vida era muito simples, mas meus pais procuraram nunca deixar nos faltar o essencial. Futilidades não estavam nas nossas vidas e eu, assim como toda a família, usava roupas simples, muitas vezes maiores ou menores que o nosso tamanho, pois era o que tinha. Ganhávamos muitas roupas usadas de amigos da cidade e era o que eu tinha para ir à escola. Sofri muito com o que hoje se conhece por bullying, mas que naquele período não era tratado como tal. Era o patinho feio da escola, ninguém conversava comigo nos intervalos, porque eu usava roupas feias, maiores ou menores que eu e meus calçados não cabiam nos meus pés. Eu não estava nunca na moda, por isso ninguém queria andar comigo. Com o tempo fiz amizades com algumas pessoas da cidade, porque as que iam comigo do interior eram as que mais me oprimiam. Apesar de fazer parte de um mesmo nível que eu, faziam gastar o que não tinham para estar sempre belas e com roupas adequadas. Meus materiais escolares eram sempre os mais baratos e simples possíveis o que também era motivo para risos e piadinhas entre os colegas. Lembro-me de voltar da aula quase todos os dias chorando, mas minha vontade de estudar era sempre maior que tudo o que eu passava.

Ao ingressar no ensino médio tive o privilégio de ser convidada a trabalhar no Sindicato dos Trabalhadores Rurais do município, através do Programa Primeiro Emprego, do então governador Olívio Dutra (1999-2003). Uma oportunidade de iniciar minha formação política e cidadã, uma vez que tive o privilégio de conviver com sindicalistas, sociólogos e outras pessoas que influenciaram minha formação social e política. Participei de atos sindicais e, embora tivesse sido contratada para ser secretária do escritório, sempre que possível, estava na luta com os pequenos agricultores, já que eu também era uma delas. Todo o valor que eu recebi à época, meu pai abriu uma conta no banco e eu guardei para a faculdade que sonhava em cursar.

Concluí o Ensino Médio em 2002 e tive o incentivo dos meus pais em prestar o vestibular para a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – Campus Erechim. Relutei muito, pois tinha consciência de que as mensalidades não cabiam no nosso bolso e, a essa época, meu irmão do meio estava no Seminário Nossa Senhora de Fátima, em Erechim, e meu pai tinha custos com ele. Além disso, o ensino do interior sempre foi considerado bastante fraco e eu não acreditava que pudesse passar no processo seletivo. Após muita conversa em casa, resolvi me inscrever. Meu pai me acompanhou até a URI e escolhi dentre os cursos que tivessem o menor valor de mensalidade. Mais tarde descobri que o valor que eu havia arrecadado em dois anos de trabalho eram suficientes apenas para pagar as mensalidades de seis meses de universidade. Passei no vestibular e comecei a cursar Letras Português, Espanhol e Literaturas. Nos primeiros meses saía de casa às 6h da manhã, caminhava um quilômetro para tomar o ônibus para o trabalho. Saía do trabalho às 17h e me deslocava, junto a outros colegas, no transporte pago pelo município, até Erechim. Cerca de 00h30min eu era deixada na estrada e caminhava o mesmo trajeto até minha casa para recomeçar tudo no dia seguinte.

Vimos que a logística não daria certo, então passei a morar em Erechim com uma tia, minha madrinha e amiga, o que permitiu que eu pudesse estudar melhor. Com poucos recursos, no ano seguinte não me matriculei em todas as disciplinas disponíveis. Achei que não conseguiria a bolsa permanência, pois já não tinha conseguido no ano anterior. Fiz um esforço grande e consegui 80% de bolsa da URI por dois anos. Neste período me casei e meu marido já me auxiliava nas despesas, já que o salário que eu ganhava como secretária em um escritório de advocacia mal dava para a mensalidade e as despesas diversas da universidade. Quando a bolsa estava por vencer, fiz o ENEM e consegui uma bolsa PROUNI de 50%. Assim pude terminar a minha graduação.

Assim que eu pude, iniciei as atividades relacionadas à docência. Em 2003 e 2004 participei como voluntária do programa Escola Aberta, e ia para Entre Rios do Sul aos sábados para ensinar o que eu estava aprendendo da língua espanhola. Eu me realizava nessa tarefa de ensinar. Nos meus estágios e práticas de ensino, me sentia parte daquele mundo pedagógico e escolar e sonhava em me tornar uma professora diferente das muitas que havia visto na trajetória. Tinha meus maus exemplos, mas tenho até hoje os exemplos maravilhosos de muitos dos que foram meus professores nesta caminhada.

Em 2008 eu me formei. Uma realização para mim, para meus pais, em especial para minha mãe, que muito sonhou ser professora e via a filha se formando na profissão. Infelizmente não exerci a docência. Trabalhei como assistente em administração em uma empresa porque o salário de professora não era nem um pouco atrativo. Em 2010 passei em um concurso público para o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) e fui trabalhar como Assistente em Administração no Campus Canoas do IFRS. Lá passei a ter maior contato com a área acadêmica e a me relacionar mais com pessoas de diversas realidades. O campus recebia alunos no ensino médio integrado de diversas áreas do município de Canoas. Realizamos atividades de inclusão de pessoas com deficiência e trabalhamos muito com uma região bastante carente e violenta da cidade. Foi em Canoas também que pude experienciar novamente a docência, quando desenvolvi e ministrei o curso de capacitação em língua espanhola aos colegas servidores do campus. Esta experiência se repetiria em Erechim em 2015 e 2016 com o mesmo curso, desta vez, promovido pela própria instituição. Em sala de aula me sinto realizada.

Em 2013 fui redistribuída para a UFFS e lotada na Diretoria de Registros Acadêmicos, em Chapecó. Ali, participei das discussões e da primeira comissão para tratar do processo seletivo para haitianos, o PROHAITI. Novamente o assunto da inclusão chegava até mim. Não pude participar do projeto todo, pois em maio de 2014 eu estava sendo removida de volta para minha casa, em Erechim, e passei a atuar no campus Erechim da UFFS, na Secretaria-Geral de Cursos, nos cursos de Pós-Graduação.

Quando cheguei, o campus estava instalado provisoriamente no Seminário Nossa Senhora de Fátima. Ficávamos todos os colegas da Secretaria em uma mesma sala. Compartilhávamos da sala e, conseqüentemente estávamos a par de tudo de todos os cursos. E eu, especificamente, sentava ao lado da secretária do CCIECCN – ER, que estava me passando às tarefas da pós-graduação. Sempre que necessário substituíamo-nos uma à outra. Por isso, acabei me inteirando um pouco mais do curso e auxiliava no atendimento aos alunos.

Foi dessa minha pequena participação que surgiram minhas primeiras inquietações. Neste período, as turmas já recebiam um número considerável de indígenas que tinham dificuldades em comunicar-se e em compreender certas burocracias da instituição às quais

precisavam se adaptar. Não raras vezes, a colega os conduzia para as secretarias necessárias ou executava as tarefas no lugar deles na tentativa de auxiliar.

No processo seletivo seguinte, auxiliando nas provas de redação aplicadas, fiquei ainda mais intrigada ao perceber escrita destes alunos. E estarecida ao perceber que a universidade estava “jogando os alunos para dentro do curso” sem condições mínimas de produção de um texto. Eu me perguntava como iríamos formar professores, se eles sequer compreendiam e escreviam razoavelmente a nossa língua? Com o passar do tempo fui percebendo que os problemas eram ainda maiores, já que nenhum de nós tinha condições de acompanhar o aprendizado deles, pois não tínhamos conhecimento da cultura. Senti que a minha formação para a docência não me havia preparado para nenhum tipo de inclusão e passei a observar melhor os conflitos da presença destes povos na nossa instituição. Observei que o Curso CCIECCN – ER havia se preparado para receber professores da área da agricultura familiar e agora estava com as salas cheias de alunos indígenas e passei a me questionar se o curso estaria se moldando aos novos alunos, se a estrutura curricular havia mudado, se a realidade e a cultura dos povos indígenas estariam sendo trabalhadas. Passei a me dar conta de que os conflitos estavam presentes. Hoje, com a mudança de sede para o campus definitivo, ficam ainda mais ressaltados os conflitos culturais, de saberes, conflitos linguísticos e preconceitos pela presença dos indígenas na universidade.

Assim, na oportunidade de propor um pré-projeto de pesquisa, eu não tive dúvidas de que esse seria um tema de extrema importância para a Universidade e para o Campus Erechim: abordasse a questão dos conflitos da presença indígena. Em suma, a Educação do Campo me remetia aos meus tempos de escola do campo, e as políticas de inclusão me remetiam aos preconceitos que vivenciei e que presenciei. Juntei isso à oportunidade de fazer um Mestrado Profissional, que me qualificará para o sonho da docência e apresentei o pré-projeto. A intensão inicial era falar da língua portuguesa, apenas. Uma vez aprovado, em conversa com o orientador, passamos a trabalhar a política de inclusão indígena da UFFS – Campus Erechim, mas após a qualificação, com as sugestões da banca, percebemos que a limitação do tema nos conflitos sociolinguísticos, culturais e da presença estaria mais adequada em relação à Educação Popular.

## 2.2 INICIANDO A PESQUISA E DEFININDO A METODOLOGIA

Nesta seção, apresentamos alguns conceitos e concepções da pesquisa em educação de acordo com os teóricos que abordam sobre o assunto, trazendo os pressupostos metodológicos que norteiam esta pesquisa.

O objeto desta investigação é o estudo das afirmações, dos conflitos e das fragilidades gerados pela presença dos povos indígenas no Curso CCIECCN- ER, na UFFS – Campus Erechim.

Durante o processo investigatório, procuramos responder ao problema de pesquisa mediante a questão: As ações afirmativas nacionais trouxeram um número maior de indígenas na Universidade e o Curso CCIECCN – ER, mesmo não sendo um curso criado para tal, acabou recebendo um quantitativo de discentes quase que totalmente indígena. Diante dessa nova realidade, quais são os conflitos gerados pela presença dos indígenas no campus e como a UFFS – Campus Erechim vem tratando das questões indígenas no sentido de qualificar seu acesso e permanência?

Para responder a este problema, a pesquisa se sustenta nos objetivos geral e específicos citados na introdução deste estudo. Buscamos compreender como se deu o processo de entrada dos discentes indígenas no curso através dos editais de ingresso, investigando qual o quantitativo de vagas e quantos discentes ingressaram no curso. Posteriormente, verificamos, no Sistema de Gestão Acadêmica (SGA), quantos permanecem matriculados em cada ingresso. Analisamos também o PPC do Curso, os Planos de Ensino das disciplinas de primeira fase, os diários de classe destas mesmas disciplinas, além das Atas das reuniões de Colegiado dos anos de 2015 e 2016, na tentativa de entender como se dá o processo de adaptação do curso aos povos indígenas. Além da pesquisa documental, fizemos rodas de conversa com os discentes indígenas do Curso e entrevistas individuais com docentes, que escolhemos de forma aleatória entre os que ministram disciplinas, especialmente de primeira fase, de outras fases, e com técnicos em administração que participam da vida acadêmica não sempre em atendimento direto, mas que pudessem nos dar outra visão da presença indígena na instituição.

Para tanto, a pesquisa situa-se como uma pesquisa de forma qualitativa, via estudo de caso, uma vez que o Curso possui características que o diferenciam de todos os demais ofertados no Campus Erechim da UFFS. Segundo Santos (2013, p.199), o processo de investigação qualitativa via estudo de caso permite que analisemos “[...] em profundidade um

ou poucos fatos, com vistas à obtenção de um grande conhecimento com riqueza de detalhes do objeto estudado”.

Como fundamentação teórica acerca das discussões sobre essa investigação e seus resultados, utilizamo-nos de um referencial teórico com base em perspectivas freireana, realizando a pesquisa bibliográfica em diversos documentos acadêmicos, como livros, teses, artigos e outras dissertações que discorressem sobre o tema. Como falamos acerca da formação social do indivíduo, nossa pesquisa também tem como referência alguns aspectos da perspectiva Vigostkiana.

Enquanto metodologia, compreendemos que pesquisar é buscar informações, descobrir novas formas de investigar um objeto, reelaborar conhecimentos e construir outras possibilidades de compreender a realidade. Definir a metodologia, portanto, é importante elemento para desenvolver a pesquisa, e esta definição se dá de acordo com o tema, objeto de estudo, com o interesse do pesquisador e com as referências teóricas a que estão ligados.

Para Minayo, pesquisa é uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados (1994). Já Demo (1996) diz que pesquisar é uma atitude, um questionamento sistemático, crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático. Streck (2005) afirma que pesquisar é ler e pronunciar o mundo e que o segredo da pesquisa talvez seja penetrar no simples e mergulhar nas suas fissuras.

A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados. E para iniciar uma pesquisa é necessário que exista uma pergunta, uma dúvida para a qual se quer buscar uma resposta. Pesquisar, portanto, é buscar ou procurar resposta para alguma coisa. As razões que levam à realização de uma pesquisa científica podem ser agrupadas em razões intelectuais (desejo de conhecer pela própria satisfação de conhecer) e razões práticas (desejo de conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficaz). Mas para que se faça uma pesquisa científica, não nos basta o desejo de pesquisador em realizá-la, é fundamental ter conhecimento do assunto a ser pesquisado, além de recursos humanos, materiais e financeiros. É irreal a visão romântica de que pesquisador é aquele que inventa e promove descobertas por ser genial.

Claro que se há que se levar em consideração as qualidades pessoais do pesquisador, pois ele não se atreveria a iniciar uma pesquisa se seus dados teóricos estivessem escritos numa língua desconhecida. Por outro lado, ninguém duvida que a probabilidade de ser bem-sucedida uma pesquisa quando existem amplos recursos materiais e financeiros é muito maior do que outra com recursos deficientes. Assim, quando formos elaborar um projeto de pesquisa, devemos levar em consideração, inicialmente, nossos próprios limites. O planejamento, passo a passo, de todos os processos que serão utilizados, faz parte da primeira fase da pesquisa científica, que envolve ainda a escolha do tema, a formulação do problema, a especificação dos objetivos, a construção das hipóteses e a operacionalização dos métodos.

Minayo define metodologia de forma abrangente e concomitante:

(...) a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas. (MINAYO, 2007, p. 44)

A metodologia científica trata de método e ciência. Método, que vem do grego *methodos* significa, literalmente, “caminho para chegar a um fim”, é, portanto, o caminho em direção a um objetivo. Metodologia é o estudo do método, ou seja, é o conjunto de regras e procedimentos que são estabelecidos para realizar uma pesquisa. E o termo ‘científica’ vem da ciência, que é o conjunto de conhecimentos precisos e ordenados em relação a determinado domínio do saber. Sendo assim, podemos afirmar que metodologia científica é o estudo dos métodos empregados nas ciências, seus fundamentos, sua validade e sua relação com as teorias científicas. Em geral, o método científico compreende basicamente um conjunto de dados iniciais e um sistema de que permite a formulação de conclusões, de acordo com os objetivos predeterminados. A atividade preponderante da metodologia é a pesquisa.

Neste sentido, a heterogeneidade no campo das pesquisas nas Ciências Sociais pode ser mostrada a partir das diferentes correntes e pressupostos que vão confirmar diferentes tipos de percepções a respeito do que é válido na realização das pesquisas. Quando pensamos que a necessidade e a importância da pesquisa estão sendo sempre renovadas em função da realidade social partimos sempre de um referencial histórico-crítico. Sobre isso já há autores que apontam que, como uma dimensão privilegiada na relação entre conhecimento e realidade, a pesquisa resulta em um conhecimento sempre provisório, parcial, histórico.

De acordo com Minayo e Gomes (2012), “Pesquisa é a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade [...] embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação”. Ou seja, nada pode ser um problema, intelectualmente, se não tiver sido um problema da vida prática.

A pesquisa é uma ferramenta fundamental para se pensar a realidade e o debate em torno dela está longe de ser homogêneo, uma vez que envolve realidades sociais, circunstâncias cotidianas e ideologias distintas. Ela nos permite conhecer a realidade, compreendê-la e propor mudanças, é um dos melhores caminhos para se produzir conhecimento.

A pesquisa quali-quantitativa “permite que o pesquisador faça um cruzamento de suas conclusões de modo a ter maior confiança que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de uma situação particular” (GOLDENBERG, 2003, p.62). Ou seja, ao utilizarmos este método de pesquisa, queremos contemplar, no nosso projeto, tanto a quantificação dos dados como a qualificação dos fatos observados no transcorrer na pesquisa, lembrando sempre que “nenhuma das duas, porém, é boa, no sentido de ser suficiente para a compreensão completa [de uma] realidade” (SANCHES; MINAYO, 1993).

Para Minayo, a relação entre quantitativo e qualitativo não pode ser pensada como oposição contraditória. É de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais 'concretos' e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Desta forma, o estudo quantitativo acaba gerando questões para serem aprofundadas qualitativamente e vice-versa. Minayo crê na relação fértil e frutuosa entre qualitativo e quantitativo.

Segundo a autora, teoria, método e criatividade são ótimos ingredientes para sondar a realidade e desvendar seus segredos. Acrescentaria que, enquanto processo planejado, organizado e sistematizado, a pesquisa permite que nos apropriemos do conhecimento científico produzido e aprofundemos o conhecimento acerca da realidade a ser pesquisada.

Ao falarmos em pesquisa, estamos necessariamente nos referindo a um conhecimento produzido sob determinados métodos, que são específicos, e que orientam a construção de um saber. Segundo Ludke e André (1986, p. 1-2),

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento

teórico acumulado a respeito dele. [...] Trata-se assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e ação de uma pessoa ou de um grupo no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas.

Compreendendo a metodologia dessa forma, elaboramos o método e a abordagem utilizados na pesquisa, que podemos retratar desta forma: Abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, com procedimentos de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, entrevistas e rodas de conversa.

### 1.1.1. PESQUISA QUALITATIVA E ESTUDO DE CASO

A pesquisa qualitativa supõe que o pesquisador tenha um contato direto e prolongado com seu objeto/ambiente/situação a ser investigada. A pesquisa, neste nível em que engloba uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, significa que seus pesquisadores estudam seus objetos de pesquisa em seus cenários naturais entendendo e interpretando os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. A investigação busca examinar e analisar os dados coletados em sua totalidade com rigor e detalhe. É uma pesquisa que precisa ser realizada com bastante atenção onde nada é trivial, tudo tem potencial para constituir uma pista que permite estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo Bogdan e Biklen (1994, p. 49).

Nesta abordagem, o significado tem importância vital, pois o investigador qualitativo está preocupado em compreender e descobrir os significados que dialogam com o objeto da pesquisa que emergem dos sujeitos envolvidos no processo. A pesquisa qualitativa é caracterizada pela descrição, compreensão e interpretação de fatos/fenômenos e implica no contato direto do pesquisador com seu objeto de estudo, onde ambos, pesquisador e pesquisado, são sujeitos de uma mesma ação, construtores de um mesmo trabalho, mesmo estando em posições diferentes e permite maior interação entre eles. E é nesse sentido que Paulo Freire, na obra *Pedagogia do Oprimido* fala que “quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando” (FREIRE, 1987, p. 58).

Na pesquisa qualitativa os fatos e os fenômenos são extremamente relevantes e o estudo de caso é talvez a melhor estratégia para investigá-los mais de perto, pois é uma investigação empírica que possibilita ao pesquisador ir mais ao fundo à realidade social a ser pesquisada. O estudo de caso, segundo Lüdke e André (1986, p. 17), deve ser aplicado

quando o pesquisador tiver interesse em pesquisar uma situação particular, como é o caso desta pesquisa. As autoras ainda dizem que “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo”.

As autoras mostram que o estudo de caso deve ser utilizado para entender melhor aquilo que está ocorrendo e como está ocorrendo, muito mais que os resultados que se apresentarão, e mostram quais as principais características do estudo de caso, a saber:

- 1 – Os estudos de caso visam à descoberta.
- 2 – Os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação em contexto’.
- 3 – Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.
- 4 – Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação.
- 5 – Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas.
- 6 – Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.
- 7 – Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 18).

As características apontam que o estudo de caso não trata de um conhecimento pronto, mas que está em constante mutação, preocupando-se com a reformulação dos seus pressupostos com vistas a atender essas mudanças.

Como a preocupação de tratar do objeto de pesquisa na sua totalidade, o pesquisador lança mão de uma série de fonte de coleta de dados, colhidos em diversos momentos, em situações diversas e com diferentes tipos de sujeitos. Por isso, esta pesquisa se propõe a coletar dados em documentos da instituição, em entrevistas semiestruturadas com docentes, discentes e técnicos envolvidos nos processos de inserção dos indígenas na Universidade, com o recorte já apontado do CCIECCN - ER.

O estudo de caso caracteriza-se por apresentar três fases em seu desenvolvimento: inicialmente, há a fase exploratória, onde é definido o objeto e são selecionadas as fontes para a pesquisa; num segundo momento, há a delimitação do estudo e a coleta de dados, onde é identificado o problema e realizada a coleta dos dados; e, num terceiro estágio, há a análise sistemática desses dados, culminando na realização do relatório.

Enquanto procedimentos metodológicos, a pesquisa bibliográfica aparece na tentativa de colocar o pesquisador mais próximo da temática escolhida para a pesquisa e estabelecer relações e encontros com diferentes pensamentos sobre um mesmo objeto, servindo como base para uma investigação. Já a pesquisa documental trata de um material ainda não

analisado e que vai enriquecer as informações e as reflexões acerca do tema a ser abordado. Desta forma, este tipo de pesquisa é uma fonte rica e estável de dados, pois, segundo Ludke e André (1986, p. 39), “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representa uma fonte ‘natural’ de informação”.

Ainda falando dos procedimentos metodológicos, as rodas de conversa podem ser consideradas uma estratégia político libertadora que favorecem a libertação humana. É uma afiliada da pedagogia crítica de Paulo Freire, pois permitem encontros dialógicos, com possibilidades de produção e ressignificação de saberes e sentidos. Freire nos lembra de que, nas “sociedades em transição”, os atores sociais estão em processo de descoberta de sua potencialidade na construção da realidade, que é histórica e fruto de sonhos e lutas em defesa da vida. Nelas, a “democratização é fundamental. [...] As massas populares começam a se procurar e a procurar seu processo histórico” (FREIRE, 1979, p. 37).

Usamos da roda de conversa com os atores indígenas, pois acreditamos que poderiam produzir melhor os conhecimentos coletivos, uma vez que é característico dos povos indígenas estarem em grupos. Assim, potencializamos a discussão, privilegiando a fala crítica e a escuta sensível, usando as rodas como estratégia de produção e ressignificação das narrativas dos indígenas sobre suas percepções sobre o CCIECCN – ER e a UFFS Campus Erechim. Já com os servidores docentes e técnicos em administração da UFFS – Campus Erechim, utilizamos a entrevista semiestruturada, pois, apesar poder ter as perguntas previamente preparadas, outras podem ir surgindo à medida que a entrevista vai decorrendo, permitindo, quer ao entrevistador, quer à pessoa entrevistada, a flexibilidade para aprofundar ou confirmar, se necessário, além de permitir a coleta de importantes dados que podem gerar informação quantitativa e qualitativa.

A principal vantagem deste tipo de entrevista é que costuma produzir uma melhor amostra da população de interesse. Ao contrário dos questionários enviados por correio ou entregues para responder, que têm baixíssimo índice de devolução, a entrevista nos permite um índice de respostas bem mais abrangente, pois é mais comum as pessoas aceitarem falar sobre alguns assuntos que não escreveriam, por exemplo. Quanto menos estruturada a entrevista maior será o favorecimento de uma troca mais afetiva entre as duas partes.

Através desse procedimento, podemos obter dados objetivos e subjetivos. Os primeiros podem ser também obtidos através de fontes secundárias, tais como censos, estatísticas e outras formas de registros. Em contrapartida, o segundo tipo de dados se relaciona aos valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados. Em geral, as entrevistas podem ser estruturadas e não-estruturadas, correspondendo ao fato de serem mais ou menos dirigidas. Assim, toma-se possível trabalhar com a entrevista aberta ou não-estruturada, onde o informante aborda livremente o tema proposto; bem como com as estruturadas que pressupõem perguntas previamente formuladas. Há formas, no entanto, que articulam essas duas modalidades, caracterizando-se como entrevistas semi-estruturadas. (MINAYO, 2001. p.58)

Desse modo, estes tipos de entrevista colaboram muito na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes, que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos. As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa. As entrevistas foram realizadas individualmente com os servidores docentes e com técnicos que atuam nas áreas acadêmicas, de cultura e de assistência estudantil, bem como as assessorias do CCIECCN – ER.

### 1.1.2. OS SUJEITOS DA PESQUISA

O lócus da pesquisa é o Curso CCIECCN – ER, ofertado na UFFS – Campus Erechim, também chamado de Curso de Educação do Campo (termo que também utilizaremos no decorrer do texto), pois buscamos um estudo de caso das afirmações, conflitos e fragilidades da presença indígena no referido curso.

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) é uma instituição de ensino superior pública e popular, criada pela Lei Nº 12.029, de 15 de setembro de 2009, e que abrange mais de 400 municípios da Mesorregião Grande Fronteira Mercosul – Sudoeste do Paraná, Oeste de Santa Catarina e Noroeste do Rio Grande do Sul. O processo de criação da UFFS iniciou com cinco campi: Chapecó (SC) – sede da Instituição, Realeza e Laranjeiras do Sul (PR) e Cerro Largo e Erechim (RS)<sup>4</sup>.

O *Campus* Erechim, sito a Rodovia ERS 135, km 72, nº 200, na cidade de Erechim/RS, atende alunos de diversas cidades de todo o Brasil em seus cursos de graduação e pós-graduação. A cidade, através de diversos movimentos, lutou muito para que tivesse uma universidade na cidade ou região. Dessa luta, somada a dos municípios e estados da região sul, nasceu a UFFS.

<sup>4</sup> [http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=90&Itemid=822](http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=90&Itemid=822), acesso em 08/12/2015, 12h21min.

Como forma de ingresso, a UFFS utilizou, desde seu primeiro processo seletivo, em 2010, até 2013, o ENEM como critério de seleção, com bonificação para estudantes oriundos das escolas públicas. O processo permitiu que as classes mais populares tivessem acesso ao ensino superior. A partir de 2014, passou a usar exclusivamente o SISU como forma de ingresso, permitindo que candidatos de todos os estados brasileiros passassem a ter iguais condições de participar da seleção. Hoje, há na instituição, alunos de diversos estados do país, além dos três estados do Sul, que possuem *campi* da UFFS.

Além dos cursos regulares de Graduação, a instituição também aderiu aos editais de programas ofertados pelo MEC, que desenvolve uma série de ações educacionais voltadas às áreas do campo, das quais destacamos o PROCAMPO, que é uma ramificação do PRONACAMPO.

O Pronacampo é um conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da educação no campo em todas as etapas e modalidades – Decreto nº 7.352/2010. Uma destas ações é o Procampo – O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo oferece graduação a professores das escolas do campo que lecionam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Atualmente, 31 instituições públicas de ensino superior oferecem a licenciatura em educação no campo. Segundo o Censo Escolar 2009, trabalham em escolas do campo 338 mil educadores. Destes, 138 mil têm nível superior. O desafio da União, estados e municípios é oferecer graduação a 196 mil professores que lecionam no campo apenas com formação de nível médio.

Foi através do Procampo que a UFFS passou a ofertar, em dois de seus *campi*, Erechim e Laranjeiras do Sul, o Curso Interdisciplinar em Educação do Campo, com ênfase em Ciências da Natureza e Ciências Sociais e Humanas, respectivamente. Estes cursos têm editais, orçamento e gestão próprios dentro do curso. O CCIECCN – ER tem como objetivo

“desenvolver o processo de formação inicial do educador do campo com ênfase em Ciências da Natureza, de modo que esteja capacitado para engajar-se aos desafios que se enlaçam à educação e à vida **do** e **no** campo, dialogando e mobilizando os

sujeitos para que se assumam consciente e politicamente como sujeitos históricos e de direitos.” (UFFS, 2013 p. 38, grifos do autor).<sup>5</sup>

A justificativa para a criação do Curso pelo *Campus* Erechim, segundo o que consta no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), é a de que a história da criação da UFFS está muito ligada com as lutas dos movimentos sociais populares da região. Além disso, traz um quantitativo da população urbana e rural, apontando a relevância das atividades agrícolas. A justificativa ainda apresenta brevemente as escolas da zona rural e mostra que a carência maior de profissionais qualificados encontra-se justamente nas escolas da zona rural. Demonstra que não há cursos de formação inicial para professores atuarem nas escolas do campo e segue justificando a necessidade de um curso nesta área afirmando que:

Desta forma, compreendemos que a oferta do curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza – Licenciatura, além de propiciar a expansão da educação pública superior, permitirá que a região nas adjacências do *Campus* Erechim, tanto do Rio Grande do Sul como de Santa Catarina, especialmente, a população do campo tenha progresso e desenvolvimento social, político, econômico, cultural e educacional. (UFFS, 2013, p.25).

Sendo assim, o curso foi criado para atender às demandas de formação de professores para as carências das áreas rurais. Ainda, segundo o PPC,

respeitando a especificidade do Edital PRONACAMPO/2012, de que o curso, deve atender as especificidades da formação de docentes para atuar em escolas do campo, sendo que no ingresso “a prioridade é para aqueles professores que estão em efetivo exercício nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio das redes de ensino”. Dessa maneira, aliado à construção coletiva e participativa, entendemos que os sujeitos prioritários, neste processo devem estar envolvidos diretamente com a educação do campo, tanto formal como não-formal (idem, p.5).

Mas, por alguma razão, o público a que foi destinado o curso não aderiu. Junto com os poucos candidatos a professores das escolas do campo, vieram os candidatos a professores das aldeias. Muitos indígenas que já atuavam como professores vieram para cursar o CCIECCN – ER e, já no segundo edital de seleção, o curso passou a receber muitos candidatos indígenas, alguns docentes em busca de aperfeiçoamento, outros talvez atraídos pelos programas de permanência. Em 2016, o curso é predominantemente constituído por estudantes indígenas.

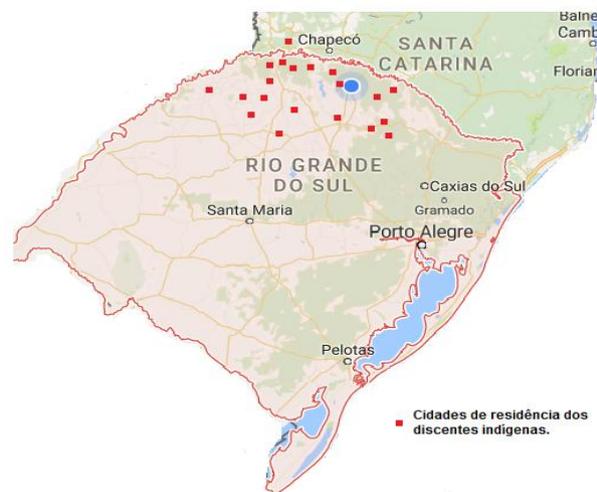
---

<sup>5</sup> Projeto Pedagógico do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza – Licenciatura, Campus Erechim. Disponível em [http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5397&Itemid=2088](http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5397&Itemid=2088), acesso em 08/12/2015, 12h35min.

O Curso acontece em regime de alternância, com aulas quinzenais às quintas-feiras (tarde e noite); às sextas-feiras (manhã e tarde); aos sábados (manhã e tarde); e com períodos intensivos: julho (2ª quinzena) e janeiro/fevereiro (4 semanas) – aulas manhã e tarde. Os estudantes que residem numa distância superior a 30 km da cidade de Erechim (sede do curso) têm direito ao transporte, auxílio-alimentação e hospedagem, segundo o Edital do Pronacampo. No caso de serem alunos indígenas, há ainda uma bolsa permanência do governo federal, no valor de R\$ 900,00<sup>6</sup>. Ocorre que esse recurso já está se esgotando e no último ingresso já não foi mais disponibilizada a verba para a alimentação, estando garantidos apenas o transporte e a hospedagem. É provável que os próximos ingressos sofram novos cortes de investimento e custeios.

Hoje constam 165 indígenas com matrícula ativa no Curso CCIECCN – ER, oriundos das áreas indígenas situadas em cidades como Benjamin Constant do Sul, Cacique Doble, Charrua, Constantina, Engenho Velho, Erebango, Getúlio Vargas, Gramado dos Loureiros, Iraí, Liberato Salzano, Nonoai, Planalto, Rio dos Índios, Ronda Alta, Sananduva, Seara, num raio de mais de 200 km de distância, como podemos observar na imagem abaixo:

Figura 1 - Mapa com as localidades de onde vêm os alunos. Fonte: google maps. Elaboração: a autora.



<sup>6</sup> O Programa Nacional de Bolsa-Permanência, ação de auxílio financeiro para estudantes de baixa renda das instituições federais de ensino superior, concedida aos estudantes que atendam os critérios para a política de cotas, estejam matriculados em cursos com carga horária maior que cinco horas diárias e que tenham renda per capita familiar mensal de até 1,5 salários-mínimos. O valor da bolsa é de R\$ 400,00; será paga por meio do Banco do Brasil. O programa também atenderá indígenas aldeados, que vivem em comunidades tradicionais indígenas reconhecidas, e os quilombolas matriculados em universidades federais. Esses estudantes receberão R\$ 900,00 de apoio financeiro, independente do curso.

Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=18652>. Acesso em 27 mai 16.

Este contexto é importante para conhecermos a realidade e compreendermos melhor os motivos pelos quais os conflitos culturais acontecem dentro do curso, bem como compreendermos que a realidade destes sujeitos é muito distinta da dos demais discentes da UFFS.

Na seção seguinte, aprofundamos os conceitos teóricos significativos para a fundamentação da pesquisa e da compreensão da educação popular ligadas à pedagogia freireana.

### 2.3 A EDUCAÇÃO POPULAR E A PEDAGOGIA FREIREANA

O acesso à educação no Brasil sempre foi motivo de muita luta por parte dos menos favorecidos e das camadas mais populares da sociedade. Desde que iniciou o processo de catequização dos indígenas pelos jesuítas, a educação é direcionada para a domesticação ou de preparação para o mercado de trabalho, porém, sempre como privilégio de poucos.

Só agora é que as classes populares têm acesso mais facilitado, uma vez que cresceu consideravelmente o número de instituições públicas de ensino superior e que aumentaram os programas que incentivam o ingresso nesta modalidade de ensino. Esta ampliação se deu através de políticas governamentais (a partir da gestão de Luís Inácio Lula da Silva-2003), que permitiu o acesso aos segmentos historicamente excluídos tanto da educação básica, quanto da superior, como os negros, os indígenas e os filhos dos trabalhadores das classes menos favorecidas da sociedade.

A expansão das instituições de ensino superior se deu devido à luta dos movimentos sociais e da sociedade civil, na tentativa de se efetivar a democratização do acesso, atrelada à vontade política da gestão de governo. Neste sentido, Benincá (2011, p. 50) revela que:

A atuação dos movimentos sociais é crucial para a democratização do ensino superior, não só no sentido de reivindicar a criação de novas universidades públicas, de qualidade, populares e democráticas, mas também como forças indutoras na transformação de estruturas [...] com sua capacidade mobilizadora, os movimentos podem contribuir de maneira significativa para a superação de visões mecanicistas e positivistas de universidade e de ciência. Podem somar forças no enfrentamento de concepções colonialistas de educação que ainda persistem e que fazem tabula rasa dos saberes e dos valores populares.

E o que seria uma universidade popular? Segundo Santos, entende-se universidade popular quando o acesso é democratizado, ou seja, quando o acesso é para todos. Mas, ainda

segundo o autor, não basta ser “para todos”. É necessário que seja uma universidade orientada pelos interesses de todos, inclusive dos historicamente excluídos. Santos diz que para uma universidade ter caráter popular ela precisa ser popular na sua concepção e não apenas no acesso. (SANTOS, 2013, p. 39)

A UFFS é fruto da luta das classes populares, sindicatos, segmentos organizados e comunidade da região sul, em especial dos movimentos sociais da região, e surge como uma instituição pública e popular, cujo principal objetivo é o de democratizar o acesso ao ensino superior, ou seja, na perspectiva de pluralidade de inserção de classes e de segmentos. Uma universidade popular é também uma universidade sem fronteiras. Não apenas no nome, como tem a Fronteira Sul, mas que de fato esteja aberta à diversidade, sem cercas, transversal. Na visão do educador Paulo Freire, a educação popular orienta para a construção de um poder popular. A universidade popular é, assim, uma opção política, uma prática política assumida na prática educativa. Só pode existir a universidade popular se existir, antes, um projeto político-pedagógico popular, de poder popular, na perspectiva de emancipação dos sujeitos, das suas relações sociais e humanas. (SANTOS, 2013, p.45)

Considerando os princípios da Educação Popular, a libertação dos oprimidos é uma utopia que se continua buscando através da educação dos populares. O termo “popular” está definido no dicionário como: 1º) relativo ou pertencente ao povo; 2º) feito pelas pessoas simples, sem muita instrução<sup>7</sup>. Porém, ao inserirmos “educação popular” na pesquisa *online*, somos direcionados aos textos de Paulo Freire e Brandão e o resultado da busca nos leva a compreensão mais clara de que se trata de um método de aprendizado que valoriza os saberes do povo e que parte destes para aprofundar e construir novos saberes. Trata-se, portanto, como um ato de transformação social. Pelo entendimento do educador Paulo Freire, podemos dizer que é uma teoria de conhecimento que tem como base a realidade, que utiliza metodologias que incentivam a participação e o empoderamento das pessoas, estimulando transformações sociais e conduzir os humanos a lutar por anseios como felicidade, justiça e liberdade.

Para Brandão, ainda se pensa em educação popular apenas em espaços de domínios restritos (universidades, alfabetização) quando deveria se atender às necessidades do cotidiano, do contexto e da cultura do aluno. Por isso:

---

<sup>7</sup> Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=popular>. Acesso em 29mai16.

Ora, pensar sobre a *educação popular* obriga a uma revisão do sentido da própria educação. Veremos adiante por quê. Adiantemos, no entanto, uma razão. Pelo menos entre aqueles que a pensam de modo mais motivado, a educação popular parece não só existir fora da escola e à margem, portanto de uma “educação escolar”, de um “sistema de educação”, ou mesmo “da educação”, como também parece resistir a tudo isso. Por que não aproveitarmos, leitor, o fato de que a educação popular não parece ser um modelo único e paralelo de prática pedagógica, mas um domínio de ideias e práticas regido pela *diferença*, para explorar o próprio sentido da educação, através de percorrer os diferentes modos de seu ser como *educação popular*? (BRANDÃO, 2006, grifos do autor).

A Educação Popular é uma educação comprometida que utiliza como matéria-prima para a construção do conhecimento, o saber da comunidade. E, como nos mostra Paludo (2001), os estudiosos da educação brasileira que se orientam por uma perspectiva crítica, nem sempre deixaram evidente que a “Educação Popular” é uma das concepções de educação e que se iniciaram com o projeto de modernidade brasileiro que ganhou adesões importantes nos anos 1960, mas que se aprofundaram melhor nos anos de 1970/80, sofrendo muitas críticas no final de 1980 e obtendo ganhos de formulação e práticas nos anos 1990.

Já Brandão (2006), diz que antes mesmo de emergir a espécie *homo sapiens sapiens* já é possível se falar em educação e educação popular, pois foi necessário criar um tipo de troca para compartilhar os saberes entre os seres, a fim de sobreviverem. Cita os modos de saberes necessários para a reprodução da vida, o conhecimento dos meios rudimentares de trabalhar com a natureza, regras de conduta, enfim, os símbolos e saberes que permeavam o imaginário do homem.

Assim, segundo Brandão:

Fora alguns poucos especialistas de artes e ofícios, como os da região primitiva, em algumas tribos, com pequenas diferenças todos sabiam tudo entre si e ensinavam-e-aprendiam, seja na rotina do trabalho, seja durante raros ritos onde, solenes e sagrados, os homens falavam aos deuses para, na verdade, ensinarem a si próprios que eram eles, e por quê. Esta foi uma primeira *educação popular*. (BRANDÃO, 2006, p. 25, grifos do autor).

Desta forma, é possível observar que a Educação Popular como prática não-formal é bastante anterior ao seu uso enquanto ensino público. O saber popular repassado de geração a geração, os saberes de cultura dos povos, e os saberes das comunidades quando transferidos entre os grupos ou as pessoas é educação popular.

A história da educação popular, vista do período colonial, é praticamente inexistente, com exceção da ação dos religiosos que iniciaram as atividades educativas utilizando-a como instrumento para consolidar os padrões culturais europeus a religião cristã no Brasil com

objetivo de facilitar e “domesticar pela fé”. Com tantas diferenças regionais e diferenças entre os povos que se estabeleceram em cada região do país, a educação popular desenvolveu-se de forma bastante desigual no Brasil, e, apesar de centralizações e descentralizações do ensino, apenas após a Grande Guerra é que se intensifica o movimento em favor da educação popular (PAIVA, 2015).

Como o ensino sempre foi elitizado, as primeiras universidades populares surgiram das demandas da classe trabalhadora, com cursos noturnos, educação operária e da educação de adultos e, apesar de terem praticamente desaparecido em 1915, chamaram a atenção para as necessidades de valorização da cultura popular. Hoje, o desafio da universidade popular, além de garantir o acesso e a permanência de todos, é o de primar pela valorização do diferente e das diferenças. Diferentes culturas, gêneros, etnias, identidades, opção religiosa, são fundamentais para que se possa promover o exercício do diálogo, a democratização das relações e a assunção dos direitos sociais.

Se a universidade é o lugar da produção e da transmissão do saber sistematizado e da consciência crítica da sociedade [...] ela deverá estar aberta a outros *loci* de enunciação que possam emergir no processo de formação e difusão de conhecimentos, nesse passo consolidando uma ciência verdadeiramente pública (SANTOS, 2013, p.55).

A universidade popular tem um papel de manter a qualidade do seu ensino e de promover a democratização da escola pública, abrigando todas as diferenças. E há que se levar em conta a de que cada indivíduo apresenta uma identidade única que precisa ser considerada em cada ação. Desta forma, com base nos conhecimentos adquiridos no decorrer do Programa de Mestrado, discorro sobre a constituição do indivíduo.

O professor Thiago Ingrassia Pereira<sup>8</sup> escreveu sobre a experiência da UFFS desde a sua concepção, conquista e seus principais desafios. Ele apresenta dados de que, na UFFS – *Campus* Erechim o cenário, em 2015 era de 90% estudantes oriundos de escola pública, tendo em vista o acesso através do ENEM, desde seu primeiro processo seletivo. Isso nos permite dizer que é uma oportunidade para os estudantes das classes populares poderem prosseguir com seus estudos, mas estes “se deparam com exigências impostas pela nova

---

<sup>8</sup> Thiago Sociólogo (DRT/RS 917). Licenciado e Bacharel em Ciências Sociais (IFCH/UFRGS), Mestre e Doutor em Educação (PPGEDU/UFRGS). Professor Adjunto II da área de Fundamentos da Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS/Erechim - RS) e Tutor do Grupo PET/Conexões de Saberes (Práxis) - Bolsista FNDE. É professor permanente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) - Mestrado Profissional em Educação e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) - Mestrado Acadêmico da UFFS – Campus Erechim.

responsabilidade” (PEREIRA, 2015). O autor ainda coloca que:

[...] é preciso a assunção do compromisso político com a presença das classes populares na UFFS, já que se quer uma *Universidade que estabeleça dispositivos de combate às desigualdades sociais e regionais, incluindo condições de acesso e permanência no ensino superior, especialmente da população mais excluída do campo e da cidade.* (p. 215, grifos do autor).

Neste sentido, evidencia-se a necessidade de se criar uma universidade efetivamente pública, que extrapole os limites do assistencialismo e reconheça que abrir espaço para os indígenas nas universidades sem eles terem condições materiais efetivas para a sua permanência não é ação suficiente para a inclusão, podendo, inclusive criar situações de falsas expectativas nas comunidades, e mesmo de preconceito diante dos insucessos desses acadêmicos. São necessárias análises que avaliem essas políticas em sua totalidade, tanto no que diz respeito às universidades quanto no que se refere aos impactos que elas vêm causando nas comunidades indígenas que estão recebendo os graduados.

Quando um estudante indígena ingressa em uma instituição de Ensino Superior, há um movimento daquilo que os documentos e as discussões teóricas da área têm chamado de relações interculturais. Neste contexto, as comunidades passam por transformações à medida que seus membros ingressam na universidade e retornam a elas atuando como profissionais. E a universidade, por sua vez, é instigada a pensar/repensar seus ritos: métodos de ensino, conteúdos, formas de avaliação, etc., uma vez que tem a oportunidade de entrar em contato com outras formas de produzir e disseminar conhecimentos, os etnoconhecimentos<sup>9</sup>.

O CCIECCN – ER utiliza como métodos de ensino uma base no Regime de Alternância, que possibilita que os alunos possam se aproximar mais efetivamente do ambiente educativo, permitindo integração entre as práticas docentes e o tratamento dos conhecimentos da área, permitindo intervenções no que é chamado de Tempo Comunidade. São dois Tempos Educativos: Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC) que fundamentam a Metodologia da Alternância.

A Metodologia da Alternância, também conhecida como Pedagogia da Alternância foi criada e desenvolvida na década de 1930, na França, que teve suas primeiras experiências no Brasil a partir de 1969 e está fortemente vinculada a um contexto de crise econômica e

---

<sup>9</sup> Etnoconhecimento são os saberes, tradições (cultura) passados de geração a geração nas comunidades tradicionais, aprendidos com a vida cotidiana e a interação direta com o meio que os cerca e seus fenômenos naturais (NASCIMENTO, 2013).

entre as duas grandes Guerras, no início do século XX. Foram as experiências das campanhas de alfabetização, o método Paulo Freire e a disseminação dos Círculos de Cultura que preparam o terreno para alternativas pedagógicas no campo e na cidade.

Conceição Paludo (2012) diz que podemos dividir a constituição da educação popular em três momentos que acompanham o processo de desenvolvimento brasileiro: o primeiro, motivado pela Proclamação da República (1889), representa o processo de transição de um modelo de agricultura para exportação para um modelo de industrialização nos centros urbanos; o segundo momento, entre os anos 1945 a 1964, onde os movimentos passam a trabalhar com influência no método Paulo Freire; e, por fim, o terceiro, anos finais da década de 1970 até meados dos anos 1990, em que “há a (re) emergência das lutas populares” que reafirmam as concepções de educação popular como “educação do povo, com elaboração pedagógica e nas práticas educativas não formais” além da luta por uma educação formal como direito e “como espaço de disputa de hegemonia e de resistência” (PALUDO, 2012, p.282).

É possível observarmos, assim, que no Brasil a Pedagogia da Alternância surge o segundo para o terceiro momento da educação popular. Essa pedagogia surge nos anseios sociais e políticos dos movimentos sociais populares e se potencializa nas interações entre os princípios e ideais de Paulo Freire nos processos, colocando-se contra toda a forma de desumanização, utilizando sua organização forte pedagógica para compreender, analisar e agir na realidade política, social, econômica, cultural e histórica. A problematização como processo de ensino e aprendizagem era pautada na conscientização (FREIRE, 1987).

É possível, nesse sentido, encontrar na educação um espaço-tempo potente para constatar a condição de opressão sofrida diante da classe que desumaniza. Por isso dizemos que a dimensão política da educação busca, na essência das relações, explicações que podem levar a possibilitar a esperança no homem e na mulher como sujeitos da transformação.

A Metodologia da Alternância, proposta pelo curso, permite que a comunidade e a família participem do processo educativo e uma maior inserção dos estudantes e trabalhadores no campo. Os estudantes podem exercitar e experimentar os pressupostos metodológicos e teóricos do TE e aplicá-los em intervenções em seus locais de origem, no TC.

Isto pressupõe uma dimensão do conhecimento que se aproxima da perspectiva freireana, em que o conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do

mundo, requerendo a ação transformadora sobre a realidade, demandando a busca constante e reclamando a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer. Desenvolvendo, assim, situações que possam atenuar a histórica cisão entre teoria e prática, trabalho manual e intelectual, propondo uma educação múltipla, que desmistifica o conhecimento, o trabalho e a cultura enquanto processos neutros e separados das relações sociais (UFFS, 2013, p.31).

A metodologia da alternância pressupõe projetos centrados no sujeito. Neste sentido, este TC pode ser devidamente amparado pela educação popular, que passa a ser pensada pelo, com e para povo e não apenas para o povo, pois o estudante passa a ter participação direta na formulação de um modelo de educação que seja e esteja voltado para as necessidades daqueles a quem é destinada. A educação assume a função social de despertar dentro de cada aluno/cidadão uma consciência político-crítica que o permita deixar de ser simplesmente um ser submisso para se tornar um construtor da própria história.

Quando o CCIECCN – ER passa a ter suas turmas quase que exclusivamente de alunos indígenas, está abrindo caminhos para que estes alunos/indivíduos/cidadãos possam ter acesso à educação com práticas libertadoras e permite que possam ser esses construtores da própria história. O curso lhes permite a construção de um saber novo, ou de ressignificação do seu saber, que estabelece uma síntese entre o saber social e o científico, buscando suas bases de conhecimento das suas aldeias, do seu povo e articulando-os com as bases teóricas científicas que lhes são apresentadas no curso.

Na seção que segue, passamos a expor a respeito da constituição da identidade do indivíduo e como isso influencia nos processos do cotidiano, pois não compreendemos que não se pode falar da presença do indígena na universidade e das políticas de inclusão, sem lembrar que estes sujeitos se constituem de uma cultura específica e única, e que precisa ser compreendida e respeitada, antes de tudo.

## 2.4 A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO CULTURAL

Para entendermos as fragilidades que o indígena apresenta na universidade, é necessário entender como se deu a formação do indivíduo indígena. Neste sentido, é importante tomar ciência de que a formação do Brasil colonial, sobretudo pelo fato de que os conhecimentos que foram absorvidos entre os séculos XVI e XIX é fruto de numerosas interpretações, e que a imagem que temos da formação do Brasil é com base nessas interpretações as quais, como acontece com qualquer ciência, frequentemente ‘corrigem’ e refutam o que sabemos dela. Mas, numa compreensão mais ampla do contato entre as

culturas, durante os séculos supracitados, é possível entender as mudanças culturais pelas quais os povos indígenas vêm passando, decorrentes da vivência intercultural dos povos, nem sempre benéficas.

Estudos mais recentes discordam da ideia de descobrimento do Brasil por parte dos portugueses. Além disso, é consenso entre os estudiosos que a ‘colonização’ dos portugueses, direcionada às comunidades indígenas, ocasionou a perda cultural das aldeias e muitos índios foram oprimidos e massacrados, tendo sua cultura hostilizada e reprimida, inclusive por meios de castigos severos. A extinção das línguas indígenas se deu, segundo Leite (1999), com a expulsão dos jesuítas do país e com a imposição da língua portuguesa como idioma oficial. Assim, a língua portuguesa foi sendo imposta, e vários dialetos e línguas indígenas foram sucumbindo.

A construção da identidade de um grupo indígena não pode ser norteadada por uma visão folclórica, fundamentada em princípios culturais e raciais. A identidade cultural é aquilo que em princípio diferencia um indivíduo do outro, e ao mesmo tempo o faz ser reconhecido pelo grupo, isto é, são relações geridas por natureza aparente e distinta. Portanto, é na alteridade que se constrói uma simbologia que proporciona a incorporação dos agentes envolvidos nas práticas sociais a determinadas comunidades.

A identidade é o que, em princípio, nos diferencia dos outros e essa concepção acerca da diferença é complexa, tendo em vista que certos aspectos que diferenciam determinados indivíduos servem de base para o seu reconhecimento como membro de certos grupos. Isto é, o que diferencia um índio de um não-índio serve para a categorização e aceitação do índio ao grupo indígena. Assim, podemos dizer que índio é aquele que por alguma razão se auto afirma índio e é reconhecido pela sua comunidade com tal.

No que se refere ao conceito de identidade concordamos com Bernd (2003, p.17) ao pensar que a ideia de identidade se aproxima do conceito de alteridade:

[...] trata-se, pois de apreender a identidade como uma entidade que se constrói simbolicamente no próprio processo de sua determinação. A consciência de si toma sua forma na tensão entre o olhar sobre si próprio – visão do espelho, incompleta – e o olhar do outro [alteridade] ou do outro si mesmo – visão complementar.

Isto é, a construção e legitimação étnica indígena são marcadas pela atuação social do grupo, tendo sua luta pelos direitos indígenas, reconhecida pelos Órgãos Governamentais,

Órgãos Não Governamentais e pelas outras comunidades indígenas do país, soma-se ainda as pesquisas desenvolvidas por estudiosos nacionais e estrangeiros.

O indígena assume a condição de um dos símbolos nacionais, mas é resultado de um paralelismo que prevê, por um lado, a caracterização do exótico da natureza brasileira e, por outro, a visão do outro, do colonizador europeu que entra em contato com uma natureza primitiva alheia a seu domínio cultural. Percebe-se, então, a identidade nacional como resultado do processo de fusão cultural e, com isso, passa-se a entender o índio como símbolo de nacionalidade e, também, como expressão das matrizes formativas da identidade cultural brasileira.

O conceito de cultura compreende a continuidade de valores culturais não só eruditos como e também populares ao longo de um decurso temporal, implicando na presença de influências culturais presentes em uma sociedade. Este conjunto de valores delimita uma “corrente” de valores tradicionais que criam os elos para a formação dos traços culturais e das identidades.

A construção de uma identidade – nacional – não se constitui em um processo simples porque é difícil conceituar termo tão ambíguo, ou até mesmo poético, romântico. Hall irá tratá-lo como “[...] demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido” no conhecimento social contemporâneo “para ser definitivamente posto à prova” (HALL, 2000, p. 9).

Os sujeitos assumem diferentes e conflitantes identidades, o que só torna o processo como algo diferente de inato e existente na consciência desde o momento do nascimento até a hora da morte. A identidade não se desenvolve naturalmente sendo formada em relação aos outros, ao longo do tempo, através de processos inconscientes. Gritando que existe “algo ‘imaginário’ ou fantasiado sobre sua unidade” (Hall, 2000, p. 9), fazendo com que ela permaneça incompleta, um processo que está sempre sendo formado e reformulado.

O que diferencia um grupo de outro são os significados sociais construídos e sustentados na interação. Para Bourdieu,

existir não é somente ser diferente, mas também ser reconhecido legitimamente diferente e em que, por outras palavras, a existência real da identidade supõe a possibilidade real, juridicamente e politicamente garantida de afirmar oficialmente a diferença, (1989, p.129).

Então, a identidade será construída tendo como base a estrutura organizacional do grupo e sua legitimação pelos órgãos e comunidades não-índias, pois a identidade é construída por pertencimento. As próprias comunidades são responsáveis pela transfiguração de paradigmas, isto é, há uma reelaboração das identidades do grupo em função da sua sustentabilidade sociopolítica.

O fato de que projetamos a ‘nós’ próprios nessas identidades culturais, ao mesmo tempo em que internalizamos seus significados e valores, tornando-os ‘parte de nós’, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura [...] o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis (HALL, 2004, p. 11-12). Na concepção pós-moderna, o sujeito é fragmentado, composto por várias identidades, algumas vezes, contraditórias ou não resolvidas. Para Hall (2004, p. 12) [...] as identidades que compunham as paisagens ‘lá fora’ e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as ‘necessidades’ objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais.

O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. Tal concepção assume o sujeito como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. Esta é vista como móvel, sendo definida historicamente. Para o autor, que assume esta posição epistemológica, o sujeito assume identidades diferentes – que não são unificadas em torno de um “eu” coerente – em momentos diferentes. Existem, em cada sujeito, identidades contraditórias de modo que as identificações estão sendo deslocadas. Assim, para o autor,

[...] a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2004, p. 13).

A sensação de que existe uma identidade unificada desde o nascimento (sujeito do Iluminismo) decorre do fato de o sujeito construir uma cômoda história sobre si mesmo ou uma confortadora “narrativa do eu” (HALL, 2004, p.13).

A identidade e a diferença são produzidas cultural e socialmente, através dos discursos. Temos que nos atentar para o local histórico no qual se deu a produção do discurso. As identidades “não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos” (SILVA, 2000, p.108). E “é precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas específicas, por estratégias e iniciativas específicas” (HALL, 2000, p.109).

Embora não seja uma pesquisa cultural, mas de uma abordagem sobre o acesso e permanência dos indígenas na Universidade, para entendermos como se possibilita o processo de inserção, é necessário entender como se forma a cultura, o indivíduo e a sociedade, pois é dessa relação (ou da falta dela) que surgem os principais conflitos que observamos.

## 2.5 FREIRE E VIGOTSKI – A FORMAÇÃO DO SER SOCIAL

Para entender a formação do sujeito cultural, lançamos luz em Vigotski,<sup>10</sup> que apresenta a relação indivíduo/sociedade afirmando que as características humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são meros resultados das pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem e o seu meio sociocultural. E, ainda segundo Vigotski, quando o homem modifica o ambiente através de seu próprio comportamento, essa modificação vai influenciar seu comportamento futuro.

Avançando ainda nesta concepção, pode-se dizer que a origem cultural das funções psíquicas, especificamente das humanas, se origina nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social. Para entender melhor como isso ocorre, busquemos compreender a base biológica do funcionamento psicológico. O cérebro é visto como órgão principal da atividade mental e a característica de mediação está presente em toda atividade humana. São os instrumentos técnicos e os signos, construídos historicamente, que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo. E todos sabem que a linguagem é um signo mediador por excelência. Portanto, a análise psicológica deve ser capaz de conservar as características dos processos psicológicos, exclusivamente humanos.

---

<sup>10</sup> Vigotski aparece, nas bibliografias, grafado como Vigotski, Vygotsky, Vigotskii, Vigotskji, Vygotski, Vygotsky. As variáveis são oriundas de traduções de textos do autor publicados em inglês e em outras línguas, ou seja, traduções de traduções, uma vez que o autor escreveu somente em russo. A grafia Vigotski tem sido adotada pelas mais recentes traduções para o português direto do russo e será a adotada para este documento.

Para Vigotski, a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida do indivíduo e os separa em níveis de desenvolvimento. Ele os classifica como: real, que representa as funções já amadurecidas (como andar de bicicleta, por exemplo) e potencial, que se refere ao que a criança é capaz de fazer mediante a ajuda de outra pessoa. Para Vigotski, esse nível é bem mais indicativo do desenvolvimento mental do que aquilo que ela consegue fazer sozinha.

Na perspectiva sócio-interacionista, sócio-cultural ou sócio-histórica, abordada por L. Vigotski, a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem está atrelada ao fato de o ser humano viver em meio social, sendo este a alavanca para estes dois processos. Isso quer dizer que os processos caminham juntos, ainda que não em paralelo. Neste modelo, o sujeito é reconhecido como ser pensante, capaz de vincular sua ação à representação de mundo que constitui sua cultura. A escola, então, é um espaço e um tempo onde este processo é vivenciado, onde o processo de ensino-aprendizagem envolve diretamente a interação entre sujeitos. Entenderemos melhor essa relação ao discutir a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), definida como:

A zona de desenvolvimento proximal da criança é a distância entre seu desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 1998, p.12).

Segundo o autor, o nível de desenvolvimento mental de um aluno não pode ser determinado apenas por aquilo que ele consegue produzir de forma independente, é necessário conhecer o que consegue realizar, muito embora ainda necessite do auxílio de outras pessoas para fazê-lo.

A ZDP define aquelas funções que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos” do desenvolvimento. É justamente nesta zona onde a aprendizagem vai ocorrer. Neste caso, a função de um educador escolar, por exemplo, seria a de favorecer a aprendizagem, sendo o mediador entre a criança e o mundo. Já no contexto cultural, ao interagir com o outro, o indivíduo se desenvolve movido por mecanismos de aprendizagem provocados por mediadores.

Vigotski defende que a linguagem é o instrumento mais complexo para viabilizar a comunicação, a vida em sociedade e que, sem linguagem, o ser humano não é social, nem histórico, nem cultural. Em sendo a linguagem antes de tudo social, sua função inicial é a comunicação, expressão e compreensão. Essa função comunicativa está estreitamente combinada com o pensamento. A comunicação é uma espécie de função básica porque permite a interação social e, ao mesmo tempo, organiza o pensamento.

No desenvolvimento psíquico da criança, toda a função aparece em primeira instância no plano social e posteriormente no plano psicológico, o que quer dizer que se dá de fora para dentro. É o que o autor chamou de “Lei genética geral do desenvolvimento psíquico (cultural)”, onde o princípio social está sobre o natural biológico. Portanto, as fontes de desenvolvimento psíquico da pessoa não estão no próprio sujeito, mas no sistema de suas relações sociais, de comunicação com os outros, na atividade coletiva e conjunta com os demais.

A ZDP, defende o autor, tem maior importância para prever o desenvolvimento intelectual da criança do que a pontuação de QI tradicional. “Aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã.” Vigotski (1998).

Para Vigotski, as escolas pecam, ora porque propõem atividades fora dos limites da ZDP (conceitos e exigências abstratas demais), ora porque não levam em conta sua existência (ensino baseado em apenas materiais concretos e na espera de que a criança esteja pronta para aprender conteúdos mais sofisticados). Solange Maria Alves, em sua análise da pedagogia freireana e a psicologia vigostkiana, afirma que:

No âmbito da educação escolar orientada para a libertação humana, coloca-se fortemente o desafio de compreender o sujeito humano como síntese de relações sociais e, o interior dessa leitura, o desafio de transformar a fala desses sujeitos situados historicamente em conteúdo mediador de novas interpretações da realidade (ALVES, 2012, p. 29).

Quando Freire propõe e defende que a organização da práxis<sup>11</sup> libertadora só se efetiva observando a manifestação do mundo pela palavra pronunciada por sujeitos humanos

---

<sup>11</sup> Práxis: Segundo o pensamento marxista, a práxis é atividade humana prática crítica na medida em que é atividade sensível subjetiva; ou seja, uma atividade plenamente perceptível e consciente para o homem. A educação, a luz das reflexões de Freire, teria o caráter libertador e não domesticador, como o modelo tradicional

situados em termos históricos, não estaria pressupondo uma abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano, como defendia Vigotski e seus colaboradores?

De acordo com Alves, a ação que educa é uma ação de tomada de consciência e conscientizadora ao mesmo tempo. A conscientização ocorrerá quando os homens particulares e concretos reconhecerem a si próprios através dos processos pedagógicos e exercitarem a ação consciente da mudança. Para Vigotski, a autorregulação é vista como uma tomada de consciência de seu próprio funcionamento psicológico e que pode ser desenvolvida nos sujeitos a partir da ação da escola. E a construção do conhecimento implica numa ação partilhada, “pois é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas” (REGO, 2011. p. 110).

As posturas pós-modernas caracterizam-se, principalmente, pela defesa da diversidade, da alteridade, da diferença e do multiculturalismo. Mas este mesmo movimento usa argumentos que acabam por reforçar o individualismo, a fragmentação, o particularismo, em que a totalidade, a unidade e a identidade social/cultural desaparecem. (ALVES, 2012).

A autora explica que:

a pedagogia freireana, como indica a própria nomenclatura, tem na educação seu principal objeto referido ao compromisso com a emancipação dos sujeitos humanos, cuja existência se encontra marcada por contextos de desrespeito à vida e à vivência ativa da cidadania. O sujeito [da pedagogia] não é um sujeito passivo, moldado pelas pressões do meio, mas um sujeito que significa, com as armas que tem, a experiência vivida; é dessa significação que se extraem os conteúdos libertadores para a práxis pedagógica. (ALVES, 2012, p. 59).

Alves expõe que, segundo Vigotski, o homem é um ser social, um ser que se constitui nas relações sociais. O indivíduo não é um ser isolado, é um ser sociocultural, que se constitui através da mediação da linguagem, que também é constituída socioculturalmente. Na concepção de Vigotski, o ambiente social possibilita a aproximação e assimilação dos recursos de signos e de cultura, que auxiliam na mediação das ações humanas, por parte do indivíduo. Neste sentido, Rego diz que a interação social, no contexto escolar, é condição

---

da educação. Seria uma práxis educativa capaz de libertar o homem de toda situação de opressão, ao qual se encontra sujeitado, através da libertação de sua consciência, tornando-o um sujeito crítico e reflexivo capaz de transformar sua realidade e inserir-se na sociedade de forma efetiva. A educação libertadora proposta por Paulo Freire, por sua face crítica e educativa, pode servir de importante instrumento de emancipação do homem diante da opressão, pois, ela demonstra sua preocupação diante da realidade vivida pelo educando, propondo intervenção prática no ambiente cotidiano escolar, de forma dinâmica, transformadora, considerando, a todo instante, a realidade concreta, singular e peculiar de cada educando. Disponível em <http://pedagogiaformacaoetica.blogspot.com.br/>, acesso em ago.2016.

necessária para a produção do conhecimento por parte dos alunos, em especial aos que se permitem o diálogo, cooperação e troca de informações mútuas. É importante o confronto de pontos de vista divergentes, uma vez que estes implicam nas divisões de tarefas com responsabilidades individuais que, somadas, alcançarão um objetivo único e comum (REGO, 2011, pág. 110).

Por essa razão é que o convívio entre os povos indígenas e tantos outros abrangidos pelas políticas públicas de inclusão, seja pela lei das cotas, pelo PIN ou pelos cursos específicos, e os demais indivíduos que sempre tiveram acesso facilitado (pelas condições historicamente impostas) torna-se tão importante, embora ainda não esteja claro para muitos. É um convívio onde se poderiam efetuar trocas culturais, experiências, aprender a aprender e ensinar a aprender uns com os outros. Os choques culturais, os conflitos individuais, de realidades, sociedades e de culturas podem ser muito benéficos, desde que seja um conflito de ideais, pensamentos e que não passe de estranhamentos saudáveis, com possibilidades de aprendizado.

Pela interação social, aprendemos e nos desenvolvemos, criamos novas formas de agir no mundo, ampliando nossas ferramentas de atuação neste contexto cultural complexo que nos recebeu, durante todo o ciclo vital.

Vigotski sempre enfatizou o processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo, levantando como questão central a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Para o teórico, o sujeito é interativo, uma vez que adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo denominado mediação.

Complementando, Rego nos mostra que:

os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada um (e do professor), imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de trocas de repertórios, visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e a consequente ampliação das capacidades individuais (REGO, 2011, p. 110).

Desta forma, voltamos ao que Vigotski defende, quando teoriza que as características humanas não nascem conosco, são resultados da interação dialética do homem com seu meio sociocultural. Ao mesmo tempo em que o homem vai transformando seu meio para poder atender às suas necessidades vitais e básicas, vai transformando-se a si mesmo, pois o

desenvolvimento das funções psíquicas humanas está ligado às atividades materiais e o intercâmbio com os homens e o meio em que vive.

Por isso, a escola precisa considerar o sujeito ativo no processo do conhecimento. No caso dos indígenas, precisamos saber que eles não estão presentes na universidade como seres passivos, que apenas recebem o conhecimento, a informação. São indivíduos que vivem e sociedades organizadas culturalmente de formas distintas, mas não chegam à universidade sem conhecimentos, por isso a importância do professor e sua intervenção em sala de aula, na prática desse conhecimento, além das trocas individuais. O professor é o medidor do conhecimento, não apenas instrutor.

“Vigotski e Freire são diferentes, uma vez que vivem contextos sociais e políticos diferentes e olham o desenvolvimento humano a partir de lugares teóricos distintos (ALVES, 2012, p. 71)”. Mas, a autora constatou que os pensadores se assemelham no modo como se colocam nos contextos e como compartilham as experiências de vida, além do modo como se constituíram como intelectuais e como homens. Segundo a escritora, “Vigotski desde a psicologia e Freire desde a pedagogia convergem na concepção de que a consciência humana tem a sua origem nos processos de vida histórico-culturais” (2012, p.74). Ambas, psicologia vigotskiana e pedagogia freireana, se veem comprometidas com a produção de uma ciência voltada para a justiça e para as formas menos excludentes de humanização.

Paulo Freire insiste na necessidade de educador e educando progressista familiarizarem-se com a semântica e a sintaxe dos grupos populares. Ambos precisam entender e aprender os sentidos das culturas, das resistências, das religiosidades de forma respeitosa, mesmo que não as aceite da forma como são experienciadas nos grupos populares ou mesmo que pessoalmente as recuse, de modo geral. Trata-se, pois, da libertação de um ente histórico que, mediado por processos pedagógicos emancipatórios, ganha porque constrói novos ângulos através dos quais “admira” a própria condição em que se encontra, para reinterpretá-la e sobre ela intervir de novo modo. (ALVES, 2012, p. 158).

Por tudo isso, observa-se que o indivíduo é um sujeito sociocultural que se constitui pela mediação da linguagem, que é um construto social. O homem é um ser social, um ser que se constitui e se constrói nas relações sociais. Na concepção vigotskiana, o indivíduo se aproxima e assimila os recursos significativos responsáveis pela mediação das ações humanas disponíveis na cultura, através do ambiente social. E na universidade é que se produzem as

maiores possibilidades de desenvolverem-se cidadãos conscientes e críticos.

Aproximando Vigotski e Freire com o acesso aos indígenas na Universidade, podemos dizer que a presença indígena na universidade popular permite que estes possam ver-se como alguém que faz história, ao mesmo tempo em que são feitos dela e por ela e, por isso, habilitam-se a uma inserção crítica e dialógica com a realidade, na direção de transformá-la (ALVES, 2012, p.121).

Somos os sujeitos ativos e conscientes que transformam a realidade ao mesmo tempo em que somos por ela moldados. Quando tomamos consciência de nós mesmos, do mundo e das relações que construímos, é possível a construção de uma consciência do real, produzindo a libertação humana. Nossas relações são construídas pelo caminho e dependem de nossa interação social, das nossas internalizações e das nossas formas de conduta.

Para Vigotski, o ambiente social é o que possibilita a apropriação e assimilação, pelos indivíduos, dos recursos sógnicos responsáveis pela mediação das ações humanas, disponíveis na cultura. O indivíduo, portanto, não é um ser isolado, mas um sujeito sociocultural que é constituído pela mediação da linguagem que é o construto social (ALVES, 2012, p.164-166).

Com estas certezas, conscientes de que as nossas relações nos constituem enquanto sujeitos, passamos ao capítulo que traz os resultados das relações entre a diversidade, presente na Universidade, com os indígenas, que ora dela se apropriam.

### 3 CONSTRUINDO O DIAGNÓSTICO

Este capítulo tem como base a pesquisa de campo realizada para este estudo de caso. Nele, apresentamos a construção do diagnóstico, a partir das entrevistas, rodas de conversa e análise de documentos do Curso CCIECCN – ER, bem como a proposta do Mestrado Profissional.

A proposta do Mestrado Profissional em Educação é que seu produto seja um projeto de intervenção, que pode ser desenvolvido na área educacional ou organizacional para promover uma intervenção no foco do problema, alterando a organização e a operação do sistema com a função de resolver ou atender as necessidades que atende. É o chamado Projeto de Intervenção.

O termo intervenção já vem sendo utilizado há bastante tempo nas áreas da Psicologia e da Medicina. Seu emprego em Educação não é muito comum e, por vezes, causa estranhamentos e reações da comunidade acadêmica.

Partimos do pressuposto de que as intervenções relacionadas ao processo ensino/aprendizagem sempre apresentam potencialidades de se propor novas intervenções e novas práticas pedagógicas. Discutindo o termo intervenção, Szymanski e Cury trazem:

*[i]ntervenção é um termo que é mais conhecido pelo seu sentido autoritário e impeditivo de livre expressão tal como ‘ingerência de um indivíduo ou instituição em negócios de outrem [...] interferência do Estado em domínio que de sua competência’(Instituto Antônio Houaiss, 2001)” (2004, p.359), grifo das autoras.*

É possível que a polêmica seja em função desse significado um tanto pejorativo que assume. Supostamente essa conotação pejorativa estaria ligada aos padrões de uma época em que não havia liberdade e pela imposição. A palavra intervenção é explicada pelas autoras com base no “Dicionário Aurélio” como derivada de *interventio, onis* do latim que significam “abono, fiança, garantia” ou podendo ser entendidas como “estar entre, sobrevir, assistir”. Mas a palavra intervenção pode ainda ter o sentido de “interferência”, segundo o mesmo dicionário e é esse o sentido que se quer dar neste estudo.

É importante assinalar que esta pesquisa se inscreve em uma perspectiva metodológica que valoriza os processos de transformação social, de enfrentamento de conflitos e de

participação social. A intervenção é uma pesquisa do mundo real que pressupõe interferências que são planejadas e implementadas com embasamento teórico e que tem como objetivo promover avanços, melhorias e que colocam o referencial teórico a prova, tentando contribuir para estes avanços.

Entendemos que as pesquisas embasadas nas ideias de Vigotski basicamente se constituirão em uma intervenção, pois ele supunha que a ação humana interfere no objeto de estudo, seu contexto e nos participantes, provocando alterações e transformações.

Para chegarmos ao projeto de intervenção, é necessário que tenhamos um **diagnóstico**. O diagnóstico tem suma importância para proposição de ações e intervenções adequadas, e para o monitoramento e a avaliação das intervenções, pois é o que garante a sustentabilidade das ações.

Um dos primeiros passos é o diagnóstico situacional, que tem como objetivo revelar, mapear a situação em suas nuances e permitir a reflexão sobre a escolha de estratégias para a intervenção. Aqui, vale ressaltar que o momento do diagnóstico não é estanque, isto porque, frequentemente, é acompanhado, naturalmente, por um início de intervenção. O próprio fato de abordar uma situação, um contexto, já produz mudanças no mesmo. Da mesma forma, ao intervir, há o aperfeiçoamento do diagnóstico e, mesmo antes do final da intervenção, já acontecem momentos de avaliação. Assim, as etapas de diagnóstico, intervenção e avaliação estão, a nosso ver, juntas. Monitorar e avaliar as intervenções e o próprio processo de implantação e implementação das mesmas é o que garantirá que todas essas ações aconteçam.

Para realizar o diagnóstico, utilizamos os pressupostos da pesquisa qualitativa e estudo de caso, já descritos anteriormente, pois os estudos qualitativos são importantes por proporcionar a real relação entre teoria e prática, oferecendo ferramentas eficazes para a interpretação das questões educacionais.

Nas duas seções que seguem tratamos especificamente da coleta dos dados e da conclusão do diagnóstico.

### 3.1 COLETA DOS DADOS

Esta seção está dividida em duas subseções: uma para abordarmos a coleta de dados da pesquisa documental e outra para tratarmos da coleta de dados nas rodas de conversa e nas entrevistas que realizamos. Optamos por analisar os dados na medida em que os vamos listando, caracterizando a estrutura analítica linear que de uma abordagem padrão orientada por uma sequência de tópicos, as técnicas de coleta utilizadas, as descobertas obtidas, conclusões e recomendações.

#### 3.1.1 Pesquisa documental

Para esta etapa, optamos por nos guiar por alguns pressupostos que conversam com os objetivos. Na pesquisa documental procuramos: 1 – Comparar os objetivos do Curso apresentados no Projeto Político Pedagógico (PPC) e comparar com os apresentados nas ementas das disciplinas de primeira fase nos Planos de Ensino (PE); 2 – Verificar qual é a concepção pedagógica que o curso se propôs a trabalhar no PPC e comparar com a concepção trabalhada nos PE; 3 – Verificar qual a metodologia proposta pelo PPC e comparar com a metodologia presente nos PE das disciplinas; 4 – Comparar o público-alvo do curso e o currículo<sup>12</sup> proposto o público atendido, na tentativa de compreender se o currículo proposto envolve o público que chega à Universidade; 5 – Verificar o quantitativo de alunos reprovados em comparação com o número de matriculados, bem como o número de evadidos (matrículas trancadas e desistentes) e elementos que pudessem nos apresentar os conteúdos trabalhados e apontar se estariam de acordo com o a proposta curricular do PPC; 6 – Identificar quais as disciplinas da primeira fase apresentaram maiores índices de reprovação.

No site da instituição ([www.uffs.edu.br](http://www.uffs.edu.br)), procuramos os editais de ingresso de todas as turmas, diagnosticando o quantitativo de discentes que ingressaram em cada uma. Ainda no site, tivemos acesso ao PPC do Curso, no qual procuramos embasar nossas buscas nos Planos de Ensino e nos Diários de Classes, que encontramos nas secretarias e coordenações, para analisar os itens anteriormente descritos. Partimos da ideia de que os conflitos de ensino-aprendizagem ou sociolinguísticos se apresentam com maior intensidade no início do processo de inserção do indígena na universidade e optamos por analisar os planos de ensino e os diários de classe das primeiras fases de todos os processos de ingresso.

---

<sup>12</sup> Quando nos utilizamos do termo currículo, neste trabalho, nos referimos a matriz curricular do curso, especificamente.

### **A) O Projeto Pedagógico do Curso e os Planos de Ensino das disciplinas de primeira fase<sup>13</sup>.**

Partimos do Projeto Pedagógico do Curso, que foi finalizado em março de 2013, para analisar os documentos coletados, e o comparamos com os planos de ensino e diários de classe. Num segundo momento, após as rodas de conversa e as entrevistas, analisamos os documentos com as falas dos colaboradores da pesquisa, no intuito de observarmos se, de fato, o que consta nos documentos é o que se aplica em sala de aula.

O Projeto previa um curso presencial com ingresso de duas turmas anuais de 60 vagas cada, em turno integral, no regime de alternância. Como forma de acesso e ingresso no curso, o PPC apresenta os norteadores para facilitar a compreensão de criação do curso:

Respeitando a especificidade do Edital PRONACAMPO/2012, de que o curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza – Licenciatura, deve atender as especificidades da formação de docentes para atuar em escolas do campo, sendo que no ingresso “a prioridade é para aqueles professores que estão em efetivo exercício nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio das redes de ensino”. Dessa maneira, aliado à construção coletiva e participativa, entendemos que os sujeitos prioritários, neste processo devem estar envolvidos diretamente com a educação do campo, tanto formal como não-formal. Para tanto, a prioridade para o ingresso no curso respeitará a seguinte ordem:

- I. Educadores que não possuem curso de graduação, e estejam em atividade nas escolas/instituições no campo.
- II. Educadores em atividade, que possuam curso de graduação, mas não nesta área do conhecimento, e que atuem na área das Ciências da Natureza, nas escolas/instituições no campo.
- III. Educadores que atuam em processos formativos desenvolvidos por entidades ligadas a espaços educativos não-formais (sindicatos, movimentos sociais e outros).
- IV. Interessados na temática do campo, e nas Ciências da Natureza, que não possuam graduação e não estejam atuando na educação do campo (UFFS, 2013, p.6).

Porém, embora o curso tenha sido dirigido a um tipo de público (campo), a turma 2013, que foi a primeira, foi a única que matriculou treze alunos, dos quais apenas dois permanecem com matrícula ativa em 2017, um com raça não declarada e os demais todos autodeclarados ‘brancos’. Já na turma 2014, que teve trinta e um alunos matriculados, oito são autodeclarados indígenas e dois autodeclarados pardos, assim como a última turma ingressante já conta com cinquenta e oito matriculados, sendo cinquenta e cinco autodeclarados indígenas e três autodeclarados brancos. Nota-se que o público mudou e é predominantemente indígena, o que não estava previsto no processo de ingresso.

O curso não previa o ingresso de quantitativos grandes de alunos indígenas, porque esperava atender a demanda da região, das escolas do campo, das aldeias e das comunidades quilombolas que abrangem os arredores do campus Erechim. Por isso, esperava-se um público homogêneo, cumprindo com os objetivos da Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que “Estabelece Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo”, onde “também aparecem orientações sobre a organização das escolas indígenas e quilombolas, populações presentes em nosso território que necessitam ser atendidas e estudadas” (UFFS, 2013, p. 37), mas não houve mudanças nos procedimentos e processos em relação ao ingresso e ao perfil do curso.

Em se tratando dos objetivos do curso, a história do surgimento do CCIECCN - ER se confunde com a história de criação e implantação da UFFS – Campus Erechim. Ambos estão profundamente relacionados com a luta dos movimentos sociais da região. O processo de construção da Universidade se mistura com o método que originou a Educação do Campo, que se explica pela luta dos trabalhadores pelo acesso à Educação. Desta forma, os objetivos de criação do curso foram elaborados a partir desta perspectiva e busca desenvolver a formação inicial do educador do campo capacitando-o para engajar-se aos desafios da educação e da vida **do e no** campo, dialogando, mobilizado e fazendo com que os sujeitos possam assumir-se como sujeitos políticos, históricos e com direitos. Estes mesmos objetivos são replicados nos Planos de Ensino e se diluem nos objetivos gerais de cada disciplina. Listamos as ofertadas nas primeiras fases e seus respectivos objetivos para ilustrar:

*Quadro 1 – Objetivo Geral. Fonte: Planos de Ensino e Projeto Político Pedagógico do CCIECCN – ER. Elaboração: a autora.*

DISCIPLINA	OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA
Produção textual acadêmica	Desenvolver a competência textual-discursiva de modo a fomentar a habilidade de leitura e produção de textos orais e escritos da esfera acadêmica.
Fundamentos da Matemática	Dominar noções básicas sobre lógica, conjuntos, equações de 1º e 2º graus, relações, funções, relações métricas no triângulo retângulo, trigonometria, grandezas proporcionais, regra de três, juros, sistemas de medidas e geometria plana e espacial, tendo em vista a resolução de situações-problema no campo das Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química).
Informática Básica	Operar as ferramentas básicas de informática de forma a poder utilizá-las interdisciplinarmente, de modo crítico, criativo e proativo.
Fundamentos da Educação	Desenvolver uma reflexão sistemática e interdisciplinar acerca das diferentes perspectivas que constituem as práticas educativas, atribuindo ênfase aos fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos que possibilitam o pensamento pedagógico

	contemporâneo.
Realidade do campo brasileiro	Desenvolver a capacidade de análise crítica da realidade social, econômica, técnica, cultural e política da sociedade em geral, e do meio rural em particular, compreendendo as transformações neste contexto.
História e filosofia das ciências naturais	Desenvolver uma leitura crítica da história das ciências naturais, seus objetos, abordagens e fontes, percebendo a historicidade de suas concepções e de suas práticas.
Seminário integrador das práticas pedagógicas I	Desenvolver estudos que potencializem os saberes de diferentes componentes curriculares, tendo como eixo o processo de construção da identidade do docente, considerando-se que a formação inicial do educador do campo com ênfase em Ciências da Natureza possibilitará dialogar e mobilizar os seres humanos para que se assumam consciente e politicamente como sujeitos históricos.

Ao analisar os objetivos é possível verificar que todos, a seu modo, dizem respeito à formação do sujeito, conforme o objetivo geral do Curso, que pretende formar sujeitos críticos, capazes de assumirem suas próprias histórias políticas e de lutas, assumindo sua posição de sujeito histórico e de direitos.

Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire enfatiza a necessidade de uma reflexão crítica sobre a prática educativa, sem a qual a teoria pode se tornar apenas discurso e a prática uma reprodução alienada, sem questionamentos. Defende que a teoria precisa estar adequada à prática cotidiana do professor, modelo influenciador para seus alunos, pois na formação docente precisam estar presentes a prática da criticidade e a valorização das emoções, lado a lado. Freire (1996) diz que o professor deve ensinar a pensar certo, sendo a prática educativa um testemunho rigoroso de decência e pureza, e que faz parte do ‘pensar certo’ a “disponibilidade ao risco, a aceitação do novo e a utilização de um critério para a recusa do velho”, rejeitando qualquer tipo de discriminação.

As práticas dos objetivos das disciplinas do Curso se aproximam do destaque de Freire (1996) sobre a importância de propiciar condições aos educandos, em suas socializações com os outros e com o professor, de testar a experiência de se assumir como um ser histórico e social que pensa, critica, opina, tem sonhos, se comunica e dá sugestões. A educação é uma forma de transformação da realidade, que não é neutra e nem indiferente, mas que tanto pode destruir a ideologia dominante como mantê-la. Desta forma, a construção de um conhecimento em parceria com o educando depende da relevância que o educador dá ao contexto social, o que demonstra a importância do docente estar atento à realidade de seu

educando e buscar contextualizar o aprendizado de forma que o aluno possa se enxergar na aula, no curso, na universidade.

Paulo Freire (1996) reafirma a necessidade de os educadores criarem condições para a construção do conhecimento pelos educandos como parte de um processo em que professor e aluno não se reduzam à condição de objeto um do outro. Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua construção. Freire nos lembra de que somos seres humanos e, por isso, inacabados. Esta consciência de inacabados nos instiga a pesquisar, perceber criticamente e modificar o que está condicionado, mas não determinado, passando então a sermos sujeitos e não apenas objetos da nossa história. Neste sentido, o PPC do Curso CCIECCN – ER apresenta uma concepção pedagógica que busca a unidade de ensino, a não fragmentação dos conhecimentos e a articulação dos saberes. É uma pedagogia embasada, além de Freire, em Petersen, Paviani e Caporal, que são citados no texto do PPC. Segundo o documento, o processo ensino-aprendizagem “precisa ser reconhecido como possibilidade de que não sejam ignoradas as necessidades e as condições socioculturais do ser humano, como sujeito e agente **do** e **no** contexto sócio-histórico que se (re)constrói diuturnamente” (UFFS, 2013, p.29). Em outro momento, o documento fala que:

A concepção pedagógica do curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza – Licenciatura, propõe-se alicerçar pressupostos que atendam as demandas da “sociedade do conhecimento” num paradigma emergente, no qual o docente precisa (re)construir sua prática pedagógica com uma visão crítica e emancipatória. Cabe destacar que não se trata de oferecer um modelo prescritivo, mas vislumbrar caminhos metodológicos para a concepção de um novo papel de professor e aluno nos diferentes espaços educativos. A compreensão da mudança de paradigma torna-se imprescindível para a reflexão que o docente necessita fazer sobre sua própria ação pedagógica em sala de aula, atitude esta que se refletirá de forma positiva no estudante da educação básica. [...] Desse modo, é necessário destacar que a concepção pedagógica deste curso procura atender novas expectativas, especialmente aquelas que favoreçam a construção e a produção do conhecimento que possa dar conta de um olhar crítico-reflexivo sobre a educação em geral, mas principalmente sobre a educação do campo (p. 48).

Observamos, nos Planos de Ensino das disciplinas da primeira fase, que esses pressupostos e concepções pedagógicas a que se propôs o curso, são apresentados. Já em relação aos processos metodológicos, o curso se coloca de maneira bastante clara ao afirmar que buscará entrelaçar as mais diversas atividades para dinamizar o aprendizado dos alunos:

Ressaltamos que o processo metodológico estará subsidiado com os recursos das inovações tecnológicas da comunicação e da informação, além dos recursos bibliográficos, dos trabalhos entrelaçados aos campos de atuação do professor, dos seminários, das produções didático-pedagógicas, diagnósticos da realidade, diários de campo, saídas de campo e/ou viagem de estudos, atividades orientadas, entre

outros instrumentos e estratégias, que contribuam para que o ato de ensinar e de aprender seja dinâmico e significativo para a formação docente (UFFS, 2013, p. 32).

Corroborando com esses processos, Freire (2015) destaca que o pensar de maneira adequada permite aos discentes que se coloquem como sujeitos históricos, de modo a se conhecerem e conhecerem o mundo em que se inserem intervindo sobre o mesmo. Portanto, os pressupostos metodológicos precisam partir dos conhecimentos existentes e daqueles que serão ressignificados mais adiante. Ensinar é, portanto, como Freire (2015) sempre enfatiza, buscar, indagar, constatar, intervir, educar. Ensinar exige conhecimento e, conseqüentemente, a troca de saberes. Precisa da presença de indivíduos que, juntos, trocarão experiências de novas informações adquiridas, respeitando também os saberes do senso comum e a capacidade criadora de cada um. Observamos que a proposta metodológica do curso se aproxima da perspectiva freireana, apresentada no projeto como:

[...] em que o conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo, requerendo a ação transformadora sobre a realidade, demandando a busca constante e reclamando a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer. Desenvolvendo, assim, situações que possam atenuar a histórica cisão entre teoria e prática, trabalho manual e intelectual, propondo uma educação múltipla, que desmistifica o conhecimento, o trabalho e a cultura enquanto processos neutros e separados das relações sociais (Idem, p. 31).

Os Planos de Ensino apresentam metodologias de ensino-aprendizagem que condizem com as proposições do PPC, conforme podemos observar na amostra coletada das disciplinas de primeira fase:

*Quadro 2 – Concepções metodológicas. Fonte: Planos de Ensino e Projeto Político Pedagógico do CCIECCN – ER. Elaboração: a autora.*

DISCIPLINA	METODOLOGIA PROPOSTA
Produção textual acadêmica	A disciplina utiliza uma metodologia que privilegia o desenvolvimento de conhecimentos/competências e habilidades dos alunos. Para tanto, são utilizadas aulas teóricas e práticas, aliadas ao atendimento individual. As aulas teóricas compreendem a exposição/apresentação dos conteúdos, análise da configuração formal e pragmática de textos, entre outros. As aulas práticas compreendem a produção e reflexão sobre os processos de releitura e reescrita dos textos lidos e produzidos, pesquisa, análise de materiais, debate e apresentações orais e escritas. São utilizados os seguintes recursos didáticos: quadro, data-show, xerox e livros.
Fundamentos da Matemática	As atividades metodológicas desenvolvidas serão estruturadas, de forma simultânea e ou sequencial, oferecendo aos educandos (as) a oportunidade de perceber e analisar o conteúdo proposto sob diversos ângulos, de forma que possibilite aos Educandos (as) que se apropriem dos conhecimentos propostos e/ou apresentem suas pesquisas e demais atividades, demonstrando o aprendizado dos conteúdos trabalhados.

	As aulas serão expositivas e dialógicas, com atividades individuais e coletivas. Os trabalhos metodológicos serão desenvolvidos através de Aulas interativas, produção individual e coletiva, oral e escrita, análise e debates de textos, pesquisas e dinâmicas de grupo e oficinas. Articular a relação teoria e prática, pela linguagem matemática, história da matemática, etnomatemática, modelagem matemática, resolução de problemas e tratamento da informação. Materiais e recursos: ábaco, balança, barras e medidas, blocos lógicos, blocos de construções, blocos educativos, caixa tátil, calculadora, cartazes, círculo de frações, dominós, escala Cuisenaire, material dourado, material para cálculo de volume, mosaico geométrico, quadro de pinos, quebra-cabeça aritmético, régua, fita métrica, metro, trena, relógios, sequência lógica, softwares, sólidos geométricos, sucatas, tangram, jogos diversos dentre outros.
Informática Básica	Sendo assim, a fim de estimular a participação e o desenvolvimento dos alunos neste componente curricular far-se-á uso de algumas metodologias como: Aulas expositivas dialogadas (utilizando-se do projetor multimídia, quadro branco, entre outros); Aulas com o uso de dinâmicas educativas (estratégias didáticas diferenciadas a fim de melhorar o aprendizado); Aulas no laboratório (a fim de auxiliar na aquisição de conhecimentos práticos, utilizando-se); Aulas com o uso de instrumentos midiáticos (vídeos, áudios, internet, imagens, entre outros).
Fundamentos da Educação	Para que os/as estudantes compreendam os principais fundamentos da atividade educativa e se percebam como docentes na educação básica, a disciplina e suas referências bibliográficas procuram despertar o sentido necessário ao processo de construção do conhecimento. Para isso, o diálogo é uma categoria metodológica importante na mediação entre os conteúdos previstos e a aprendizagem, além da diversificação e alternância entre métodos expositivo-dialogados, trabalhos em pequenos grupos, leituras na própria sala de aula e escrita de textos com lógica argumentativa embasada nos conceitos/teorias de referência.
Realidade do campo brasileiro	As atividades metodológicas desenvolvidas serão estruturadas de forma simultânea e/ou sequencial, oferecendo aos educandos diferentes possibilidades em vista apropriação dos conhecimentos propostos, bem como momentos para apresentação e socialização de suas pesquisas e demais atividades realizadas. As aulas serão expositivas e dialogadas, com atividades individuais e coletivas. Os trabalhos metodológicos serão desenvolvidos através de aulas interativas, produção individual e coletiva, oral e escrita, análise e debates de textos, pesquisas e dinâmicas de grupo. Visita de campo: configuração territorial mediada pelos sujeitos dos movimentos sociais de luta pela terra.
História e filosofia das ciências naturais	Serão realizadas aulas expositivas dialogadas com auxílio de projetor multimídia, vídeos, leitura e debate de textos e apresentação de seminários.
Seminário integrador das	O procedimento metodológico nesta disciplina pauta-se na busca de indicativos e orientações inerentes ao processo didático-pedagógico,

práticas pedagógicas I	como forma de organizar situações sócio-interativas a serem estabelecidas entre sujeito e objeto do conhecimento. Para tanto, é necessário que cada licenciando realize leituras, pesquisas e, principalmente, realize mapeamentos sobre os modos como estudaram na Educação Básica e como os professores desenvolvem suas práticas pedagógicas. Dessa maneira, o diálogo permanente em sala de aula sobre o processo desenvolvido permite (re)organizar a ação pedagógica, tornando-a mais significativa, tanto do ponto de vista teórico como prático. O princípio da problematização da realidade educacional favorece a compreensão, de que o ato educativo precisa concretizar-se por intermédio de uma atitude interdisciplinar, tendo em vista a contextualização como um dos elementos determinantes para compreender a totalidade da realidade social e do próprio conhecimento. Na trajetória deste componente curricular, além de estudos teóricos será planejado e realizado o Seminário Integrador das Práticas Pedagógicas I, tendo como base a articulação entre os conteúdos das diferentes disciplinas desta fase do curso. Para isso, haverá necessidade de efetivar registros sistemáticos, elaborar resenhas, realizar trabalhos individuais e em grupos, seguidos de apresentação, bem como de um trabalho de caráter interdisciplinar ao final do semestre letivo.
------------------------	--

É possível observar que a proposição metodológica das disciplinas visa atender ao disposto no PPC e a colaborar para que o aprendizado do aluno possa ocorrer de maneira participativa e construtiva. Além disso, observa-se que o curso, ao propor a metodologia para as disciplinas, considera, assim como Paulo Freire, que o docente não pode estar limitado aos ensinamentos dos conteúdos, mas, também, ensinar a pensar, pois “pensar é não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (FREIRE, 1996, p. 28). O pensar, quando ensinado de maneira adequada, pode fazer com que os discentes se coloquem como sujeitos históricos, que se conheçam e conheçam ao mundo em que estão inseridos, intervindo sobre ele. São as ressignificações dos conhecimentos existentes, e que os alunos já trazem consigo, ao mesmo tempo em que aprendem novos saberes, que serão trocados entre discentes e docentes. A metodologia proposta demonstra a importância de considerar o saber de cada um que, juntos, trocarão experiências de novas informações adquiridas, respeitando também os saberes do senso comum e a capacidade criadora de cada um.

Trazendo para a metodologia do CCIECCN – ER, seria como dizer que o docente procura construir o conhecimento buscando proporcionar ao aluno a compreensão do conteúdo, de maneira que possa possibilitar a reflexão, criar possibilidades, abrir oportunidades, indagar e instigar o aluno a buscar o real conhecimento de forma prazerosa e autônoma.

Tal forma de organização curricular tem por objetivo assegurar que todos os estudantes da UFFS recebam uma formação ao mesmo tempo cidadã, interdisciplinar e profissional, possibilitando aperfeiçoar a gestão da oferta de disciplinas pelo corpo docente e, como consequência, ampliar as oportunidades de acesso à comunidade [...] é necessário configurar uma pedagogia do campo que assuma o desafio de produção, troca, elaboração de instrumentais metodológicos, que favoreça o desenvolvimento de um currículo que esteja a serviço da emancipação dos sujeitos do campo, assumindo o desafio pedagógico de elaborar propostas que incluam e promovam os saberes locais, a identidade, a memória, a história dos povos do campo (UFFS, 2013, p. 27).

A composição curricular considerou a estrutura adotada pela UFFS, uma vez que a mesma já possuía um curso desta natureza no Campus Laranjeiras do Sul. Entretanto, a organização dos espaços e tempos educativos foi desenvolvida seguindo os preceitos da Pedagogia da Alternância, possibilitando uma maior inserção dos trabalhadores do campo. Sendo assim,

o acadêmico do curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza – Licenciatura é considerado, sujeito ativo no processo de construção de seu conhecimento, da sua educação. Portanto, a flexibilização e autonomia no e do currículo fortalece esta concepção, quando possibilita a escolha por disciplinas que contemplem e complementem seu campo de interesse profissional, dessa forma, contribuindo para uma significativa formação como docente. A flexibilização e a autonomia nos currículos dos cursos de licenciatura permitem ao acadêmico acompanhar as sucessivas transformações econômicas, políticas, sociais, culturais, tecnológicas e informacionais da contemporaneidade. (Idem, p.47)

Neste sentido, o curso se propõe a trabalhar com o regime de alternância pois compreendeu que, além de metodológica, é uma opção política que exige dos professores um esforço na preparação do momento. O curso entende que o tempo em que o aluno vai para a comunidade é um momento de buscar situações geradoras de aprendizagem, para as quais são exigidas discussões e preparações. No curso, o regime de alternância funciona da seguinte maneira:

entendemos os tempos organizados na seguinte disposição: 1- Tempo Escola como o tempo e espaço em que o estudante-professor estará na Universidade, em que estarão contemplados os conteúdos dos componentes curriculares do curso. 2- Tempo Comunidade como tempo e espaço em que o estudante-professor estará em seu local de origem, prioritariamente desenvolvendo o trabalho pedagógico nas Escolas do Campo e demais espaços educativos nas comunidades. (Idem, p. 42)

Portanto, o discente vem para as aulas a cada quinze dias, na universidade, durante o Tempo Escola e permanece um tempo na comunidade, sob a orientação do docente responsável, durante o Tempo Comunidade. Isso permite que o aluno tenha condições de aplicar os conhecimentos construídos na universidade em sua comunidade, bem como resignificar alguns conhecimentos preexistentes, empíricos, agora amparado pela ciência.

## B) O Currículo proposto

A Matriz Curricular do curso foi desenvolvida de forma a contemplar ambos os tempos, com um currículo formulado para que as práticas das comunidades dos alunos pudessem servir de base para o desenvolvimento de novos saberes em sala de aula, bem como de construção e ressignificação dos saberes da comunidade. Ambos, educador e educando crescem com os novos aprendizados vindos dessa troca. Com a participação dos indígenas, isso se torna ainda mais enriquecedor, uma vez que essa cultura indígena se junta à universidade e ao trabalhador do campo, envolvendo novas práticas, novos conhecimentos e o intercâmbio cultural mais amplo. A matriz do CCIECCN – ER está composta pelos seguintes componentes:

Figura 2 – Componentes Curriculares que compõem o Domínio Comum do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza – Licenciatura. Fonte: PPC do Curso.

DOMÍNIO COMUM	
COMPONENTE CURRICULAR	Créditos
<b>EIXO CONTEXTUALIZAÇÃO ACADÊMICA</b>	
Produção Textual Acadêmica	4
Iniciação à Prática Científica	4
Informática Básica	4
Estatística Básica	4
<b>EIXO FORMAÇÃO CRÍTICO-SOCIAL</b>	
Introdução ao Pensamento Social	4
Introdução à Filosofia	4
Direitos e Cidadania	4
Meio Ambiente, Economia e Sociedade	4
História da Fronteira Sul	4
<b>Subtotal</b>	<b>540</b>

Figura 3 – Componentes Curriculares que compõem o Domínio Conexo do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza – Licenciatura. Fonte: PPC do Curso.

DOMÍNIO CONEXO	
COMPONENTE CURRICULAR	Créditos
Fundamentos da Educação	4
Didática Geral	4
Língua Brasileira de Sinais	4
Política Educacional e Legislação do Ensino no Brasil	4
Teorias da Aprendizagem e do Desenvolvimento Humano	4
<b>Subtotal</b>	<b>300</b>

Figura 4 – Componentes Curriculares que compõem o Domínio Específico do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza – Licenciatura. Fonte: PPC do Curso.

DOMÍNIO ESPECÍFICO	
COMPONENTE CURRICULAR	Créditos
Agroecologia	4
Educação - Movimentos Sociais e Organizações Comunitárias	4
Educação Popular	4
Escola e Educação do Campo	4
Organização do Trabalho Escolar e Pedagógico	4
Realidade do Campo Brasileiro	4
<b>Subtotal</b>	<b>360</b>

Figura 5 – Componentes Curriculares da Área de Formação do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza – Licenciatura. Fonte: PPC do Curso.

ÁREA DE FORMAÇÃO	
COMPONENTE CURRICULAR	Créditos
Fundamentos da Matemática	4
História e Filosofia das Ciências Naturais	4
Biologia Geral	4
Biologia na Educação Básica I	4
Biologia na Educação Básica II	4
Biologia na Educação Básica III	4
Biologia na Educação Básica IV	3
Física na Educação Básica I	4
Física na Educação Básica II	4
Física na Educação Básica III	4
Física na Educação Básica IV	3
Química na Educação Básica I	4
Química na Educação Básica II	4
Química na Educação Básica III	4
Química na Educação Básica IV	3
<b>Subtotal</b>	<b>855</b>

Figura 6 – Componentes Curriculares do Trabalho de Conclusão do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza – Licenciatura. Fonte: PPC do Curso.

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC)	
COMPONENTE CURRICULAR	Créditos
Trabalho de Conclusão (TCC) – I	4
Trabalho de Conclusão (TCC) – II	4

Figura 7 – Componentes Curriculares que compõem a Prática Pedagógica como Componente Curricular do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza – Licenciatura. Fonte: PPC do Curso.

PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR	
COMPONENTE CURRICULAR	Créditos
Seminário Integrador das Práticas Pedagógicas I	4
Seminário Integrador das Práticas Pedagógicas II	4
Seminário Integrador das Práticas Pedagógicas III	4
Seminário Integrador das Práticas Pedagógicas IV	4
Seminário Integrador das Práticas Pedagógicas V	3
Seminário Integrador das Práticas Pedagógicas VI	3
Seminário Integrador das Práticas Pedagógicas VII	3
Seminário Integrador das Práticas Pedagógicas VIII	3
<b>Subtotal</b>	<b>420</b>

Figura 8 – Componentes Curriculares que compõem os Estágios do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza – Licenciatura. Fonte: PPC do Curso.

ESTÁGIOS	
COMPONENTE CURRICULAR	Créditos
Pesquisa e Prática Pedagógica no EF (Estágio I)	6
Estágio Supervisionado EF (Estágio II)	8
Pesquisa e Prática Pedagógica no EM (Estágio III)	6
Estágio Supervisionado EM (Estágio IV)	7
<b>Subtotal</b>	<b>405</b>

Figura 9 – Componentes Curriculares Optativos do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza – Licenciatura. Fonte: PPC do Curso.

COMPONENTES CURRICULARES OPTATIVOS	
COMPONENTE CURRICULAR	Créditos
Tópico Especial I	4
Tópico Especial II	4
Tópico Especial III	4
<b>Subtotal</b>	<b>180</b>

Além destes componentes, o curso apresenta ainda uma carga horária de 210 horas de Atividades Curriculares Complementares, que representa 6% das 3.390 horas necessárias para a integralização do curso.

Ao analisarmos os componentes curriculares, fica claro que o currículo foi proposto e preparado para atender à demanda de formação docente voltada para a educação do campo. O que ocorreu posteriormente foi que, analisando os dados dos discentes matriculados no curso, os que atendem especificamente ao perfil solicitado são os alunos da primeira turma (2013-2). No ingresso seguinte (2014-1) já começa a mudar o perfil dos discentes com o acesso aos povos indígenas. Na turma 2014-1 eram 08 autodeclarados indígenas, passando por 61 em 2015-2 e 55 em 2016-1.

Notamos, também, que o currículo não sofreu alterações e todos os ingressantes de 2017 terão a mesma estrutura curricular dos que ingressaram na turma 2013. Percebemos, portanto, que, embora o perfil do curso tenha sofrido praticamente uma total mudança, o currículo se manteve imutável. Porém, não se trata do que Paulo Freire chamou de “Educação Bancária”, uma vez que o currículo apresentado pelo curso permite que o discente trouxesse seus conhecimentos e compartilhe. O que ocorre é um currículo voltado para as atividades do campo e que, muitas vezes, não condiz com a cultura indígena, e que acaba por não proporcionar ao docente um caminho a ser seguido.

Neste sentido, como o currículo não foi construído a partir das necessidades de formação do sujeito cultural que chegou à universidade, surge a importância do diálogo com estes, no sentido de promover a formação com maior qualidade. Senão vejamos: o PPC e seu currículo foram organizados por um conjunto de professores e de entidades parceiras oriundas de diversos movimentos sociais que enxergaram a necessidade de formação docente inicial para as escolas do campo. A partir do terceiro ingresso, tornou-se cada vez menos expressivo o número de discentes que atendem a esses requisitos e cada vez maior o número de estudantes indígenas, que não participaram da construção deste currículo, mas que acabaram sendo submetidos a ele. Então, como adequar um currículo escasso de culturalidade indígena para um público quase que totalmente constituído por indígenas? Através do diálogo.

O diálogo, segundo Paulo Freire (1996), favorece o pensamento crítico e problematizador das condições expostas e implica na construção de reflexões que culminarão

em ações transformadoras. É a partir da prática dialógica, diz Freire, que o sujeito desenvolve sua capacidade de comunicar, interagir, administrar e construir o conhecimento, humanizando-se e aumentando sua potencialidade de decisão. E, ao se colocarem em situação de fala e de escuta, as pessoas assumem uma posição de reciprocidade, ou seja, quem fala quer ser ouvido, e quem ouve também quer falar, nestas mesmas condições. Desta forma, docentes e discentes, educadores e educandos, se colocam em posições iguais, o que qualifica a relação, sem autoritarismo.

E é nesta prática do diálogo que se contribui para a formação da consciência crítico-reflexiva, que permite analisar profundamente os problemas e reafirmar o lugar de participação dos sujeitos na construção do currículo. Para Freire (1996), a construção das propostas curriculares deve estar embasada em eixos norteadores como o conhecimento, a consciência crítica da realidade e a prática dialógica. Portanto, para pensar um currículo coerente com os princípios freireanos, o desafio é democratizar a gestão, permitindo que a construção do currículo seja coletiva, com diálogo entre os diferentes sujeitos que se envolvem na ação educativa. Ou seja, o diálogo é fundamento principal da proposta educacional libertadora e pode orientar a construção do currículo na busca de um conteúdo programático que esteja envolvido no objeto do conhecimento que o professor vai dialogar com o estudante.

Importa ressaltar que nos documentos do curso, objeto deste estudo de caso, não foram encontrados registros desses momentos de diálogo para a construção curricular conjunta com os discentes indígenas. O que se observou, e que veremos mais adiante, foi uma tentativa de ajustar os planos de ensino a cada semestre, porém sem um diálogo prévio com os sujeitos, onde se pudessem construir ações conjuntas. Foi uma proposição de cada docente entrevistado, por si, observando os erros e acertos cometidos durante determinado período.

O pensamento curricular crítico traz a presença de Paulo Freire no debate educacional e, no caso específico do campo do currículo, influencia as políticas e as práticas curriculares. Na concepção freireana de educação, as finalidades, os conteúdos, as ações estão articulados para permitir a construção da humanização e da libertação dos sujeitos e contribuiu na orientação das políticas curriculares, na construção de possibilidades para a emancipação humana a serviço da transformação social. A educação libertadora contribui para estabelecer uma relação dialética entre o currículo e o contexto histórico, social, político e cultural, ou

seja, tratar o currículo na totalidade em que os diferentes contextos, num processo dinâmico, se relacionam e se influenciam. Essa compreensão crítico-emancipatória possibilita situar o currículo na direção de um projeto social que contribua para a emancipação dos sujeitos.

Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) afirma que a participação é condição para a construção da escola democrática, destaca a importância de os educadores terem voz para participar, efetivamente, do processo de decisão sobre as políticas curriculares no âmbito da escola. O autor entende, dessa forma, que a escola democrática é feita em um espaço e tempo onde são geradas as políticas curriculares. Freire critica o que chama de ‘pacotes’ curriculares que vêm prontos para as escolas e assinala que “liberdade e a autoridade docentes, democráticas, precisam estar apoiadas na competência profissional dos professores” (1996, p. 103). Porém, ressalta a importância do exercício da decisão e afirma que decidindo é que se aprende a decidir e pela decisão se alcança autonomia (Idem, p.119-120).

### C) Os dados dos Acadêmicos

Saindo um pouco do campo do currículo e indo para a constituição dos sujeitos do curso, apresentamos o quadro que mostra o quantitativo de vagas ofertadas em cada edital de ingresso, quantas matrículas foram efetuadas no Sistema de Gerenciamento de Alunos (SGA), quantas matrículas estão ativas, canceladas e quantos alunos desistiram do curso.

*Quadro 3 – Demonstrativo do quantitativo de discentes matriculados em cada edital e a situação de matrícula atual destes. Fonte: SGA/UFFS. Elaboração: a autora.*

Ano	Vagas	Matriculados no processo	Matrículas ativas 2016/2	Matrículas Canceladas 2016/2	Desistentes 2016/2	Matrículas Ativas 2017/1
2016-1	60	58	51	6	1	48
2015-2	60	62	51	9	2	43
2015-1	60	50	41	6	3	40
2014-2	60	31	21	7	3	20
2014-1	60	31	16	13	2	14
2013-2	60	13	2	8	3	2

Julgamos ser importante demonstrar o quantitativo de indígenas matriculados em cada processo seletivo, para que possamos reforçar a informação que trouxemos no texto de que veio aumentando a cada edital até quase que serem turmas excepcionalmente indígenas.

Quadro 4 – Autodeclarados indígenas em cada processo de ingresso. Fonte: SGA/UFFS. Elaboração: a autora.

Turma	Vagas Ofertadas	Total de Matrículas	Autodeclarados Indígenas
2013-2	60	13	0
2014-1	60	31	8
2014-2	60	31	22
2015-1	60	50	41
2015-2	60	62	61
2016-1	60	58	55

Observemos que há um crescimento importante do acesso dos povos indígenas, mesmo sendo através de um curso que não esteja voltado às suas realidades ou que tenha qualquer tipo de acesso específico para eles. O que ocorreu foi uma disseminação da informação, por parte dos alunos indígenas, nas aldeias, e que acabou por trazer um número maior de alunos indígenas para o curso. O acesso ao curso fica bastante facilitado uma vez que o processo seletivo é especial e consta de uma prova de redação, com critérios de avaliação bastante brandos, o que facilita o acesso, apesar dos problemas de escrita apresentados pelos indígenas em razão da fragilidade na língua portuguesa.

Embora esse acesso seja facilitado, ocorre, porém, que não ocorre o acompanhamento adequado para que o discente possa permanecer. Basta observar o índice de reprovação e de evasão que apresentam ao longo do curso. Como nos propusemos a analisar as disciplinas de primeira fase, demonstramos no quadro abaixo os números de reprovações nas disciplinas ofertadas no período, separadas por turmas:

Quadro 5 – Números de reprovações por nota e frequência (RNF) e por nota (RN). Fonte: SGA/UFFS. Elaboração: a autora.

Turma: 2013/2	Matriculados	RNF*	RN**
Produção textual acadêmica	10	2	0
Fundamentos da Matemática	10	3	0
Informática Básica	10	3	0
Fundamentos da Educação	10	3	0
Realidade do campo brasileiro	12	4	0
História e filosofia das ciências naturais	12	4	0
Seminário integrador das práticas pedagógicas I	12	4	0
Turma: 2014/1	Matriculados	RNF	RN
Produção textual acadêmica	30	6	5
Fundamentos da Matemática	30	5	0

Informática Básica	33	8	0
Fundamentos da Educação	30	7	0
Realidade do campo brasileiro	30	7	0
Seminário integrador das práticas pedagógicas I	30	6	1
<b>Turma: 2014/2</b>	<b>Matriculados</b>	<b>RNF</b>	<b>RN</b>
Produção textual acadêmica	37	4	10
Fundamentos da Matemática	28	4	1
Informática Básica	34	2	0
Fundamentos da Educação	31	6	1
Realidade do campo brasileiro	31	6	0
História e filosofia das ciências naturais	32	3	0
Seminário integrador das práticas pedagógicas I	32	7	0
<b>Turma: 2015/1</b>	<b>Matriculados</b>	<b>RNF</b>	<b>RN</b>
Produção textual acadêmica	48	6	24
Fundamentos da Matemática	48	6	0
Informática Básica	48	4	0
Fundamentos da Educação	48	5	4
Realidade do campo brasileiro	48	4	0
Seminário integrador das práticas pedagógicas I	48	5	0
<b>Turma: 2015/2</b>	<b>Matriculados</b>	<b>RNF</b>	<b>RN</b>
Produção textual acadêmica	63	4	29
Fundamentos da Matemática	63	7	2
Informática Básica	62	14	7
Fundamentos da Educação	63	24	2
Realidade do campo brasileiro	63	11	1
História e filosofia das ciências naturais	62	20	4
Seminário integrador das práticas pedagógicas I	64	12	18
<b>Turma: 2016/1</b>	<b>Matriculados</b>	<b>RNF</b>	<b>RN</b>
Produção textual acadêmica	58	5	34
Fundamentos da Matemática	56	6	0
Informática Básica	57	14	1
Fundamentos da Educação	57	7	1
Realidade do campo brasileiro	57	12	0
Seminário integrador das práticas pedagógicas I	58	13	3

Como se pode observar, na primeira fase, a disciplina de Produção Textual e Acadêmica é a que apresenta o maior número de reprovações por nota. Observemos que na primeira turma não houve nenhuma reprovação por nota e constatamos que, assim como vai aumentando o número de indígenas matriculados, maior é o número de reprovados na disciplina: Na primeira turma não tem nenhum aluno autodeclarado indígena e nenhuma

reprovação; na turma 2014/1 são 08 autodeclarados indígenas e 04 reprovações; a turma 2014/2 tem 22 autodeclarados indígenas e 10 reprovados; na turma 2015/1 temos 41 autodeclarados indígenas e 24 reprovados; a turma 2015/2 tem 61 autodeclarados indígenas e 29 reprovados; e a turma 2016/1 tem 55 autodeclarados indígenas e 34 reprovados. Isso só na disciplina de Produção Textual. Se observarmos bem, a partir da turma 2015, inicia-se um processo de reprovação também em outras disciplinas, sem contar as reprovações por nota e frequência.

Não é possível afirmar com certeza, pois não fizemos a análise de cada discente em separado, porém, é possível observar, com base nas duas últimas turmas, que o índice de reprovação na disciplina de Produção Textual Acadêmica aumentou conforme aumentou o número de indígenas no curso. Isso pode se dar por dois principais motivos: o conflito étnico-cultural e a má formação em língua portuguesa, já que os indígenas aprendem como língua materna o Kaingang. Pudemos observar, no decorrer da pesquisa, que as principais dificuldades aparecem nas primeiras fases, não só nesta disciplina, mas em todas, pois muitos indígenas ficam bastante tempo afastados dos estudos, falando a língua materna em suas comunidades e, ao chegarem na universidade, não compreendem os conteúdos por não entenderem o que está sendo dito. É comum não terem tido nenhum contato com diversas das palavras teóricas utilizadas em sala de aula, não constituindo nenhum significado para eles. Há ainda o fator cultural de não terem o hábito da leitura, o que dificulta demasiadamente. Tudo isso aparece quando das rodas de conversa, onde discorreremos melhor.

Na subseção seguinte apresentamos os dados coletados nas entrevistas e rodas de conversa, iniciando, assim, o confronto do que dizem os documentos do curso com as práticas que estão de fato sendo adotadas pelos seus sujeitos.

### **3.1.2 Entrevistas e rodas de conversa**

Após o parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFFS, pela Plataforma Brasil expedido em 08/12/2016 (Anexo 01), iniciamos as tratativas para realização das entrevistas semiestruturadas com os docentes e discentes do CCIECCN – ER e com os técnicos em administração que tratam com as questões culturais e assistenciais do campus, bem como os que passaram e permanecem nas assessorias do curso.

Em relação aos técnicos, a escolha se deu em razão da temática, por isso optamos por ouvir quem trata mais diretamente com os discentes indígenas no cotidiano, que são os assessores do curso; representante do setor de acessibilidade, que acaba acompanhando o andamento de aulas; representante do setor de assistência estudantil, onde os discentes tem contato direto, em razão das bolsas e auxílios; e representantes do setor de cultura, por acharmos que poderia ter algum tipo de envolvimento em atividades proporcionadas pela instituição. Desta forma, entrevistamos quatro técnicos, sendo o atual assessor do curso, um servidor da acessibilidade, um da assistência ao estudante e um da cultura. As entrevistas foram feitas de forma individual, com gravação e anotações, com procedimentos de entrega do Termo de Livre Consentimento, leitura prévia das questões e posterior gravação da entrevista, com a devida autorização do participante.

No caso dos professores, nem todos os convidados puderam participar, em razão dos horários. Foram convidados docentes das disciplinas de primeira fase, de áreas específicas da formação a que o curso se propõe, bem como das disciplinas conjuntas de seminários integradores, onde os discentes se mostram mais, em razão das apresentações e pesquisa que são solicitadas. Convidamos o total de seis docentes, mas participaram das entrevistas apenas quatro, sendo um da área de biologia, um da área de matemática e física, um da área de física e um da área de fundamentos da educação. Todos os quatro participantes também ministram a disciplina de Seminários Integradores, o que permitiu que pudéssemos analisar a visão de cada um em relação a um mesmo componente. As entrevistas ocorreram nos seus locais de trabalho, de forma individual, foram agendadas previamente e gravadas em áudio, com a devida autorização do participante e com a entrega do Termo de Livre Consentimento.

Nos dois casos descritos, entrevistas com servidores técnicos e docentes, os tratamentos foram bastante semelhantes. Ambos demonstraram bastante disponibilidade em colaborar com a pesquisa e interesse em conhecer os dados levantados no final desta investigação. De forma geral, as entrevistas transcorreram normalmente, sem nenhum registro relevante que mereça consideração. Posteriormente foi feita a transcrição literal das entrevistas e os dados separados por questões. Com base nas respostas a cada questionamento temático que fizemos, elaboramos um quadro comparativo das respostas objetivando encontrar as informações que consideramos relevantes para responder aos objetivos do nosso trabalho, já detalhados em capítulo anterior. Para a identificação dos participantes foram estabelecidos códigos, sendo T, para técnicos e P para professores, e numerados por ordem

cronológica da entrevista. Desta forma, o primeiro técnico a responder a entrevista está identificado como T1 e o primeiro professor como P1, e assim sucessivamente. Nosso objetivo, aqui, foi o de identificar se existe algum tipo de prática, por parte da instituição, que qualifique o ingresso e a permanência dos povos indígenas na universidade, e também qual é a visão da UFFS – Campus Erechim, pela amostra, sobre a temática.

Já em relação aos discentes do curso, ao abordarmos e convidá-los para as entrevistas individuais, não obtivemos sucesso. Sentimos uma espécie de desconforto e desconfiança. Notamos que o isolamento do grupo não permitia que se sentissem a vontade para falar. Então alteramos a metodologia das entrevistas para as rodas de conversa, como já descrevemos, por acreditarmos que assim os alunos poderiam se sentir melhor. Para termos elementos da escrita, resolvemos fazer uma das perguntas por escrito e juntamos quatro perguntas complementares para que os discentes elaborassem um pequeno texto. O texto deveria contemplar os seguintes questionamentos: Qual é o seu sonho de UFFS? Por que você decidiu fazer um curso superior? Como você se vê depois de formado? O que pretende fazer?

Na medida em que fomos recebendo os documentos escritos, fomos enumerando com um “E” de estudante e um número por ordem de chegada dos questionários. Assim, o primeiro foi o E1, o segundo foi o E2, e assim sucessivamente. Inicialmente trataremos a análise e os dados das rodas de conversa e, posteriormente falaremos da parte escrita.

Para as rodas de conversa, iniciamos fazendo uma visita às salas de aula na última semana em que todas as turmas tiveram aulas juntas, em janeiro de 2017. Na terça-feira, dia 10, visitamos as salas, explicamos o trabalho que estávamos realizando e pedimos a colaboração dos discentes para as entrevistas. Neste dia, recebemos cinco alunos na nossa sala para uma roda de conversa. Como o tempo que dispunham não era muito, entregamos a questão escrita para que nos devolvessem nos dias que se seguiram. Na quarta-feira, dia 11, recebemos três alunos e procedemos da mesma maneira. Na quinta-feira, dia 12, recebemos doze alunos distribuídos em duas rodas de conversa e estes já nos entregaram os questionários escritos antes mesmo da conversa acontecer. Para identificação dos participantes das rodas, enumeramos as rodas de conversa em R1, R2, R3 e R4, conforme a ordem cronológica em que ocorreram. Já para os falantes em cada roda, demos um número pela ordem da primeira fala de cada um. Portanto, se o discente foi o segundo falante na terceira roda de conversa, ele estará identificado pelo código R3-F2.

Nesta etapa, procuramos responder ao objetivo de diagnosticar as principais fragilidades, do ponto de vista dos alunos indígenas, sob os aspectos de: convivência com seus pares, com docentes e comunidade escolar; aprendizado; acolhimento e condições de permanência no curso. Ressaltamos que os grupos de alunos do curso que participaram das rodas de conversa vieram de forma voluntária, partindo do nosso convite em sala de aula, sem fazermos qualquer critério de escolha, a não ser a exigência de ser aluno do Curso objeto de estudo e ser indígena. O registro das interações ocorreu por meio de gravações e anotações manuscritas, em nosso diário de bordo, das reações e de aspectos que achamos relevantes durante as falas. No total, recebemos vinte alunos, das turmas mais recentes (2015 e 2016), sendo homens e mulheres de faixas etárias bastante distintas (dos 17 aos 53 anos), oriundos de comunidades diversas, não constituindo sempre o mesmo grupo, ou seja, não eram sempre oriundos da mesma aldeia.

Para as rodas de conversa, sentamo-nos todos em círculo, com o objetivo de nos aproximarmos mais. Inicialmente damos as boas vindas a todos e agradecemos a participação. Explicamos novamente o objetivo da pesquisa (já havíamos falado sobre ele na visita nas salas de aula), esclarecendo as dúvidas caso houvesse, solicitamos autorização para as gravações e coletamos as assinaturas nos Termos de Livre Consentimento. Deixamos claro a todos que os dados permanecerão em sigilo, bem como os procedimentos de guarda dos materiais. Depois, demonstramos como poderia funcionar a roda para que as gravações pudessem ser realizadas, pedimos que não falassem todos ao mesmo tempo para facilitar o registro. No início os alunos estavam um pouco desconfiados, mas fomos conversando e os deixamos mais a vontade. Fizemos as provocações com uma pergunta de cada vez, dando espaço para que todos pudessem se manifestar e, uma a uma, as perguntas foram sendo respondidas por todos, muitas vezes, um complementando o que o outro dizia.

Essa pesquisa possibilitou identificar a relevância da técnica empregada na coleta dos dados, pois oportunizou aos alunos um momento de discussão e reflexão importantes e que, segundo os participantes, não havia ocorrido ainda. Enfatizaram a importância de estarem sendo ouvidos por alguém que de fato se interessou em saber o que e como eles pensam o curso, a sua presença e os aspectos de aprendizado. Todos puderam expressar suas opiniões, de maneira informal e, embora no início um pouco inibidos, aos poucos, fomos ganhando a confiança uns dos outros e puderam falar mais.

Exporemos aspectos que apareceram nas conversas e que achamos relevantes para responder aos nossos objetivos iniciais, ou seja, de sentir o que pensam os discentes, docentes e técnicos em relação ao curso e a presença indígena na Universidade. Não separamos necessariamente em categorias, embora isso acabasse acontecendo ao separarmos por temáticas.

#### A) **Sobre o ingresso na UFFS – Campus Erechim**

Essa foi uma questão que propusemos a todos os integrantes da pesquisa, pois não raro ouvíamos pessoas (discentes, docentes e técnicos) dizerem que os indígenas estariam estudando apenas pelos incentivos orçamentários que recebiam, outros diziam que estariam apenas a passeio, e que poucos estariam chegando à universidade por vontade de terminar um curso superior. Por isso, essa foi uma questão levantada para todos os segmentos que participaram da pesquisa.

Por parte dos alunos, observamos que os estudantes que participaram da roda, todos, sem exceção, manifestaram o desejo concluir de fato o ensino superior. Alguns deixaram bastante claro que não desejavam o curso de Educação do Campo, como é internamente chamado o CCIECCN – ER. Outros disseram que entraram para este curso pelo enfoque na agricultura e nas escolas do campo, pois as aldeias indígenas também estão localizadas no campo. Mas transparece que foi uma oportunidade abraçada por todos, sejam os que desejavam o curso, sejam os que entraram com o desejo de fazer outro curso. Os discentes relataram a importância de estarem em uma universidade pública federal, lembraram as lutas de seus antepassados para que os indígenas tivessem o direito ao conhecimento acadêmico, mas também lembraram o preconceito que sofrem fora das aldeias. Vejamos alguns trechos da roda que elucidam as considerações:

*“Primeiramente porque é uma universidade federal, em qualquer federal você tem que se sentir importante. Então, eu tô aqui dentro. Pra mim apareceu essa oportunidade porque não era bem o curso que eu queria, mas apareceu a oportunidade, nós temos que segurar ela para aproveitar. Quando nós entramos aqui foi muito legal, a universidade acolheu bem a gente né, e como a sala a maioria é Kaingang, a gente se sente a vontade. Eu se estivesse na sala sozinha no meio dos não-indígenas seria muito complicado porque a gente também sofre os preconceitos. Então isso pra mim foi muito importante” (R4-F2).*

*“Para mim foi uma oportunidade que eu tive, porque já faz 16 anos que trabalho na escola, e tenho só o magistério, daí tinha que fazer uma graduação, daí essa oportunidade boa né. Mais pra me qualificar e para melhorar o meu trabalho, na escola” (R3-F1).*

Além da felicidade de estar em uma instituição pública, percebemos também que os novos alunos receberam influência dos que já estão em turmas do curso. É o caso da estudante que veio com a indicação do pai, que já era aluno do curso.

*“Pra mim também foi uma grande oportunidade que apareceu. Não era o que eu queria, mas foi o que apareceu, pretendo continuar e ir até o final [...]. O que eu queria de verdade era enfermagem, só que não consegui. Daí meu pai estudava aqui e me falou pra eu vir aqui que era bom e que eu ia gostar e daí eu vim aqui e gostei e tô aqui” (R3-F2).*

Os estudantes também ressaltaram a importância de estar na universidade pelo respeito que passaram a ter nas aldeias e por já poder aplicar os estudos no seu trabalho, nas escolas da aldeia:

*“Antes eu via que não era tão valorizado dentro da comunidade, né. Antes eu era mais um dentro da comunidade, né. Agora eu sou uma pessoa que tem mais integração dentro da comunidade e também vejo que as pessoas têm mais respeito e admiração comigo. E também está sendo muito importante o conhecimento e já estou tendo resultado do conhecimento, dos meus estudos. Já estamos ingressando aí na área da licenciatura, provavelmente no mês de março eu e mais uns colegas vamos começar a atuar. Eu vou dar aula de química, fiz inscrição pra dar aula no estado em Três Palmeiras e fiquei em primeiro lugar. Não sei se tinha concorrente (risos), mas eu passei em primeiro lugar. Estou muito feliz com tudo isso” (R2-F1).*

*“Eu por estar aqui puxo a mesma fala igual como o colega falou também e é um passo a mais na nossa comunidade. Antes a gente nós era visto como mais um cidadão dentro da comunidade e hoje tem um olhar diferente pra nós. E também a experiência que nós estamos levando para a comunidade é de uma dimensão assim que a gente nunca imaginava de ter esse conhecimento antes de chegar aqui na universidade, né [...]” (R2-F2).*

Como se pode notar, para os participantes deste estudo, o ingresso na universidade, em um curso superior, e em uma instituição de nível federal possui uma importância bastante significativa, não só para o acadêmico, mas na sua comunidade como um todo, uma vez que depositam nele a esperança na formação e o veem como um sujeito que possui maior conhecimento.

Por parte dos docentes, observamos que todos avaliam de forma bastante positiva a presença dos indígenas na universidade, embora se surpreendam com o quantitativo que chegou. Está claro que não esperavam muitos sequer tinham tido contato com indígenas, quanto mais serem professores de uma turma formada praticamente apenas por indígenas. O professor P3, por exemplo, observou que:

*“Olha, a primeira impressão foi de espanto. Quando entrei como professor eu não esperava ter alunos indígenas, muito menos tantos. E aí foi na segunda turma, que já teve alguns alunos, e aí eles foram divulgando nas suas comunidades e diante das condições que o curso ofereceu eles puderam acessar a universidade. E eu continuo me espantando, e acho interessante em algumas situações em que lá pelas tantas os alunos, os meus alunos, na sala de aula, começam a falar Kaingang, e eu me espanto com essa situação. E alguns até me perguntam: tá, tu não entende nada, eles podem estar falando de ti e tal. Mas a gente percebe a atitude deles, quando estão discutindo, porque a fala deles, a fala Kaingang acontece a partir de uma situação, você sabe de onde partiu. Então você deduz de que lado está indo a conversa, e normalmente eles traduzem depois. Mas isso é só para ilustrar que a presença deles continua me espantando de qualquer forma, mas de forma positiva. A presença deles aqui é um desafio, para a nossa formação, e no nosso trabalho. Mas é no bom sentido, na maioria dos pontos” (P3).*

A observação do docente mostra a presença dos indígenas na sala de aula não o incomoda, mas o espanta. Não se tinha noção de que a proporção de indígenas no curso fosse tanta. Outros docentes também se manifestaram de forma positiva em relação à presença dos indígenas e falaram do desafio que foi e que está sendo para o curso:

*“Acho que é um desafio enorme, principalmente para nós docentes, o curso Educação do Campo é um curso que tem já essa especificidade de ser educação do campo, tem a identidade étnica forte dos Kaingangs dentro do curso, que, pelos números que a gente tem, semestre 2016.2 é cerca de 87% . Isso então é extremamente desafiador numa perspectiva de professor para o campo com enfoque em ciências da natureza” (P1).*

O docente P2 avaliou que o número de indígenas aumentou muito nos últimos ingressos pela propaganda que os próprios indígenas fizeram em suas comunidades, mas lembrou que o curso foi pensado para um outro perfil:

*“Na verdade, estive desde o início, do ingresso desses alunos, que foi tomando esse caráter de uma maioria indígena. E eu acho que isso se dá pela publicização entre eles, assim do curso, porque*

*até hoje chegou da reunião do colegiado onde a gente fez uma lembrança assim do processo de um curso que foi pensado para o sujeito do campo e aí tomou um outro perfil” (P2).*

Já o docente P4 lembrou que a forma de ingresso facilita bastante a entrada dos indígenas no curso e que é importante a vinda dos docentes indígenas que já estão dando aula nas aldeias e, muitas vezes, sem uma formação adequada. Relatou ser de grande valia a formação de ensino superior para a formação e a qualificação da docência nas comunidades, o que acaba refletindo em melhor formação de ensino básico aos discentes indígenas.

*“Avalio como sendo algo positivo, uma vez que de uma forma geral os povos indígenas quase não têm acesso ao ensino superior. Acredito que a forma de ingresso do nosso curso, acho que facilita muito a entrada dos indígenas, né. Então de um modo geral é muito positivo, né, nas nossas escolas, pelo menos no que a gente tem conversado com os alunos, a gente percebeu que os professores que dão aula nas escolas indígenas, são professores leigos, não tem formação. Então essa formação que eles recebem no ensino superior, é muito importante para qualificar o trabalho que eles fazem nas próprias comunidades indígena que eles moram” (P4).*

Os técnicos entrevistados também avaliaram de forma bastante positiva a entrada de tantos indígenas na universidade, pois acreditam que este curso é uma porta de entrada, apesar de muitos não desejarem cursar o CCIECCN – ER. Orgulhosa de fazer parte do processo, a técnica identificada como T4 avaliou como motivadora a presença dos indígenas, até para compartilhamento das culturas:

*“A presença deles é uma motivação, porque eles tiveram uma oportunidade de ir pra universidade, de sair da aldeia de onde eles estão, de sair daquele ritmo, daquela rotina deles e vir pra uma rotina totalmente diferente deles [...] Eu me sinto privilegiada, assim de acompanhar eles, essas diferenças de pensamento, de cultura, entre nós e eles” (T4).*

Para outro técnico entrevistado, a presença dos indígenas serve também para forçar a convivência com culturas distintas, pois avalia que a cidade se resume a brancos e considera bastante fechada no sentido do acolhimento de novas culturas. Basta ver que a universidade recebe pessoas de diversos estados do Brasil, de diversidades de cultura, de gênero, dentre outras, e a cidade não consegue conviver com isso. Em relação aos indígenas, especificamente, relatou que é importante inclusive para os colegas técnicos e docentes, para clarear o pensamento que por vezes é bastante limitado:

*“Então, e eu acho que pra mim foi bem legal conhecer uma coisa totalmente diferente da minha, né. Que aqui a nossa cultura de Erechim é restrita ao que, ao negócio da cultura italiana, cultura europeia, apesar da gente saber que tem uma questão indígena aqui na região mesmo [...]. Então, eu acho, na minha opinião, que é bem legal, e abre a cabeça não só dos técnicos, mas assim dos professores que eu acho que nem tanto a questão, mas os alunos que vão ter uma formação. Os que vêm de fora, não sei se têm esse tipo de vivência, mas tipo aqui em Erechim eu não acho que tenha esse tipo de convivência. E quando tem é cheio dos preconceitos, porque estão invadindo a cidade, vendendo suas coisas” (T2).*

Em meio aos depoimentos da importância da presença indígena, surgiu uma crítica bastante intrigante: a de que a instituição não age da maneira mais coerente em relação à inserção dos povos indígenas:

*“[...] a questão da presença deles aqui, é importante, importantíssimo, porque a gente tem uma dívida histórica. Mas na instituição ela é feita de qualquer jeito. Ela não é feita da maneira como tem que ser, né” (T3).*

Esse técnico relatou experiências relacionadas a outros tipos de acessibilidade e de permanência para evidenciar que a universidade está tratando de forma errônea, pois continuou:

*“[...] E isso eu venho falando até com os gestores aqui e coordenação acadêmica, que assim como a gente tem os surdos, [...], que no caso como tem para os surdos alguém que fala a língua deles na instituição, deveria ter alguém com a mesma disponibilidade, que falasse a mesma língua deles pra facilitar a comunicação e o acesso aqui na universidade. Então assim, eu percebo que eles têm muita dificuldade, [...] nos cadastros deles, socioeconômicos, a gente percebe que eles têm muita dificuldade na língua portuguesa. Não tem entendimento do processo, a universidade é muito burocrática, muito, muito, muito, muito, né. E, ao mesmo tempo ela não dá suporte para que, por exemplo os profissionais [...] façam uma formação para aprender um pouco da língua, da cultura, pra saber como se expressar, como se comunicar com essas pessoas, como explicar pra eles o processo, né” (T3).*

Mas não é só a universidade que não está preparada para a acolhida dos indígenas. Alguns entrevistados levantaram o desinteresse por parte dos indígenas. Se muitos vieram para buscar ocupar seus espaços e realizar o sonho de ter um curso superior, há os que estejam seguindo um caminho diferente. Não se comprometem com as aulas, ou não frequentam ou

não levam a sério o curso, fazem uso de bebida alcoólica e promovem desordem nos alojamentos, enfim, uma série de questões que foram levantadas tanto pelos docentes e técnicos quanto pelos próprios acadêmicos entrevistados, descontentes com a prática dos colegas:

*“Então, eu acho que a presença dos indígenas nos cursos que eles escolhem, tipo os que entram porque eles querem, tipo agronomia, “eu escolhi agronomia porque eu tenho interesse em fazer agronomia”, ou os que fazem pedagogia, eu acho muito boa, porque eles tem uma experiência de vida que é diferente dos outros alunos e eles estão aqui com um objetivo que é se formar. No caso da Educação do Campo eu já questiono porque eu acho que muitos alunos entram no curso só por causa da bolsa, tipo sem nenhuma identificação com aquilo, sem refletir se eles realmente querem aquilo. Eu acho que pra ter a bolsa e ter o auxílio e tal, porque pra eles é bastante, e eu não acho que isso é do ponto de vista da formação profissional interessante” (T1).*

Os docentes também relatam a preocupação com a falta de compreensão da dimensão do que é o curso e que muitos não vêm com o interesse na formação de educador, por isso é dificultoso, para alguns, a permanência, já que não se consegue despertar neles o interesse pelo curso, pelas disciplinas:

*“Mas assim, a porta de entrada, porque tem muitos que tu vê que não entendem muito de fato o que está fazendo ali, porque Educação do Campo, Ciências da Natureza, né, e muitos não compreendem nem o que significa o “Ciências da Natureza”, quando ingressam no curso, o que é isso? Então não é aquela coisa de que eu quero ser um educador, ir para uma escola indígena, agir como um agente transformador lá na minha aldeia, então não é isso que a gente tem. Então chega ali um público que não foi direcionado pela emoção, que é aquilo que eu desejo muito fazer, e como é que a gente consegue despertar essa vontade. E, muitas vezes a gente consegue, outras vezes não, né, e desperta assim o gosto pela física, pela química, pela biologia, a educação do campo, pela luta pelos movimentos sociais, né, muitos deles acabam tomando um pouco o gosto por essas coisas” (P2).*

Os técnicos que acompanham a caminhada dos docentes mais de perto, também já se depararam com situações em que perceberam a falta de interesse por parte de alguns.

*“E, que bom né, mas eu vejo que eles estão aqui, alguns pra estudar, né, aproveitando a oportunidade pra estudar, e outros pra se beneficiar. É bem complicado falar nisso, porque muitos a gente percebe que vem só pelo auxílio e porque o curso de educação do campo além de pagar hotel, transporte e alimentação, que agora foi tirado, mas eles têm o benefício de pagar 2,50 no RU, eles têm uma bolsa permanência de 900 reais. E tem muitos que acha que é um plus esse 900, são é*

*permanência, pra eles permanecerem e frequentarem o curso. Pra eles é um plus que a reitoria ou a universidade está pagando. Então alguns estão aproveitando a bolsa assim, pra aproveitar a saída da aldeia, vir pro shopping, comer coisas diferentes, comprar coisas diferentes, enfim, fazer as coisas deles, e não vem pra aula. Claro que todo mundo é humano, e que bom que eles aproveitam, né, porque a gente sabe que muitos vivem na pobreza, né, as aldeias não são tão civilizadas, não tem a comodidade que a cidade tem e eu acho que não é errado eles aproveitarem, mas eu acho que deveriam dar prioridade pro curso, pra frequentar as aulas e eles não tem feito isso. Eles aproveitam, bebem, se divertem, mas não vem pra aula. Mas que é uma oportunidade é, pra eles virem. Os que realmente querem estudar, estão estudando, a gente vê muitos que tem um pouco mais de idade que se esforçam bastante, muitos mais novos também, alguns que fazem disso uma oportunidade” (T4).*

Por parte dos alunos, em todos os momentos observamos o descontentamento pelas atitudes dos descomprometidos, que apenas fazem uso dos benefícios para visitarem a cidade e ficam pelas ruas ao invés de ir para a universidade. Notamos que há um incômodo também por parte dos colegas indígenas sobre os que não aproveitam as vagas. Inclusive alguns falaram que isso acaba prejudicando o grupo, porque a sociedade, que está impregnada de preconceitos, vai cobrar deles por estarem recebendo uma bolsa para estudar. Então, fica claro que, de fato, o desinteresse acontece. Em nosso diário de bordo apontamos, por exemplo, na data em que fizemos a última roda de conversa, fomos até a sala de aula buscar os alunos para conduzi-los até o local da conversa e nos surpreendemos acompanhando o docente responsável registrando a frequência. Metade da turma não estava presente e, segundo os colegas, estavam na cidade, haviam permanecido no hotel.

Um dos docentes entrevistados trata disso como um conflito interno, entre os próprios indígenas, assim como os alunos também tratam disso. É o que veremos no item que segue.

#### **B) Sobre a convivência e os conflitos da presença indígena na universidade**

Nas nossas rodas de conversa questionamos os alunos sobre a convivência deles com as outras culturas que permeiam a universidade. Queríamos saber se haviam sofrido algum tipo de preconceito, algum conflito de cultura ou outros problemas de convívio com os não indígenas. Por parte dos docentes e técnicos, pedimos se haviam presenciado ou se lhes foi relatado qualquer tipo de conflito relacionado à presença indígena na universidade, e sobre a convivência observada com os demais discentes da instituição.

Observamos, por exemplo, que nunca houve nenhum tipo de conflito com agressões físicas ou verbais. O que se observa são outros problemas como os olhares, os risos, os deboches, alguns questionamentos indevidos, enfim, problemas decorrentes do estranhamento cultural. Apareceu também, tanto nas conversas com os alunos, quanto nas observações por parte dos professores, que ocorre estranhamentos também entre os indígenas. Segundo os relatos, isso acontece porque há dois grupos distintos de indígenas nas salas de aula: um grupo que domina o Kaingang e um que não domina. Desta forma ambos acabam sendo motivo de risos um do outro, como podemos observar nas falas dos próprios discentes e também por parte dos docentes, que acompanham em sala de aula:

*“[...] se é um indígena que pergunta assim, nós temos 3 ou 4 não indígena que tão na sala assim, mas se é um indígena que pergunta você acha que aqueles lá vão rir? Não, eles não consegue. Mas agora o grupinho de indígena que entende que já notou que pergunta errado, eles dão rizada, eles gozam da gente. Isso atrapalha a comunicação da gente” (E3-R3).*

*“Na nossa sala tem uns que são indígenas só que eles não são de fala Kaingang, daí eles dão rizada” (E2-R3).*

Outro confronto interno, ou seja, entre os grupos indígenas: o dos que têm compromisso com a aula e dos que não têm. Algumas falas dão conta do descontentamento, inclusive por gerar ainda mais preconceitos, na visão dos próprios indígenas, porque recebem o transporte, a hospedagem, a bolsa indígena e, até bem pouco tempo, recebiam a alimentação. Questionado se presencia algum tipo de conflito, um docente respondeu:

*“Sim, vários conflitos. Não só entre indígena e não indígena, mas também entre os próprios indígenas. Os conflitos que se percebe no espaço da sala de aula e também fora dela, entre os indígenas, é que tem um grupo de indígenas que tem interesse em estar cursando, em estudar, aqui na universidade e valorizam a oportunidade que estão tendo, normalmente são alunos mais maduros, digamos assim, que tem mais idade, enquanto que tem outro grupo que vem pra universidade, mas acaba tendo interesses paralelos. Então estão aqui pra estudar, mas acabam se dispersando em fazer festa, vão a bares, ficam dormindo, não vem pra aula, ou às vezes ficam pra fora do espaço de sala de aula, do prédio da universidade e não participa da aula propriamente dita. Então esse é um, existe um grande conflito entre eles nesse sentido daqueles que tem interesse de estudar e daqueles que não tem interesse e acabam prejudicando o grupo como um todo” (P4).*

Os alunos não deixaram de falar no assunto, que os incomoda demasiadamente e registraram que os colegas que não vêm para a aula, mas que viajam a passeio, acabam prejudicando a imagem dos demais junto à universidade e também nas aldeias, pois em muitos momentos falaram que sofrem com declarações sobre as festas e bebedeiras já dentro da aldeia. Sem contar que há a reclamação das utilizações das bolsas para estudo e que seriam insuficientes para quem precisa, enquanto alguns a utilizam para outras finalidades:

*“[...] e aqueles que não vêm porque não quer né, acho que deveria cortar a bolsa, né, porque além de não estar vindo, além de tá no hotel e não tá vindo, ainda tá recebendo bolsa, daí acaba prejudicando aqueles que tão aqui. Porque tudo o que acontece aqui, queira ou não queira, tem uma liderança na comunidade que fica sabendo do que tá acontecendo aqui. Daí muitas vezes, todo o pessoal que mexe com isso e aquilo que é mais ligado. Até às vezes eles falam, ah vocês tão indo né, então vai acontecer isso, e isso e aquilo, que até a gente fica constrangido por causa disso. Né, tem pessoas que vem, olha tem pessoas que tão ali ó, faz uma semana no hotel e não tão vindo na aula. É isso que acaba nos atingindo e nos entristece bastante, porque tem uns colegas que a gente se dá bem e fez o possível pra colocar no nosso grupo, pra discutir o trabalho mas a gente não conseguiu, a gente se entristece com isso” (E3-R3).*

*“Às vezes acaba tirando a vaga de alguém que quer muito vir pra aula” (E2-R3).*

Apareceu um tipo de conflito, atípico, podemos dizer. Há relatos, por parte dos professores, de que, em uma das últimas turmas, onde o número de não-indígenas é de dois ou três discentes, estes foram questionados por indígenas sobre o que estariam fazendo num curso indígena.

*“E, aconteceu um fenômeno interessante depois, onde as turmas que são predominantemente de indígenas têm alguns alunos brancos, que esse sim, daí se sentem excluídos diante dos outros. Inclusive de eu me deparar, não foi só uma vez, de alunas que tentaram falar algumas coisas no sentido de ajudar na organização das turmas e elas se sentiram excluídas, porque você não é indígena, então você quer falar o que aqui. São situações bem interessantes. Não na minha aula, mas ouvia relatos de colegas onde os alunos indígenas perguntavam o que aquelas lá estão fazendo aqui, aquelas brancas lá. [...] Mas o mais interessante do negócio é que geralmente os alunos indígenas se sentem excluídos, e isso não acontece aqui. Se sentem mais à vontade, eles são mais da oralidade, então, quando estão isolados dois ou três numa turma, a oralidade deles é sufocada, e aqui no curso não, eles estão em grupo, quando eles sentem a confiança do professor, eles se abrem, eles falam, trazem as suas angústias, a oralidade aflora” (P3).*

Isso aconteceu porque as informações dos alunos do curso repassadas às aldeias é a de que em Erechim, na UFFS, tem um curso indígena, o que não é verdade, mas que acabou por trazer um número cada vez mais crescente destes para a universidade. A informação equivocada repassada acabou gerando uma cultura de que o Curso de Educação do Campo é para indígenas, apenas. Aqui, lembramos as palavras de Paulo Freire, quando o oprimido acaba virando opressor, quer dizer, o mesmo tipo de preconceito e questionamento que se fazia aos indígenas, eles revidaram. Os técnicos também registraram esse tipo de conflito:

*“[...] que eles acham que o curso foi feito pra eles. Tanto que na última turma que teve, de 2016-1, tem duas meninas brancas, né, e eles comentaram o que aquelas meninas brancas estavam fazendo na turma de índios. Aí ficou um clima bem pesado, daí foi pedido para os professores também conversarem com eles que o curso não é indígena, é para todos. E agora, a gente sabe que tem 158 indígenas, a maioria é indígena, mas não é pra eles. Até esse curso não foi feito especificamente para os indígenas, mas eles aproveitaram e estão aí, mas não é só pra eles” (T4).*

Ainda em relação aos conflitos, por parte dos técnicos que atuam diretamente com os indígenas, observaram que há receio em exporem-se, talvez pela própria condição de sempre terem sido excluídos. Dá-lhes a impressão de que se fecham em seus grupos na tentativa de autoproteção. Porém, não houve relatos de qualquer tipo de registro de conflito ou de estranhamento. O que foi relatado é o que é observado no dia a dia, ou seja, os olhares, as segregações nos intervalos, nas atividades em grupo e no Restaurante Universitário.

*“Assim, eles são fechados, eles não se integram com os demais, com os brancos que eles dizem, alguns, do curso eles até se integram, mas com os de fora eles têm dificuldade, até com nós, na secretaria, eles conversam, mas se a gente passa por eles, eles baixam a cabeça, não olham, não cumprimentam. E a gente observa mais as mulheres, que quando vão na secretaria, elas baixam a cabeça, quem fala por elas é o homem, uma certa submissão, nesse sentido” (T4).*

Já nas falas dos discentes, observamos, por exemplo, questionamentos acerca do ser índio e estar na universidade, estar vestido com roupas normais, usar aparelho de telefone, possuir um veículo, usar tênis ou roupa de marca, dentre outras. Uma das discentes entrevistadas relatou que foi questionada se de fato era índia, e que ao responder afirmativamente foi retrucada com outra pergunta: e porque está vestindo essas roupas?

Há alguns comentários que os indígenas classificaram como desnecessárias, como por exemplo:

*“Bom, na nossa sala, como a gente estuda junto (3 e 4) tem duas ou três acho, né, pessoas não-indígenas e tipo, o nosso relacionamento com elas é razoável, né, porque elas mesmo se excluem. Tipo, a gente tentou, mas as ideias não bateram, né. Daí uma delas foi meio que preconceituosa, né, toda hora ela dizia ‘ah, eu quero tirar o meu calçado, quero andar de pé descalço que nem indígena, que nem índio’. Tipo, não tem necessidade de você ficar lembrando toda hora que você é indígena, porque tá na cara, né. Ou quando vai apresentar trabalho e se apresenta, ‘ah, meu nome é tal e eu não sou indígena’, mas já tá na cara, a menina, a guria é loura” (E3-R1).*

Outro relato é o do discente E2-R4, que diz:

*“No começo no RU cada um sentava numa sala, os índios e os não índios. Eles só ficam olhando aqui pra nós. Eu conheci uma vez quando deu paralização aqui daí uma branca veio falar comigo daí perguntou: você é índia? Falei sou né, daí ela disse: e porque tu está aqui? Como tu não anda pelada?”.*

E outra discente ainda comenta que:

*“A gente veio no ônibus e as mulher falando assim: olha você viu que a gente encontrou os índios? A gente foi jantar na casa de uma colega da minha irmã. Daí ela avisou as vizinha que ia recebe uns indígenas. Daí no outro dia falaram que não tinham visto os índio lá. Só tinha gente normal. Daí ela explicou que não é índio assim, do mato (risos)” (E4-R4).*

O conflito cultural entre indígenas e não-indígenas aparece fortemente, mesmo que não aconteçam de maneira explícita, com ações. Apontamos, durante as rodas de conversa, que os indígenas acabam se fechando para não conversar com os outros colegas. Ao perguntarmos sobre o convívio com os colegas, observamos que em sala de aula chega tão forte que um discente afirmou:

*“Tem horas que eu queria sair e ir pra casa a pé de tanto, chega a se senti mal” (E1-R3).*

*“Muitas vezes eles excluem a gente, né. Na sala temo duas né, mas só elas não, assim não convidam” (E6-R3).*

Rezende (2014, p. 9) escreveu que o encontro das culturas, quando o indígena vem para a escola dos brancos, é inevitável e acarreta em mudanças e conflitos, e que a escola se mostra pouco preparada para trabalhar com a diferença étnica. Já Martins (1997) trata da temática como ‘fronteira’, que para ele é marcada pelo conflito, pelas ambiguidades, pela subjugação de um povo sobre o outro, e complementa:

A fronteira é essencialmente o lugar da alteridade. É isso que faz dela uma realidade singular. Á primeira vista é o lugar do encontro dos que por diferentes razões são diferentes entre si, como os indígenas de um lado e os civilizados de outro; como os grandes proprietários de terra, de um lado, e os camponeses pobres, de outro. Mas o conflito faz com que a fronteira seja essencialmente, a um só tempo, um lugar de descoberta do outro e de desencontro. Não só o desencontro e o conflito decorrentes das 14 diferentes concepções de vida e visões de mundo de cada um desses grupos humanos. O desencontro na fronteira é o desencontro de temporalidades históricas (p.151).

Para o autor, as fronteiras só deixarão de existir quando deixarem de existir os conflitos. Observemos mais um depoimento que mostra as subjugamentos sobre o outro:

*“Eu também fiz a escola do Paulo Freire que vinha aqui pra UFFS todos brancos e índios e assim a gente pode ver quem vinha de Capo Erê, de Marcelino Ramos, eles faziam os grupos deles. E nós fazia o nosso grupo e assim, nós também já não gostemo muito dos brancos, né, entendeu? E a gente faz os grupo, forma os grupo assim mais por afinidade e por comunidade, que nem nós temos o nosso grupo eu, ele, ela ali. Nós fazemos o nosso grupo pra trabalhar no tempo comunidade. E com os brancos daqui, eles não conversam e nós não conversamos, eles ficam na dele” (E3-R3).*

Pelo que se pode observar, os alunos não-indígenas do curso não se juntam com os indígenas para fazerem os trabalhos e vice-versa. Os ‘brancos’ se juntam entre si para os trabalhos e, segundo os indígenas, se o número de integrantes precisa ser maior, buscam o mínimo de indígenas possível e não trabalham de forma equitativa.

*“Então ela já... tanto que o seminário agora, o seminário final, só elas duas que vão fazer, vão apresentar sozinhas. E quando tem indígena no grupo delas elas tentam tipo isolar, diminuir menos indígenas no grupo e colocar mais nos outros grupos” (E3-R1).*

Outras turmas já não têm esse tipo de problema e as relações parecem estar bem encaminhadas, embora não haja muita integração, como se pode ver:

*“Na nossa sala só tem duas que não são indígenas, mas se relacionam muito bem com nós. Já é acostumado. Vem de ônibus com nós. Só que os dos outros cursos não têm isso” (E2-R4).*

Um depoimento que julgamos importante é o que segue, pois avalia a troca cultural como positiva e importante, uma vez que uma cultura aprende com a outra. É o que de fato deveria ocorrer na universidade e na sociedade como um todo.

*“Eu acho que na maioria das vezes é positivo. O conhecimento do não indígena, do colega não indígena na sala de aula, ele vem pra somar, na maioria das vezes, inclusive o nosso*

*conhecimento prévio da nossa realidade que a gente tem do cotidiano, ah, das nossas famílias, enfim, da comunidade em geral. Mas às vezes a gente se depara com aquele gostinho de veneno, como dizem, que pendem mais para o lado do preconceito e da discriminação, e o lado negativo é isso, mas na maioria das vezes se vem pra somar, pra interagir e pra aprender um com o outro, que pra nós é positivo isso. Não só no momento da nossa formação acadêmica, nesses quatro anos de graduação, mas pós-graduação também, na área profissional, isso vai nos ajudar bastante” (E1-R1).*

Nesta temática dos conflitos e da convivência com os pares, observamos que os indígenas se sentem excluídos quando expostos a uma maioria ‘branca’, mas não quando estão em grupo:

*“Não tem como ter integração [...] eu também tava no PIN em 2015, daí eu desisti da Pedagogia, como ela falou, que a gente não consegue se adaptar com os brancos, e com os indígenas a gente consegue se adaptar” (E1-R3).*

*“Muitas vezes eles excluem a gente, né. Na sala temo duas né, mas só elas não, assim não convidam” (E6-R3).*

*“Elas fazem o trabalho mais só junto com os que falam mais o português” (E2-R3).*

Sabemos que historicamente os grupos se distanciam pela ideia de superioridade e de pioneirismo dos não indígenas, que veem os indígenas como intrusos e como seres de raça e cultura inferiores. Basta ver que é comum o termo ‘índio’ ser usado de forma pejorativa em frases do tipo “deixa de ser índio” ou “isso é coisa de índio”, para ironizar o outro e fazer com que se sinta inferior. Na universidade não poderia ser diferente, pois é o reflexo da sociedade. Quando observamos o indígena dizer que a colega falava que queria andar descalça como um indígena, de certa forma é a reprodução de algo que a sociedade plantou. Em sala de aula ocorrem momentos de ambas as partes em que há essa desvalorização do outro, como o docente P4 relatou:

*“Existem também conflitos entre brancos né, eu acho que já denominar branco já é uma forma de discriminação, mas é entre os indígenas e não-indígenas existe. Normalmente os alunos indígenas não levam em consideração o que os não-indígenas comentam, ou os interesses deles”.*

Tanto os docentes quanto os discentes trouxeram relatos de conflitos causados pelos benefícios recebidos pelos indígenas. De parte dos professores, há relato de que os não

indígenas se sentem excluídos por não terem acesso aos benefícios, como se pode observar na fala do docente abaixo:

*“Os alunos não-indígenas se sentem discriminados porque a grande parte dos alunos é indígena e são mais beneficiados do que eles, uma vez que além de acessar os recursos do próprio curso com transporte e estadia, eles ainda acessam a bolsa indígena e não demonstram interesse em sala de aula, e os não-indígenas não tem nem acesso a essa bolsa que os indígenas acessam, e muitas vezes também não acessam os recurso do programa porque moram mais próximos ou na própria cidade. Então se sentem discriminados, pois receberiam pouquíssimos auxílios, mais no sentido quando a gente faz viagem de estudos, mas acessar o grande montante do valor que o curso recebe, esses alunos não-indígenas acabam não acessando. Isso acaba gerando conflitos entre eles, né” (P4).*

Já os indígenas falam que se sentem discriminados por receberem estes benefícios. Que os não-indígenas acabam olhando de modo preconceituoso para eles por terem esses benefícios, como podemos ver nos depoimentos:

*“A gente também já viu umas conversas por aí de certos acadêmicos não indígenas, que os acadêmicos indígenas tem muita mordomia, tem muito benefício, que tão vindo na universidade só por causa da bolsa. Mas eles não pensam na nossa realidade que é bem diferente da deles, né, porque a gente vem de territórios, de cidades bem distantes da universidade, onde na nossa cultura a gente praticamente casa cedo, tem esposa, tem filhos, e a gente deixa eles lá pra vir na universidade. E não é somente para estar mantendo nós, mas dessa bolsa, depende uma esposa, filhos” (E2-R1).*

*“Por exemplo, a bolsa que a gente ganha, e também alguns benefícios que a gente tem pela universidade. Então essa discriminação que a gente percebe por essa minoria de colegas, às vezes a gente percebe por isso, pelo que a gente é beneficiado pela universidade. É mais ou menos o que a gente percebe por esses colegas. Porque as vezes é comentado na sala, de porque que os não-indígenas são beneficiados como os indígenas. [...] Mas infelizmente tem certos colegas que não entendem isso e acabam, queira ou não queira, discriminando nós por isto, por estes motivos, por esses benefícios” (E1-R1).*

Em resumo, em relação aos conflitos, podemos perceber que há conflitos entre indígenas (por causa das linguagens e por causa do comprometimento com o estudo); entre indígenas e não-indígenas (quando não-indígenas os excluem, quando os indígenas não aceitam a presença dos não-indígenas no ‘curso indígena’ e quando questionam os benefícios ou não se sentem usuários destes); além do conflito da presença indígena, que é notada por

todos, mas que não é assumida. Em seguida, abordamos os conflitos culturais e de linguagem, uma vez que traremos das metodologias em sala de aula.

**C) Sobre as metodologias de ensino/aprendizagem e avaliação e sobre como são tratadas as questões culturais em sala de aula**

Tanto os discentes quanto os docentes foram questionados acerca da metodologia de ensino em sala de aula. Nos documentos do Curso e nos Planos de Ensino analisados, vimos que as metodologias são descritas da mesma forma. Analisamos os planos de ensino das mesmas disciplinas e, de semestre a semestre, a metodologia foi sempre a mesma, o que é justificado pelos docentes, muitas vezes, para seguir os documentos, já que o PPC do curso não foi alterado. Na prática, a metodologia muda a cada semestre e, por vezes, até no meio do semestre, segundo relatos dos docentes entrevistados. Isso porque a avaliação precisa ser constante para verificar os métodos que estão dando certo e os que não estão. Por isso, nem sempre são observados os escritos dos planos. Segundo os discentes, as disciplinas são sempre tratadas de modo a promover o debate e a compreensão de indígenas e não indígenas, e que muitas vezes são utilizados exemplos das próprias aldeias ou do cotidiano delas para demonstrar os conhecimentos.

*“Eu acho que na maioria das vezes, os professores estão de parabéns, porque eles abordam o tema, o conteúdo, baseado na nossa realidade cotidiana. Então facilita pra nós entender e ter essa ligação da verdadeira história do conteúdo, mas também a ligação com a comunidade indígena, a relação, a história, o passado, o presente. Então pra nós isso é muito positivo porque a gente acaba entendendo e percebendo do que se trata. E, como a gente deve agir ou descrever, muitas vezes nos trabalhos que é pedido pelos professores” (E1-R1).*

Os discentes relataram ter observado que a universidade e as pessoas que a frequentam estão curiosas para saber mais da cultura deles e para integrarem-se, pois buscam, em sala de aula, resgatar os valores e a cultura indígena e compartilhar entre os pares:

*“E o que a gente percebe é que a universidade está bem curiosa sobre os assuntos indígenas. Então, a gente faz os trabalhos em cima do que a universidade está trazendo pra nós e a gente busca resgatar o que a gente tem de cultura, de língua, de alimento, de medicina, de frutas, que a UFFS, os professores ainda não tiveram conhecimento ou ainda não tiveram acesso” (E5-R1).*

Nestes exemplos, fica claro o esforço dos docentes, embora sem a devida capacitação, de buscar contemplar a diversidade da sala de aula em suas temáticas, explicações e exemplificações, na busca de facilitar o conteúdo aos discentes.

Respeitar os saberes dos alunos, conhecer sua realidade é um princípio básico do professor, pois é necessário estabelecer uma relação direta entre a realidade do discente e o conteúdo trabalhado, partindo do conhecimento do aluno para resignificar ou construir novos conhecimentos. Freire (1996) diz que “estar comprometido com os resultados de sua prática e visar a melhoria da qualidade de vida dos educandos” é ser ético, crítico, ser capaz de aceitar o novo, de estar livre dos preconceitos e comprometer-se em repudiar qualquer tipo de discriminação.

Os docentes, quando questionados acerca dos procedimentos metodológicos e de avaliação, foram unânimes em dizer que é necessário adaptar os conteúdos a cada aula, muitas vezes. Os planos de ensino, segundo os docentes, seguem uma ementa básica, mas no dia a dia, em sala de aula, é sempre um desafio novo tentar traduzir o conhecimento para que os indígenas possam se apropriar dele. Neste sentido, várias artimanhas são utilizadas pelos docentes para se aproximar ao máximo do ensino/aprendizagem adequado aos discentes.

*“Então como eu busco assim fazer, usar um termômetro assim de buscar conhecer o máximo da personalidade, da psicologia deles, o máximo possível da vida deles na aldeia. Por exemplo, a primeira disciplina que eu trabalho com eles nem é física, é fundamentos da matemática, então eu pego eles na chegada. Então para me dar dados, pra eu ter fundamentos, até para utilizar como metáfora, porque para nós aqui o que tu utiliza, já tem um significado, e para eles não. Então comparações, alegorias, metáforas, eu busco conhecer o que gostam e o que não gostam. Então o que geralmente eu faço na primeira aula e que tem dado certo, eu peço para eles representar em formato de símbolos, desenhos, não importando se desenha bem ou mal, coisas que eles gostam e coisas que eles não gostam, ou coisas que são e o que não são. Eles se apresentam e é uma forma de eu conhecer eles e de eles me conhecerem, mas isso me dá dados assim para eu trabalhar depois, durante as aulas” (P2).*

Neste sentido, Paulo Freire (1996) propunha uma prática pedagógica que pudesse desenvolver a criticidade dos alunos, onde professor e aluno aprendem juntos em sala de aula, uma vez que o aluno leva para a escola uma cultura que não é melhor ou pior que a do professor. Essa valorização da cultura do aluno é peça fundamental no processo de conscientização que Freire desejava para a educação. O método de ensino de Freire (1980)

desdobrava os textos em palavras geradoras e depois em sílabas permitia um estudo bastante amplo das situações de leitura. Aqui, os docentes buscam temas com os quais os alunos têm familiaridades para trabalhar os conteúdos em sala de aula. Para Hurtado (1992, p. 63), é muito importante ter um tema geral claro que consiga resumir o que se quer trabalhar, e chama esse tema geral de “tema gerador” porque desenvolvendo o conteúdo implícito na formulação do tema gerador, será permitida a formulação detalhada dos conteúdos abordados no processo. É o que de certa forma nos relata o professor:

*“Pega assuntos ligados a ervas medicinais, eles dominam, eles gostam, e eles falam e trazem os exemplos, então como é que você não vai avaliar. Claro, avaliação, o que é uma avaliação, é ver o quanto eles estão aprendendo, dominando, evoluindo no conhecimento e, bom, quando você faz eles analisarem de forma crítica, mais a partir das minhas disciplinas, né, quando você percebe que eles conseguem construir uma análise crítica a partir daquilo que eles tinham, têm, e aquilo que eles estão aprendendo, você percebe a evolução” (P3).*

Observamos aqui que os ensinamentos da educação popular são levados em conta, pois, segundo Hurtado (1992, p. 44-45):

*Educação popular é o processo contínuo e sistemático que implica momentos de reflexão e estudo sobre a prática do grupo ou da organização; é o confronto da prática sistematizada com elementos de interpretação e informação que permitam levar tal prática consciente a novos níveis de compreensão. É a teoria a partir da prática e não a teoria “sobre” a prática. [...] Assim, os conhecimentos produzidos sobre outras práticas, os eventos formativos como tais, os materiais de apoio, o intercâmbio das experiências, etc., etc., adquirem justa dimensão (grifos do autor).*

Então, as mudanças necessárias no decorrer do semestre, como aponta o professor abaixo, é de fato prática pedagógica defendida pelos princípios da educação popular.

*“[...] quando a gente se deparou com os primeiros indígenas, as primeiras turmas de indígenas, a gente notou que eles não conseguiam acompanhar o ritmo das aulas. E nem de compreensão do próprio, dos próprios conteúdos que estavam previstos nas ementas. Eles têm dificuldade de compreensão em relação à fala, ao entendimento da língua portuguesa. Como eu trabalho uma disciplina específica, se eles já têm dificuldade pra entender o vocabulário cotidiano, quando a gente entra com a especificidade e é muitos termos técnicos quando a gente trabalha a biologia [...] é uma complexidade grande e eles têm uma dificuldade imensa pra compreensão daquilo que se é trabalhado com eles. Então, todo o semestre a gente tenta organizar a disciplina de tal forma que a gente possa contemplar e auxiliar eles no próprio processo de aprendizagem. Então muda a forma como a gente se utiliza do espaço de sala de aula, as metodologias, assim como a gente tem que mudar as próprias avaliações” (P4).*

Observemos que, segundo os docentes, há uma tentativa enorme de acertar. Muitas mudanças são feitas no meio do semestre e não apenas uma vez. Freire (1996) diz que o ser humano foi criado para ‘ser mais’, e um dos caminhos que ele apresenta para a construção do sujeito é a emancipação na escola, por meio do conhecimento. O fato de os professores se preocuparem em promover esse aprendizado nos permite sentir o empenho destes para com o curso e com a formação dos discentes.

Mas, na visão dos discentes, nem tudo é positivo. Há apontamentos de dificuldades em sala de aula, talvez causados em disciplinas onde o professor ainda não se apropriou da educação popular, da forma de trabalho que o curso pretende desenvolver, já que em seus documentos fica clara a proposição da pedagogia freireana. Alunos relataram dificuldades de comunicação e de compreensão por parte de alguns docentes:

*“Gostaria também de destacar que os professores, né, especialmente no nosso curso, educação do campo, que é 90% composto por indígenas, né? Que os professores que vierem para trabalhar nesse curso tenham a noção de que o curso é composto por indígenas, de uma cultura diferente, consulta diferente, porque são de uma realidade bem diferente, né, porque na realidade que a gente vem, nós não temos muito acesso à tecnologia, principalmente o professor chegar impondo, ou dar um exemplo, chegar impondo as normas da ABNT, pro acadêmico. O acadêmico indígena não tem noção do que seria isso. Seria importante, né, pra permanência, pro aprendizado do acadêmico indígena, seria o acompanhamento pedagógico, pro acadêmico indígena, como vamos dizer, um facilitador do conhecimento” (E2-R1).*

Essas dificuldades também são assumidas pelos discentes como parte da formação cultural das comunidades, como, por exemplo, não terem o hábito de cobrar as tarefas escolares dos filhos, dentre outras:

*“[...] que é uma realidade aquilo que ele colocou e que eu como professor eu posso falar muito disso, que o aluno indígena, antes de entrar para a escola, ou no berço, entre meio a família, ele não tem a mesma organização do não indígena. Por exemplo, a família não indígena já de início, após nascer, ou quando já frequenta a escola, ele tem o incentivo, de muitas vezes fazer o tema, de muitas vezes participar das aulas do professor, e ele tem esse apoio da família. E o indígena já não. É a cultura do indígena já é um pouco diferente, ele não tem esse apoio, esse incentivo por parte da família, de muitas vezes realizar as atividades propostas em casa, ou de fazer mais leituras, aprimorar o que ele entendeu ou fez como atividade em sala de aula” (E1-R1).*

Essas dificuldades com a questão da leitura e da busca por aperfeiçoamento do que aprendeu em sala de aula se refletem na universidade. Os relatos mais significativos de incompreensão se dá por parte dos discentes para as palavras e termos técnicos utilizados pelos professores, em especial nas disciplinas específicas, onde estes termos são comuns.

*“Tem uma disciplina que a gente não entende nada, mesmo que a gente se esforça e que o professor explica. As palavras técnicas não conseguimos entender” (E4-R4).*

Outras dificuldades aparecem em razão do modo de falar do docente, pois temos pessoas de várias localidades, com sotaques regionais e modos de falar distintos, bem como da vergonha dos discentes em dizerem que não compreenderam e em questionar o docente seja para repetir a fala, seja para esclarecer a dúvida.

*“Ele não entende que a gente tem dificuldade. Ele acha que a gente fala bem o português e entende tudo [...] ele fala que aquilo lá é aquilo lá. E nós, por ser indígenas, a gente têm dificuldade de perguntar, de entender ele, a gente tem vergonha. Não o conteúdo, mas o jeito como ele fala. Por exemplo o B é o M em Kaingang, o D é N, daí quando vou traduzir é ruim” (E2-R4).*

É importante ressaltar que a amostra de docentes que participaram da pesquisa é bastante restrito e que, certamente, nem todos têm a mesma forma de trabalho, de pensamento, enfim, de organização das aulas. Portanto, não podemos afirmar que uns estão certos e outros não. O que podemos verificar é a preocupação por parte dos entrevistados em organizar suas disciplinas de maneira a garantir que as aulas sejam compreensíveis, mudando as estratégias, os exemplos, o planejamento, e que, mesmo assim, há alunos apontando as dificuldades em relação às aulas, não necessariamente destes docentes.

Além dos problemas relacionados à fala e escrita, os alunos indígenas não têm o hábito de ler, o que acaba dificultando ainda mais o aprendizado. O depoimento de um discente mostra que essa falta de hábito é comum:

*“É, e tem que muitas vezes né, como o professor tava falando lá: tem que ler, tem que ler, mais isso e aquilo. Aí eu é difícil eu pegar um livro pra ler. Se eu li um livro inteiro deve ser aqueles livros infantis que são de 10 páginas só, né” (E3-R3).*

Mas têm consciência de que é necessário o esforço individual, pois estão em um ambiente universitário e, como tal, com suas adversidades e dificuldades:

*“Nós tem que se esforçar, né, porque sem esforço não tem como. Nós ficamos sábado e domingo fazendo os trabalhos. Os alunos também têm que entende que se esforço e sem prestar atenção no que o professor tá falando não vai aprender” (E1-R3).*

É importante observar que, quando questionados sobre a formação para trabalhar com as culturas diversas, técnicos e docentes responderam nunca terem tido nenhum tipo de formação, palestra ou algo semelhante, nem na formação acadêmica, nem da própria universidade. Os únicos relatos são dos professores informando que o próprio curso, ao perceber o quantitativo de estudantes indígenas que ingressaram, buscou trazer palestras e formação mínima para os docentes do curso. Porém foi algo do curso e não da universidade.

*“Até é falho, a gente não recebeu nenhuma formação com relação às diferentes culturas e no início eu me deparei com várias situações que eu me senti mal, e eu realmente não sabia como lidar. Agora a gente vai conversando, aprendendo até certas palavras no Kaingang deles e a gente vai interagindo, mas é muito falho. Eu acho que todos na universidade deveriam ter” (P4).*

A formação docente falha muito nesse sentido, tanto que a própria UFFS não tem, em seu currículo, disciplinas que trabalhem a formação cultural. Para Canen (apud BARREIROS e MORGADO 2002):

A perspectiva cultural crítica na formação docente pode representar uma via, na qual os futuros professores estariam sendo preparados para atuarem em sociedades multiculturais, desafiando preconceitos e dispor de uma educação escolar que incorpore valores de tolerância e apreciação da pluralidade cultural (...) (p. 107).

É uma falha das instituições que precisa ser sanada para que os futuros docentes que estão se formando nas universidades populares possam ter maior respaldo e experiência no tato com as diferentes culturas e as demais diversidades. Hoje, sem formação, os docentes relatam que o que é o motivador é a sensibilidade:

*“Eu como docente da área de física, a minha formação acadêmica foi toda ela dentro do ensino de física para escola básica, ensino médio e nós não tivemos, eu lembro do meu processo de formação, uma especificidade para tratar com um quadro como este que nós vivemos no campus Erechim da UFFS. Mas, se por um lado a gente não tem, digamos, não fomos “preparados” para isso, isso nos demanda uma sensibilidade enorme, demanda leituras, demanda discussões” (P1).*

Apesar disso, dessa sensibilização por parte dos docentes em promover um ensino mais qualificado e em buscar, através do curso, um entendimento e uma formação melhores sobre a diversidade, entendemos que a universidade tem o compromisso de desenvolver ações

que visem obter uma convivência sem preconceito e discriminação entre os povos. A universidade é esse espaço de produção de possibilidades de relacionamentos que pode e deve favorecer a interação no meio escolar e fora dele, afirmando e projetando uma postura antidiscriminatória e não excludente. Gomes e Silva (2002) nos sugerem que repensemos os espaços escolares quando afirmam que

a diversidade étnico-cultural nos mostra que os sujeitos sociais, sendo históricos, são também culturais. Essa constatação indica que é necessário repensar a nossa escola e os processos de formação docente, rompendo com as práticas seletivas, fragmentadas, corporativistas e racistas ainda existentes (p. 25).

Embora sem a formação, os docentes do curso procuraram repensar suas atividades e seus conteúdos, pois perceberam que esse era seu público agora, e que precisavam fazer alguma coisa para promover a permanência desses discentes no curso:

*“Não (na formação acadêmica) e, aqui na UFFS, também não de forma específica, mas o que os professores comentavam nas reuniões: olha esse é o nosso público agora. O que a gente está fazendo para que eles se sintam bem aqui, para que eles consigam acompanhar minimamente a formação. E muito daquilo que a gente aprendeu, foi indo para as comunidades, de ver como eles funcionam lá. E muito dos relatos deles em aula, né” (P4).*

O curso acabou, de forma autônoma, buscando meios de promover e oportunizar o aprendizado de forma igualitária, sem estereótipos de indígenas e não-indígenas. Neste sentido, Gadotti (1992) corrobora e afirma que:

Promover a equidade significa dar oportunidade a todos de alcançar e manter um nível aceitável de aprendizagem. Isso significa, igualmente, melhorar a qualidade da educação oferecida hoje e eliminar todos os estereótipos e preconceitos de cor, raça, gênero, usos e costumes, etc. Por isso, o conceito de autonomia é indispensável como complemento da equidade (p. 66).

Neste sentido, a formação acadêmica e formação continuada de professores e profissionais que trabalham com a educação se torna ainda mais importante. Na perspectiva freireana, além da autonomia, a humanização também é fator fundamental, pois precisamos partir da sensibilização tão mencionada pelo professor entrevistado (P1). Paulo Freire iniciou suas investigações e experiências na área educacional sempre afirmando que a eficácia de uma prática educativa coerente precisa esforçar-se para desvelar a ‘semântica e a sintaxe’ da cultura das classes populares com as quais se encontra. Há que se reconhecer a cultura do povo para poder iniciar um diálogo com ele. Se não conhecermos melhor a cultura Kaingang, por exemplo, como vamos propor alternativas de aprendizado aos indígenas? Como

procederemos com as diferenças gritantes existentes? Na seção de encerramento deste capítulo abordaremos melhor essas questões.

#### **D) Sobre as evasões/retenções/reprovações**

Verificando os dados dos acadêmicos apontados na subseção anterior, bem como os diários de classe, é possível observar que as reprovações acontecem já no início do curso, nas primeiras fases. Obviamente que nas disciplinas específicas que são dadas nos semestres seguintes, também observamos reprovações. Ademais, temos os índices de cancelamentos e desistências que estão bastante altos. Perguntamos aos docentes e aos discentes a que atribuíam esse alto índice. Os discentes atribuem às dificuldades com a informática e a língua portuguesa, além dos problemas financeiros, uma vez que julgam o auxílio permanência de R\$ 900,00 um valor ainda baixo para as necessidades familiares, como podemos observar:

*“Enfim, tem pessoas que deixam de trabalhar, deixam suas famílias para estudar. Então eles precisam que as bolsas sejam pagas no dia certo. Se é dia 01, tem que ser de todo o mês. Tem meses aí que fica quase dois meses para receber. E daí como que esse acadêmico vai estar frequentando o curso se ele tem a esposa, pode ter um filho, dois três, quatro, por aí, sabe que os indígenas gostam de ter filho, se reproduzir. Agora tem aqueles que desistem simplesmente por não entender o conteúdo, a matéria, e por não se expressar acaba perdendo uma aula. Vê, se sente que de repente não está bem naquele grupo e daí não vem” (E3-R3).*

Os discentes alegam que o interstício de quinze dias entre as aulas acaba não permitindo que tenham um emprego e, se o trabalho for possível, o provedor acaba saindo nestes dias e deixando a família sem aquela renda necessária.

*“[...] que muitos indígenas acadêmicos, eles não têm um salário assim fixo, dentro das aldeias [...] então esse acadêmico, quando ele vem pra universidade, ele desfalca na família e a renda acaba baixando, e como a renda já é baixa e é só pra subsistência, só pra se alimentar e viver na comunidade, a bolsa que é recebida pela bolsa permanência, que é encaminhada pela universidade, é insuficiente [...]” (E1-R1).*

Eles ressaltam que em outras universidades já é possível o indígena ter acesso a um complemento de bolsa, o que aumenta a renda e permite que o provedor se afaste de forma bastante tranquila. Além da dificuldade financeira, há uma cultura diferente em relação à família. Como vimos em alguns depoimentos, não se admite deixar a família para trabalhar ou

para estudar. A família precisa estar sempre junta. E há ainda uma fala, que já colocamos em outro momento, que ressalta a cobrança dos docentes em relação às normas de trabalhos pela ABNT e que sequer os indígenas têm conhecimento do que se trata.

Os docentes já perceberam essa cultura e atribuem às dificuldades de distância, aos diferentes meios de se ver as questões familiares, pois os indígenas não acham normal deixar a família para se deslocarem quilômetros de distância para estudar ou trabalhar, e também às questões pedagógicas, pois acreditam que as disciplinas precisam ter significado. Vejamos alguns fatores apresentados nas entrevistas:

*“[...] você vai perceber que eles estão de Irai, que é 150km daqui para o lado oeste e do lado Leste vão até Cacique Doble, esse raio aí que deve dar mais ou menos uns 250, ou 270km. Esses indígenas que vêm para cá na quinta, na sexta e no sábado, [...]. Então tem essa questão geográfica que dificulta. [...] Uma coisa muito natural para nós, estar longe da família, para eles é algo muito pesado. Então quando a gente vê os Kaingangs com seus filhos no RU, na biblioteca, engatinhando no hall do campus, isso também tem um aspecto do quanto é difícil ver o pai e a mãe Kaingang longe do seu filho [...] nós precisamos ter uma discussão cada vez mais profunda, do grupo de professores que trabalham nisso, permeados por pedagogo, por pessoas que estão dentro do curso, para que a gente não ensine a física, a estatística e a química que não faça nenhum sentido para esses alunos” (P1).*

A carência na formação escolar também apareceu como fator importante, relatado nas entrevistas como motivador para a não compreensão do conteúdo e consequente desinteresse e abandono do curso.

*“[...] outro motivo das retenções e desistências, é sim a falta de preparo de uma estrutura para acompanhar as aulas, porque a gente tem que imaginar o seguinte: tem um básico que eles precisam dominar. [...] Então há essa carência, há um esforço para adaptar, os conteúdos e as metodologias para dar conta dessa carência, mas há um limite. E, se não há um comprometimento, se não há um esforço, do tipo assim, ó, eu preciso me dar conta enquanto graduando, de que eu tenho os meus compromissos, se não há essa consciência, não adianta. [...] Eles identificarem o curso de educação do campo como uma porta de entrada, mas eu quero mesmo o direito, eu quero fisioterapia, eu quero mesmo educação física, como aconteceu recentemente. Mas aí eu acho que o curso está cumprindo o seu papel, né. É porta de entrada? É porta de entrada, é uma oportunidade de eles acessarem o curso superior, e que bom que continuam em outro curso. A nossa preocupação é manter eles na universidade, seja na educação do campo, seja em outro curso, claro que a gente trabalha para que eles permaneçam no curso, mas a gente não pode desanimar dizendo ah, não quiseram mais o curso” (P4).*

*“Muito assim quando o aluno fala da motivação eu acho que passa na questão do aprendizado, porque se o aluno está aprendendo, está entendendo, ele vai ter vontade de ficar” (P2).*

Os docentes também apontam, como motivo para o aumento dos índices de evasão e retenção, os números de discentes que apenas fazem a matrícula para receber a bolsa e que não se interessam pela aula.

*“Uma parte dessas reprovações são decorrentes de alunos que se matriculam para receber a bolsa e não frequentam as aulas. Então tem alunos que desde que eu estou aqui na instituição em 2014 ele vem se matriculando, mas ele nunca compareceu. Então isso, como ele efetua a matrícula acaba contando no índice de evasão porque ele reprova todo o semestre. Muitos alunos eles fazem a matrícula nas disciplinas e eles não comparecem. Então eu tenho um componente que eu estou ministrando agora que nós estamos com 3 semanas de aula e eu já tenho de 42 alunos, 16 reprovados por falta, em três quinzenas de aula. São alunos que nunca compareceram, e os alunos falam, que eles estão fora da sala, estão por aí. Esses alunos acabam evadindo, porque eles não conseguem acompanhar, e muitos infelizmente estão aqui pela bolsa indígena e infelizmente eles não se comprometem. Eles veem a oportunidade de vir aqui para a universidade como um momento de sair da aldeia, pelos relatos que eles comentam, eles são muito controlados dentro da aldeia e eles não podem fazer muitas atividades” (P4).*

Notemos que há um conflito entre as questões apresentadas. Se, por um lado os discentes apresentam as dificuldades financeiras, as questões de afastamento do lar e da família, por outro há o apontamento do desinteresse dos discentes e das matrículas feitas apenas para o recebimento da bolsa.

Os docentes são enfáticos em dizer que não raro, nas reuniões de colegiado, se fala sobre como adaptar os conteúdos, como proceder para que os discentes tenham maior qualidade em sala de aula. E notam o descomprometimento por parte de muitos. Nas falas dos alunos, também apareceu o fato de não estarem levando a sério, no início, porque não era o curso que desejavam, mas que agora estavam interessados em terminar o curso e terem a formação.

É notório o despreparo da universidade, que não consegue acompanhar esses alunos e docentes, para saber de fato o que acontece, tanto em sala de aula, como fora dela. Dos motivos pelos quais muitos desistem. Nós falamos com 20 alunos, mas são 158 com matrícula ativa, no Campus Erechim. O que acontece com eles? Porque reprovam tanto? Porque são tão

infrequentes? Carece de um acompanhamento pedagógico na busca de serem respondidas essas questões. Temos a fala dos docentes e dos discentes. Confrontando-as, percebemos que algo não está andando conforme deveria. Se os docentes estão se esforçando para adaptar os conteúdos, porque há tantos discentes reclamando das palavras técnicas que não entendem e pedindo que os docentes que vem trabalhar no curso tenham a informação de que o público é diferente? E se os discentes reclamam dos problemas de ensino/aprendizagem, porque a universidade ainda não tomou conhecimento disso e não organizou uma forma de acompanhamento? São questões que permanecem.

**E) Sobre a formação acadêmica do estudante e a preparação para a universidade.**

Sabemos que a formação inicial do estudante indígena nem sempre foi qualificada. Nas últimas décadas é que se investiu mais e melhor nas escolas das aldeias, o que permitiu uma melhor formação e maior acesso dos povos indígenas a finalização do ensino básico e, conseqüentemente, aumentando seu acesso ao ensino superior. Mas nem sempre foi assim. Os estudantes indígenas que chegaram ao curso Educação do Campo, no Campus Erechim da UFFS são, em sua maioria, oriundos das chamadas “escolas dos brancos”, especialmente os que já superam a faixa dos 30 ou 35 anos. As histórias são sempre as mesmas: estudei até a quarta série na aldeia e depois fui para a escola dos brancos. Para a faixa etária menor, dos 18 aos 30 anos, alguns puderam fazer todo o ensino fundamental nas escolas das aldeias, mas são raros os que fizeram o ensino médio também dentro da aldeia. Muitos dos relatos que tivemos nas rodas de conversa deram conta de que, passados muitos anos desde que tenham concluído o ensino fundamental, procuraram a formação de jovens e adultos (EJA) para terminar o ensino médio. Sendo assim, muitas das dificuldades apresentadas no ensino superior são causadas, além das questões linguísticas e do ensino precário, pelo tempo de afastamento da escola.

*“O que pesou mais foi a língua portuguesa, porque a gente é mais, assim, daí pesou a língua portuguesa . [...] Então foi, e até por isso o problema da nossa dificuldade na língua portuguesa, em leitura, essas coisas, porque hoje tu vê as crianças das nossas aldeias com tablet, celular, internet, então o acesso deles é mais, na tecnologia, foi mais, eles sabem mais que a gente, né. Essa nova geração que tá vindo agora está mais inserida, tão mais globalizado, né, então essa nossa educação, para nós, foi muito complicada, meio falha” (E5-R1).*

*“Tipo tem certos indígenas que ficaram parados três, quatro, cinco anos parado, e daí quando volta daí já, tipo, no bom sentido, não, com o perdão da palavra, vomitam o conteúdo no aluno e o aluno desconhece o conteúdo e certas palavras, e aí se confunde, fica perdido. E daí que aconteceu que em uma certa matéria, metade, 90% da turma reprovou nessa matéria, por não ter conhecimento do assunto que ele passou. E também por não ter tecnologia na aldeia, na maioria das aldeias. Aí complica né” (E3-R1).*

A língua materna é apontada por alguns como um fator relevante de dificuldade de aprendizado, pois não dominam as expressões, como já foi relatado em outro item desta pesquisa:

*“No caso da comunicação e expressão, por causa da oratória, muitas vezes a gente hoje na academia, a gente sente essa dificuldade né, porque a gente não tem o domínio das expressões e das palavras técnicas que a gente precisa pra ser crítica, né, nos comentários, nas apresentações. Pra nós é mais dificultoso porque a nossa língua materna é o Kaingang né, e algumas palavras não temos tradução” (E2-R1).*

Alguns indígenas relataram que fizeram o ensino médio na modalidade da EJA e outros que completaram os estudos muitos anos depois de deixarem o ensino fundamental. Relatam dificuldades relacionadas à língua portuguesa por não ser a língua materna, em especial os que já passaram dos 35 anos, pois falavam apenas no Kaingang.

Os discentes consideraram, de modo geral, o ensino bastante fraco, não os preparando para o ingresso no ensino superior e atribuem a isso, além da questão da língua materna, as fragilidades apresentadas em sala de aula, as reprovações e as desistências, muitas vezes, conforme demonstramos no item das reprovações.

#### **F) Sobre as sugestões apresentadas para qualificar a permanência dos povos indígenas na UFFS – Campus Erechim**

Em todas as entrevistas, bem como nas rodas de conversa, essa questão pairou e foi bastante discutida. Para alguns, a Universidade precisa se preparar melhor para a permanência, para outros, os alunos indígenas também precisam ser preparados para ingressar na universidade, já que esta não é exclusiva para eles. Para os próprios alunos, as questões que mais prevaleceram foram relacionadas às dificuldades de informática, financeiras e de acompanhamento pedagógico. Para os docentes e técnicos, falta um acompanhamento

pedagógico que dê conta de entender das questões indígenas, talvez com um profissional que fale Kaingang para facilitar o acesso dos discentes, falta comprometimento dos alunos, muitas vezes, e falta um programa da universidade que prepare e qualifique os servidores para lidar com as questões culturais. Mas algo prevalece sobre os demais: uma maior integração entre as comunidades indígenas e a universidade, porque isso proporcionaria, de parte da universidade, um conhecimento maior do funcionamento das questões indígenas, e por parte destes, como funciona a universidade, que mundo acadêmico é esse, quais as obrigações do acadêmico, o que ele enfrentaria, dentre outras questões. Essa aproximação amenizaria boa parte dos problemas existentes no ingresso dos discentes na universidade, talvez não causasse tantas desistências logo no primeiro semestre.

Vejamos o que dizem os estudantes a respeito. O primeiro estudante a falar na primeira roda de conversa, pediu sensibilidade aos docentes e que a instituição pense na garantia da permanência e não somente no acesso aos povos indígenas:

*“Então, eu acho que pra melhorar, o professor precisa ser amais sensível e entender a condição peculiar de cada aluno, e perceber que pra um determinado aluno ele precisa dar mais atenção, precisa usar palavras mais fáceis de entender, traduzir algumas palavras técnicas que eles falam, que inicialmente, a fala, a oralidade era usada muitas palavras técnicas, onde houve o não entendimento nosso no que o professor estava querendo passar para a turma. [...] Eu acho que a universidade ela deveria pensar primeiro, não somente no acesso mas na permanência, e também na questão financeira, na questão da bolsa, que nos atinge e que poderia nos ajudar. Porque não adianta pensar no acesso se não garantir a permanência, é um tiro no pé, se o aluno não consegue se manter.” (E1-R1).*

Outro discente relata as dificuldades com a área de informática e sugere que se disponibilize um tempo, com regência de um docente, para que possam fazer os trabalhos que os professores solicitam. Aproveitou para falar também da questão financeira.

*“[...] se fosse possível deixar um horário pra que a gente pudesse usar os laboratórios pra fazer os trabalhos, né, com acompanhamento de um professor. E, nós enfrentamos dificuldades mais em relação se temos que estudar, se queremos trabalhar, devemos deixar de estudar, porque o nosso auxílio não está sendo a altura das nossas necessidades, sabemos que muitas universidades tem outros auxílios e aqui não tem” (E1-R2).*

A tão sonhada casa do estudante, além de servir para abrigar os estudantes que vêm das diversas regiões do país, poderia favorecer também aos indígenas. Durante a entrevista, uma técnica afirmou que é uma propaganda falsa da UFFS, pois na página constava (ao menos até o momento da entrevista) que a universidade tinha casa do estudante, o que faria com que muitos discentes fizessem suas inscrições. Porém, ainda não há essa casa e isso acaba dificultando a permanência dos estudantes em geral. Os indígenas levantaram essa demanda, além da questão de quererem fazer outros cursos, mas que não conseguem competir, devido a dificuldade do ENEM.

*“Eu acho que seria uma casa de estudante indígena pra permanecer e poder fazer outros cursos. Pra fazer outros cursos tem que ser por ENEM. Daí isso também dificulta, porque os indígenas saem da escola indígena e não estão preparados pra competir. O vestibular indígena seria melhor porque é voltado pra realidade indígena. Talvez aumentar o número de vagas. Tem colega que tentou fazer e não conseguiu pagar aluguel e manter as famílias” (E2-R4).*

Outra sugestão, que passa pela questão pedagógica, é a de ter indígenas no atendimento dos alunos, para auxiliar na comunicação.

*“Tinha que ter um acompanhando pra saber como o aluno indígena está, mas tinha que ter um indígena pra ouvir os indígenas, porque tem uns que não sabe se comunicar bem, daí um indígena iria entender melhor” (E6-R4).*

Além destes, da necessidade de moradia estudantil, e, neste caso, frisaram não ser apenas para os indígenas, mas para os discentes todos, alguns falaram sobre a alimentação no Restaurante Universitário, pois não conseguem acostumar-se com os temperos e a forma do preparo, que é menos gordurosa e com menos sal. Mas essas questões foram as menores. O que sempre apareceu, em todas as rodas de conversa, foram questões relacionadas a área de informática – solicitando espaço ou treinamento nos laboratórios – e acompanhamento pedagógico.

Nas conversas com os docentes, também temos as sugestões de acompanhamento pedagógico:

*“Em relação à permanência, o mais crucial, fundamental, é o acompanhamento pedagógico, seja com monitorias, seja um cronograma, foco nos processos de aprendizado, porque é um processo de aprendizado específico, que se dá, compreender esses processo e saber como tomar algumas*

*ações, em sala de aula, ou decisão de onde ir. Só vai conseguir fazer isso com segurança quando compreender o processo daquele aluno aprender [...] a presença constante da universidade na comunidade indígena, e aproveitar esse diferencial do regime de alternância de uma forma a garantir e diminuir o número de evasão. Porque daí tu vai lá conhecer essa realidade, motiva o aluno a frequentar, veio me ver, sem contar todo o resto, material de pesquisa, dados, conhecer aquela cultura, então acho fundamental a presença da universidade lá para ir fazendo essa troca” (P2).*

Outra sugestão apresentada pelos docentes é a da parceria entre entidades, universidade e comunidades indígenas para uma maior integração e aprendizado, além de promover a troca cultural:

*“Eu acho que uma parceria mais forte com essas lideranças no sentido de às vezes até cobrar desses alunos que estão vindo, porque está saindo da comunidade, tá indo pra lá e não está se dedicando, está reprovando, o que está acontecendo. Não no sentido apenas de cobrança, mas uma parceria de eles perceberem a importância de estarem aqui e de aproveitar essa oportunidade. [...] Como é regime de alternância, poderia contribuir a presença mais forte na alternância, lá no tempo comunidade deles, até pra gente conseguir compreender melhor a vida deles. Cada vez que a gente vai pra comunidade a gente consegue compreender um pouco mais como eles funcionam, como vivem, e tentar ver o que daquilo que a gente precisa trabalhar na disciplina tem importância pra eles, traz algum significado” (P4).*

Os processos seletivos também aparecem com sugestões de melhorias para garantir melhor acesso e permanência. Além deste, o docente identificado como P1, chama a atenção para a sensibilidade necessária para lidar com os povos de culturas distintas. Alerta que as mais diversas repartições da universidade precisam estar preparadas para amenizar os problemas e não acentuá-los. Também sugere uma presença maior da universidade nas aldeias para melhorar o entendimento de como a cultura funciona e, assim, ter maior facilidade de compreender e auxiliar no processo de permanência dos indígenas na universidade e no curso.

*“Um processo seletivo não excludente, mas um processo seletivo com mais sensibilidade para essa questões da diferença, da diferença cultural, e, obviamente a partir disso, através das dificuldades que temos dentro do curso, da instituição, nós estamos dentro do curso, num processo avaliação de mecanismos de avaliação, essas coisas têm aflorado. [...] Uma outra questão que aparece forte no curso, essa diferença toda, essa diversidade, é também nas mais diferentes repartições da universidade as pessoas terem um pouco mais de sensibilidade para lidar com isso. Porque parece que a gente repete que eles não tem capacidade de entender, que a gente tem que repetir. Eu acho que esse tipo de coisa, a gente tem que tentar ser minimizado, para não*

*reproduzirmos essa fala de que eles têm menos capacidade do que qualquer outro ser humano. Você precisa ter essa capacidade de entender que está lidando com diferenças históricas. Mas assim, estar nas aldeias, [...] isso acaba aproximando e de alguma maneira sendo referência para essas reclamações, essas dificuldades, porque talvez acabem percebendo na gente essa sensibilidade e que bom que isso acontece porque isso também acaba nos responsabilizando mais” (P1).*

Outro docente nos mostrou que se fossemos falar de algo ideal, precisaríamos pensar num curso indígena, voltado para a realidade das comunidades indígenas, tratando de assuntos pertinentes às questões das aldeias e de suas necessidades de sustentabilidade e de manutenção da cultura. Mas alerta que isso também demandaria um comprometimento maior dos alunos indígenas no sentido de se sentirem instigados a buscar essa formação.

*“Se a gente pensa num ideal, claro que vou falar sem muita reflexão sobre a questão, me parece que um ideal para a formação dos alunos indígenas, no contexto atual, seria ter um curso indígena. [...] Não que a educação do campo não possa fazer isso, mas isso não é o foco da educação do campo. Então, a princípio, para a questão formação do ensino superior, eu estaria olhando pra esse lado. [...] Se uma vez o ensino superior era visto como longe deles, agora eles estão aqui. Mas eles estão vendo o ser professor universitário longe, daqui a pouco pode ser. Só que isso depende deles também, eles tem que buscar formação. Claro que estamos tentando pensar em um ideal” (P4).*

Para os docentes que acompanham o cotidiano de sala de aula, a maior das questões se resume na presença da universidade junto dos povos indígenas. Junto dela, vêm as questões menos citadas, mas não menos importantes, de cursos exclusivos, que tratem da realidade indígena; de vestibulares específicos, que não sejam excludentes; de maior sensibilização do corpo docente e técnico, que também passa pela questão da formação abordada anteriormente, enfim, uma série de questões que são bastante possíveis de serem conduzidas.

#### **G) Sobre o questionamento realizado aos discentes por escrito**

Já na parte escrita, os alunos procuraram, em seus textos, responder a todas as quatro questões e o fizeram de maneira bastante clara e separada, porém não compreenderam muito bem as referências das questões, não conseguindo separar a parte referente à UFFS e a parte pessoal. Desta forma, em relação ao sonho de UFFS, apenas cinco discentes responderam acerca de que UFFS sonham, relatando que a UFFS dos sonhos é a que acolhe a todos, indistintamente da cor ou cultura. Um dos estudantes afirmou:

*“[...] sonho com uma UFFS que atenda todas as necessidades de todos os estudantes indígenas que estão frequentando atualmente e aqueles que irão frequentar a universidade futuramente [...]” (E1).*

*“[...] sonho também com uma UFFS que dê suporte a todos os anseios, necessidades, dificuldades de seus discentes. Uma universidade que inclui e luta pela permanência desses alunos na universidade e em seus respectivos cursos [...]” (E2).*

É importante apresentar que há um grande interesse, por parte dos acadêmicos, em que o curso continue acolhendo os indígenas. Fica evidente esse desejo nas respostas que tivemos e que apresentamos:

*“[...] é de dar segmento ao trabalho que vem sendo feito pela universidade, quebrando barreiras pré-existentes no que se refere ao indígena na universidade [...]” (E3).*

O estudante que identificamos como E16 também ressaltou que a universidade do sonho é aquela que acolhe e que respeita qualquer raça ou cor.

De fato a universidade dos sonhos dos acadêmicos indígenas é a universidade popular, aquela que, segundo Santos (2013), tem o acesso democratizado, ou seja, quando o acesso é para todos. Mas, ainda segundo o autor, não basta ser “para todos”. É necessário que seja uma universidade orientada pelos interesses de todos, inclusive dos historicamente excluídos. Santos diz que para uma universidade ter caráter popular ela precisa ser popular na sua concepção e não apenas no acesso (2013, p. 39). Nas rodas de conversa, os alunos relataram a importância do acolhimento da UFFS – Campus Erechim á eles. Porém, apresentaram as dificuldades de permanecer nessa instituição. Desta forma nos questionamos acerca da Universidade Popular que constituímos.

Em relação aos demais estudantes, responderam em relação aos seus próprios sonhos de estar na UFFS. Em sua maioria, responderam que sonham adquirir maior conhecimento, estar capacitados para atuar na comunidade indígena ou fora dela. Muitos apontaram o sonho de dar continuidade aos estudos chegando até a um doutorado. Ressaltaram o interesse em não apenas estarem capacitados profissionalmente, mas enquanto cidadãos capazes de construir um mundo e uma sociedade mais digna e melhor.

Em relação ao segundo questionamento “Por que você decidiu fazer um curso superior?”, os acadêmicos responderam de forma bastante semelhante ao sonho de cada um, mas enfatizaram que por se tratar de um curso que trata da realidade do campo e que as comunidades são do campo também, embora muitos tenham ingressado sem interesse no curso CCIECCN – ER, acabaram se interessando e sendo cativados no decorrer das aulas. Muitos comentaram durante as rodas de conversa e alguns escreveram no questionamento escrito que não era esse o curso que buscavam, mas que esta foi à oportunidade que tiveram de ingressar no ensino superior. Mencionaram o desejo de cursar algum outro curso, mas que se agarraram à oportunidade de ingressar e passaram a gostar do curso, desejando concluir. Vejamos um depoimento escrito pelo estudante identificado por E10:

*“O meu grande sonho era ingressar nesta instituição, mas não para fazer esse curso educação do campo mas para fazer geografia ou agronomia, mas como apareceu essa oportunidade resolvi entrar para esse curso educação do campo no início não gostei, mas ao longo de todo esse tempo passei a gostar muito e pretendo levar o meu conhecimento adquirido para levar para minha comunidade”.*

É bastante notória a ligação afetiva com a comunidade, pois todos mencionaram o desejo de melhorar as suas comunidades e aldeias, construindo o conhecimento, seja em sala de aula, seja no tempo comunidade, para preparar os seus familiares e membros da comunidade indígena para uma universidade. Sonham com uma melhor capacitação para todos.

Alguns mencionaram o desejo em se qualificar pela busca de reconhecimento e para

*“[...] não se submeter a mão de obra braçal e garantir uma qualidade de vida melhor [...]”*  
(E8).

Outros optaram para ter uma graduação, pois já atuam nas escolas das aldeias como professores indígenas, sendo alguns com magistério e outros apenas com o ensino médio. Questionamos acerca da possibilidade de dar aulas apenas com o ensino médio e nos relataram que para as séries iniciais basta ter o ensino médio que podem dar aulas. Há relatos de que já estão atuando com crianças de 0 a 6 anos, então buscam uma graduação para qualificarem-se e poderem atuar com os maiores.

Dando continuidade ao questionário escrito, observando as respostas bastante divididas, temos a questão “Como você se vê depois de formado? O que pretende fazer”, para a qual obtivemos respostas que vão além da formação profissional, mas a grande maioria remete-se à sua comunidade para trabalhar e aplicar os conhecimentos adquiridos no curso. Ressaltam a vontade de atuar nas disciplinas para as quais recebem a formação no CCIECCN – ER e citam que estarão habilitados para atuar nas suas aldeias e contribuir para as futuras gerações e na construção de um mundo melhor para todos. Vejamos o que escreve a estudante identificada como E1:

*“Me vejo uma docente ajudando a minha comunidade, após me formar pretendo atuar em uma escola que esteja dentro da minha comunidade”.*

Outros depoimentos importantes e que demonstram o que os acadêmicos no geral pensam e desejam para a pós-graduação dão conta de que querem repassar o aprendizado e a mensagem principal do poder fazer a universidade são apresentados:

*“[...] depois da minha formação, ajudar na minha comunidade, a instruir e incentivar a nova geração de indígenas a buscar em massa uma formação superior para melhor atender as comunidades indígenas e cada um mostrar que todos podem aprender e buscar uma formação universitária independente da sua classe, cultura e inclusive etnia” (E6).*

A oportunidade para o ingresso foi relatada como importante, e a busca por compartilhar as informações e o conhecimento construído na universidade para com a comunidade também se apresentam nos depoimentos escritos:

*“[...] era a oportunidade que eu precisava por isso estou me esforçando para depois ajudar a minha comunidade naquilo que estiver no meu alcance com os conhecimentos adquiridos na graduação.” (E11).*

*“[...] pretendo por em prática, trabalhando na disciplina como um docente” (E12).*

*“[...] me vejo com mais conhecimento e sabedoria que adquiri com os professores da UFFS, que desenvolverei na comunidade. Pretendo continuar e passar para os outros o que aprendi, e com certeza levar em diante essa formação” (E4).*

*“[...] Pretendo trabalhar ainda mais na minha comunidade melhorando e trazer mais conhecimento que a universidade nos proporcionou e trouxe” (E14).*

Esses são os principais relatos que evidenciam a importância da comunidade na vida dos estudantes indígenas. Um dos acadêmicos ressaltou ainda a importância deste trabalho de investigar os conflitos da presença indígena na UFFS – Campus Erechim e manifestou o desejo de que seja um trabalho que continue para que se possa dar andamento às conversas com os povos indígenas, buscando saber suas reais necessidades dentro da instituição.

Em relação aos aspectos de escrita, observamos que os indígenas buscam usar corretamente as palavras. O que falta, muitas vezes, é vocabulário em suas falas. Muitos dos que responderam na nossa presença, ficaram bastante tempo buscando termos para dizer algumas poucas palavras, e suas respostas foram bastante simples e curtas. Isso demonstra a nossa suspeita inicial em relação à língua portuguesa, ou seja, que as dificuldades em relação à língua são decorrentes da formação inicial e do fato de a língua materna ser o Kaingang.

### 3.2 CONCLUINDO O DIAGNÓSTICO

Pudemos observar que a Universidade Federal da Fronteira Sul, em especial o Campus Erechim, seus servidores e sua comunidade, não esperavam o quantitativo de indígenas que vieram para o Curso de Educação do Campo. Os docentes do curso tampouco esperavam que a cultura indígena permeasse o curso em sua esmagadora maioria. Diante disso, ambos estavam despreparados para recebê-los e orientá-los, uma vez que não tinham conhecimento desta cultura singular indígena. Inevitavelmente, o conflito cultural apareceu fortemente no ingresso dos indígenas e na vinda deles para o campus unidade definitiva. De início, como ficou claro nas falas dos próprios alunos, servidores técnicos e dos docentes do curso, o choque cultural foi grande, de ambas as partes, indígenas e não indígenas, mas nunca houve nenhum registro de práticas de racismo ou de agressões.

Observamos um segundo conflito, talvez um dos maiores, que foi o da linguagem. Os indígenas, que revelaram não terem o hábito de ler, se viram dentro de uma universidade despreparada, em uma sala de aula com acadêmicos de outras etnias, ouvindo o professor falar em português, sua segunda língua, sem entender muitas das palavras e tendo que se acostumar com o linguajar técnico, que nem sempre tem tradução no Kaingang. Os professores relataram ser bastante comum iniciar um burburinho na sala após alguma explicação de conteúdo, e que observam a tentativa deles em encontrarem, em sua língua, um significado, uma explicação compreensível para o conteúdo apresentado.

Além da língua portuguesa, apareceram as dificuldades relacionadas às questões de informática, pois os indígenas não têm acesso a computadores e demais aparelhos. Os acadêmicos relacionaram dificuldades em escrever trabalhos digitados, além de pesquisas e demais relacionados com a área de informática. Há aldeias onde a internet está disponível apenas em uma escola e é o local onde os discentes buscam ajuda para as pesquisas e as digitações dos trabalhos. Então este acaba sendo mais um problema para os discentes indígenas quando precisam fazer trabalhos. Além da falta de acesso, eles não dominam, nunca fizeram curso e muitos sequer tiveram acesso a conhecer os equipamentos.

Outra questão que apareceu na parte dos conflitos foi a diferença entre os indígenas que, embora pertençam a um mesmo grupo e são de uma mesma etnia, Kaingang, há, entre os indígenas, algumas diferenciações marcantes, tais como entre o grupo que fala Kaingang fluentemente e o grupo dos que não pratica e/ou não compreende muito bem, não domina a língua materna indígena. Aparecem críticas de um grupo para o outro e ocorrem pequenas manifestações durante a fala de ambos, sempre praticada pelo outro grupo. Isso foi apontado pelos próprios indígenas, quando das rodas de conversa, pois, ao conversarmos com o grupo que domina o Kaingang, queixaram-se de ser motivo de riso dos demais, ao tomarem a palavra em sala de aula, ou ao questionarem algum professor, pois a fala não é ‘limpa’ no português. Da mesma forma, o grupo que não domina a língua Kaingang se vê motivo de riso dos outros grupos, pois não conseguem entender quando a fala ocorre na língua materna.

Uma observação feita por alguns docentes e que alguns técnicos corroboraram, é a de que os indígenas acabaram tomando o curso para si, estranhando a presença de não-indígenas no curso. Vejamos que a primeira turma não havia nenhum autodeclarado indígena, mas a partir do segundo ingresso, estes começam a participar do processo e matricularem-se. Estes primeiros foram disseminando a notícia nas suas aldeias e os demais começaram a frequentar o curso, sendo a última turma (2016/1) constituída por 58 indígenas e 03 não indígenas. O que pode ter ocorrido é que acabou sendo divulgado nas aldeias de que o curso CCIECCN – ER seria um curso indígena e isso pode ter sido o motivo pelo qual os indígenas tenham questionado os alunos não-indígenas da turma sobre o que fariam em um curso indígena. Observem que, como Freire (1996) diria, quando a educação não é libertadora, o oprimido acaba virando opressor. Sempre ocorreu o contrário, o ‘branco’ é quem questionou, inicialmente, porque o índio estava na faculdade, no curso, na cidade, porque não estava pelado, dentre outras.

Em relação às aulas (seus conteúdos e a manipulação dos planos de ensino pelos professores), ficou claro o esforço de todos em tornar as aulas mais compreensíveis para os indígenas. Embora o curso não tenha feito a revisão do PPC, em razão de um período vigente do edital do Procampo, é evidente que não poderiam ministrar suas disciplinas de modo como o curso havia sido planejado. Desta forma, apesar de não terem tido nenhuma forma de preparação, nenhuma orientação por parte da universidade, os docentes foram buscando, dentro do próprio curso, conhecer melhor a cultura indígena e buscar artifícios que facilitassem a compreensão por parte do aluno indígena. Todos os professores entrevistados mencionaram que mudam seus planos de ensino constantemente, inclusive, por vezes, no meio do semestre acabam alterando a forma de avaliação e de apresentação dos conteúdos, buscando melhores estratégias de facilitação do ensino-aprendizagem. Mas se o curso pensa em manter-se, mesmo sem os recursos de edital (que já se encerram), precisa pensar em uma mudança de currículo para atender às demandas de diversidade cultural que se apresentam.

Os índices de reprovação e evasão que foram mostrados na pesquisa documental demonstram a necessidade de uma mudança urgente, seja no PPC, no Currículo, na forma de atender, num investimento em uma política de permanência, ou outro meio, para que o curso possa se manter em funcionamento no campus. Estes mesmos índices mostram a necessidade imediata de um acompanhamento pedagógico, com profissionais capacitados, para que não se tenha um número ainda maior de evasões e retenções.

E, uma última questão, que não foi relatada pelos entrevistados, mas que pudemos acompanhar nas nossas conversas paralelas, é o fato de alguns discentes serem professores nas aldeias e não conseguirem liberação para frequentar as aulas. Isso foi pauta inclusive de uma reunião com o Reitor, a Coordenadoria de Educação do Estado e com o Ministério Público.

Para a conclusão deste diagnóstico, buscamos fazer a leitura das Atas das Reuniões de Colegiado dos anos 2015 e 2016, em virtude de tantas declarações de que o curso estava preocupado com as demandas. Fizemos esse recorte em razão do nosso tempo disponível, bem como por julgarmos ser quando entraram as turmas maiores de indígenas. Assim, dentro destes dois anos, buscamos verificar se as questões de conflito e afirmações apresentadas no decorrer das entrevistas e nas análises dos documentos apareceriam, em algum momento, nas reuniões do coletivo. Nas leituras, encontramos diversas temáticas que se juntam às já

apresentadas pelos discentes, docentes e técnicos, mas apareceram algumas novas informações, como, por exemplo, uma questão que até o momento ainda não foi sanada no curso: o corpo técnico que constitui o Curso.

O Edital do Procampo prevê a assessoria de três técnicos em administração para o Curso. No momento, o campus Erechim conta com um Assistente em Administração (que trata das questões acadêmicas e assessoria ao colegiado, em suas reuniões, atos normativos, etc.) e um Contador (que trata das questões administrativas, de recursos financeiros, parcerias, contratações, etc.). Mas nem sempre foi assim. Em 2015, no auge dos ingressos, apenas um servidor atuava em ambas as frentes e há o registro em ata sobre a necessidade de se alocarem os três profissionais. A Ata 03/2015 apresenta que “foi discutida a necessidade de que os três técnicos garantidos em edital sejam alocados na secretaria do curso, considerando que esta demanda específica, referente ao registro e acompanhamento do tempo comunidade, não está sendo encaminhada”. Até o fechamento deste diagnóstico, o curso se mantém com apenas esses dois profissionais e o registro de acompanhamento do tempo comunidade continua sem ser encaminhado.

Em relação aos discentes, o colegiado discutiu várias vezes sobre problemas de frequência dos mesmos, como nas atas 02 e 08 de 2015. Na Ata 02, aparece a discussão sobre o comprometimento dos indígenas com a formação, considerando que recebem bolsa permanência e o colegiado entende que deve demandar a contrapartida da frequência e aproveitamento por parte dos indígenas, como forma de garantir a manutenção da bolsa como política pública. Já na Ata 08/2015 aparece a seguinte redação:

Foram discutidos problemas como a frequência dos alunos, manutenção das bolsas permanências indígenas, alunos que não vem na aula e não avisam a Coordenação, o que acaba gerando gastos com a reserva no hotel não utilizada, sendo que ficou encaminhado que as questões suscitadas no documento da turma 2014.1 e as demais levantadas nesta reunião, serão tratadas por Comissão constituída por professores e alunos, que será produzido um documento pela Comissão com os critérios estabelecidos e dado publicidade do conteúdo a todos (linhas 143-148).

As citações acima evidenciam a preocupação do colegiado com a frequência e com as despesas relacionadas, uma vez que os recursos financeiros do Edital precisam ser bem geridos para não haver gastos excedentes e faltar recursos logo em seguida.

Ainda em relação aos discentes, a Ata 04/2015 mostra que o colegiado ressaltou a importância de buscar recursos para a construção ou aquisição de alojamento próprio, a

exemplo de outras Universidades e mesmo do Campus da UFFS de Laranjeiras do Sul/PR, que está adquirindo alojamento para o Curso de Educação do Campo. Esta mesma ata ressalta problemas que ocorrem no alojamento do Seminário Nossa Senhora de Fátima, e registra a necessidade de se tomarem providências no sentido de expor aos discentes as regras de hospedagem do Seminário, para que sejam cumpridas.

Os conflitos que apareceram nas conversas com os discentes sobre as questões de colegas que acabam prejudicando os demais com suas ações, nas atas 05 e 06/2016 aparecem os problemas com a hospedagem. Diz que houve confusão e o curso montou uma comissão de alunos para estabelecer regras de entrada e saída com sanções aos que não cumprirem ou se envolverem em novas confusões. Pelo registro, haviam ocorrido problemas com bebida e agressões no corredor do hotel. Já na Ata 11/2016 aparece uma sanção para uma briga com agressão física e verbal seguida de atos de vandalismo. O discente foi suspenso por 30 dias, seguindo-se o Regulamento da Graduação.

Sobre a preocupação dos discentes em relação ao acompanhamento pedagógico e à questões de informática, encontramos um registro na reunião com Ata 10/2015, onde diz que foram repassados outros assuntos tratados como o “atendimento às necessidades pedagógicas dos alunos, realização das aulas do próximo semestre no campus definitivo, necessidade de acesso dos alunos do Curso a computadores, biblioteca e outras estruturas da Universidade que não estão disponíveis no Seminário” (Linhas 83-86).

Ainda no quesito acompanhamento pedagógico, na Ata 06/2015, aparece uma preocupação registrada:

Havia sido encaminhado pedido aos professores para que estes informassem a Coordenação do Curso o nome dos alunos com problema de frequência e rendimento acadêmico para que com base estes dados, fosse organizada uma conversa com os alunos apontados. Como alguns professores ainda não encaminharam os dados, foi reforçada a necessidade da resposta de todos para que a reunião possa ser organizada apenas com aqueles alunos com dificuldades. Foram colocados alguns pontos referentes ao comprometimento dos alunos e discutido sobre o estabelecimento de critérios para que a bolsa permanência seja mantida, como aproveitamento acadêmico e frequência. Discutiu-se a necessidade de se construir alternativas para superar os problemas didáticos e pedagógicos enfrentados no Curso. (linha 92-101).

Embora encontrado esse registro, não aparece maiores comentários, nem nas reuniões seguintes, sobre que tipo de alternativas o curso pensou e se foi possível colocá-las em prática

em algum momento. Também não encontramos registros das reuniões com os discentes que se encontravam infrequentes.

Em relação à formação docente, como vimos nas entrevistas, o próprio curso ofertou alguns momentos de formação, pois a universidade não o fez. Neste sentido, encontramos registros de que esse tema percorreu as reuniões do colegiado, como podemos observar na Ata 08/2015, onde há um registro de um curso de formação, mas não detalha a temática. “Foi sugerido o nome da professora Neli Brito da UFSC, sendo que participariam os professores da Educação do Campo e outros convidados a serem definidos como os alunos do Mestrado Profissional em Educação” (Linhas 53-56).

Em outro momento, em reunião posterior, aparece a avaliação do curso, conforme registrado na Ata 09/2015:

foi realizado nos dias 30 de setembro e 1º de outubro a formação para os professores do Curso com a professora Néli Brito do Curso de Educação do Campo da UFSC. Assim, a professora Lidiane deu início a algumas reflexões acerca dos elementos que foram tratados na formação e dos outros pontos concernentes ao Curso, como ingresso dos estudantes, perfil e formação continuada dos docentes, a necessidade de constituição de um coletivo para condução das diversas atividades do Curso, qual a finalidade do mesmo, acompanhamento do tempo comunidade, estágios, necessidade de entendimento da realidade da qual os alunos são oriundos e sua inserção no ensino superior, dentre outros. (Linhas 60 a 70).

Dentre essas atividades, o colegiado se dispôs a alterar o PPC do curso, de forma a promover adequações, dentro das possibilidades, para contemplar as diversidades de cultura presentes no curso, em especial ao grande número de ingresso de indígenas. Na mesma ata foi registrado que a coordenação do Curso recebeu a informação de que seriam possíveis alterações do PPC, porém não poderia ser uma reformulação, apenas algumas adequações, especialmente nos componentes que ainda não teriam sido ministrados. “Assim, será o NDE que fará os primeiros estudos sobre quais seriam estas mudanças para posterior encaminhamento para a PROGRAD e DOP” (Ata 09/2015, linhas 28-32).

Da mesma forma, não encontramos registros posteriores de mudanças nas disciplinas ou de outras alterações significativas que pudessem contemplar a alteração curricular necessária à adequação ao público presente no Curso.

Devido ao término dos recursos do Edital do Procampo, bem como não se tendo a certeza da continuidade do curso através de recursos próprios da UFFS, em 2016 o colegiado

passou a tratar do tema da manutenção do curso. A Ata 4/2016 fala em pensar a manutenção e reestruturação do curso, sem maiores detalhes. Na ata 05/2016 consta a formação de uma comissão para pensar a continuidade do curso. Já na Ata 08/2016 há um registro de solicitação de uma reunião com a Direção do campus e onde os docentes seriam convidados por e-mail para participarem e contribuírem com a discussão. Na ata seguinte (09/2016) não é relatado nada acerca da reunião com a direção. Mas há o registro de que um docente solicita que se faça uma reflexão acerca do termo ‘integrador’ e “como introduzir a língua portuguesa entre os estudantes indígenas, pensar num projeto de ensino, pesquisa e extensão, atuando junto às comunidades” (Linha 53 a 55).

Na Ata 12/2016, novamente se fala na composição da “comissão para as discussões da continuidade do curso”, mas sem maiores esclarecimentos de procedimentos e de reuniões que estivessem sido realizadas.

Trouxemos esses registros para mostrar, na finalização deste diagnóstico, que são inúmeros os problemas apresentados tanto pelos entes da universidade (técnicos, docentes e colegiado) tanto pelos demandantes (estudantes) de que há necessidades de alterações de documentos, de modos de ver os estudantes, de alterações de estrutura, da falta de servidores e da ausência de qualificação para o trabalho.

Para finalizar, há duas fortes consequências da presença indígena no curso CCIECCN – ER, necessárias de serem esclarecidas e reforçadas: a Afirmação e os Conflitos.

A afirmação: é importante reafirmar a Universidade como uma aliada dos povos indígenas enquanto espaço eleito para suas lutas e como espaço político de afirmação. Ademais, as políticas afirmativas do Governo Federal proporcionaram um aumento no acesso dos povos indígenas na universidade. Isso faz com que a oferta e a demanda pelo Ensino Superior venham sendo ampliadas no decorrer dos anos. Nota-se que houve uma formação melhor para os professores das aldeias e um incentivo para que os indígenas terminassem o ensino médio, e, conseqüentemente, tentassem o acesso ao Ensino Superior.

Então, aos poucos, a educação superior vem se tornando demanda dos povos indígenas, inclusive sendo usada como forma de acesso a fontes de recursos para a própria subsistência, pois utilizarão dessa formação para melhorar as condições de suas comunidades e de seus próprios recursos. É que a universidade passa a ser vista não só como um espaço de

afirmação, mas também de formação social, econômica e cultural, possibilitando a formação de jovens indígenas mais articulados com a geração de renda das aldeias e comunidades indígenas.

Neste sentido, as cotas estabelecidas pela Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, que ficou conhecida com a “Lei das Cotas”, possibilitou o ingresso dos indígenas na UFFS, ainda no seu primeiro ano de vigência. Mas as políticas afirmativas não foram a única forma de acesso. O Curso CCIECCN – ER, como já expusemos, foi criado para atender a uma demanda reprimida de formação inicial de professores para as escolas do campo, acabou sendo uma política afirmativa de acesso aos povos indígenas, mesmo não tendo sido pensado para esta finalidade, pois o processo seletivo é bastante facilitado.

Portanto, como ação afirmativa, o acesso ao ensino superior, independente de fazer parte da política afirmativa ou de outras oportunidades, é uma conquista que se soma às reivindicações das comunidades indígenas, relacionadas à ampliação de suas terras, à melhoria da saúde, novos padrões de sustentabilidade, dentre tantos outros.

Por parte da Universidade, é evidente que as instituições que recebem este “desconhecido”, este “outro”, passam a experimentar a convivência com estes povos. E os alunos indígenas passam a enfrentar e a discutir essa diversidade cultural e social, e ambos, universidade e indígenas fazem trocas importantes.

A Universidade precisa garantir maior inserção, integração e participação dos povos indígenas em todas as etapas dos processos de inclusão dos indígenas na instituição, desde a formulação e estruturação das políticas até sua viabilização e a análise dos seus resultados. Há também que se preocupar com a formulação de mecanismos de formação de profissionais comprometidos e capacitados, pois passarão a ingressar na comunidade científica do país, levando o nome da Universidade onde se formaram.

Então, há que se pensar em que tipo de profissionais a Universidade está formando. A presença dos estudantes indígenas na UFFS, em especial no Campus Erechim, faz crescer a necessidade de a instituição avaliar quais caminhos pretende trilhar, especialmente no quadro docente, que é o que se relaciona mais diretamente com os indígenas. Sabemos que há docentes que valorizam muito a diversidade cultural, mas que acabam reproduzindo, na prática, aquelas formas que historicamente tentam homogeneizar a formação escolar.

Pequenas mudanças podem ser bastante importantes para o reconhecimento sociocultural das pessoas, individualmente ou dos grupos, presentes em uma universidade aberta, democrática e popular.

A UFFS como um todo, e o Campus Erechim precisam preparar melhor o seu quadro de servidores, seja com ações de formação continuada, capacitação, oficinas, ou quaisquer outros meios de formação para qualificar os servidores nas demandas de diversidades socioculturais presentes na Universidade.

Os Conflitos: As múltiplas culturas que permeiam um mesmo espaço, como ocorre no ambiente universitário, principalmente no caso de ser pública, gratuita e popular, acaba forçando uma relação que envolve diferentes conflitos, exclusões, trocas, diferenças, desigualdades e ambiguidades.

No caso da presença dos indígenas na UFFS – Campus Erechim, sujeitos deste estudo de caso, vimos que ainda há a necessidade de superarmos a idealização da cultura indígena que vemos nos clássicos, nos livros didáticos, no cinema, na literatura, dentre outros, para compreendermos que o aluno indígena não é representante de uma cultura histórica e resistente. É um sujeito étnico, representante de um grupo que já sofreu inúmeras modificações por causa dos contatos com as culturas e sociedades não indígenas. Porém, há que se considerar que este indivíduo carrega as marcas étnicas características de seu grupo, das relações familiares, dando a esse indivíduo um duplo pertencimento: a sociedade em geral e a sociedade indígena. E esse pertencimento duplo fica evidente quando os indígenas estabelecem uma relação orgânica entre os conhecimentos aprendidos na universidade e as necessidades das suas comunidades, aproveitando para iniciar a sua inserção profissional na aldeia.

Nesta investigação, partindo dos relatos dos acadêmicos indígenas que participaram das rodas de conversa, foi possível caracterizar e analisar o seu pertencimento acadêmico, observando aspectos como: a referência da escolarização básica para a sua formação acadêmica; as precárias condições (acadêmicas e financeiras) para garantir sua permanência na universidade e na cidade (no meio urbano); os limites e as iniciativas de acompanhamento institucional pela UFFS – Campus Erechim; os preconceitos e as experiências da interculturalidade vivenciadas no ambiente universitário e acadêmico; e o sentimento de estrangeirismo na universidade e na cidade.

A fragilidade do domínio dos conteúdos, das palavras e termos técnicos, dos trâmites universitários, é apontada como motivos dos conflitos de pertencimento acadêmico, que acabam se refletindo nos índices de retenção e evasão e pelo desânimo em dar continuidade aos estudos. A indiferença, o descuido e o desincentivo das instituições em relação aos estudantes indígenas, como a falta de um apoio pedagógico, pode estar contrapondo a afirmação do ingresso indígena pela porta da frente da universidade com a permissão de que ele se afaste pela porta dos fundos, dada a fragilidade das ações da universidade em relação à permanência dos povos indígenas.

Os diversos conflitos apresentados ao longo do capítulo evidenciam a necessidade de uma maior atenção da universidade para o “que fazer” acadêmico. Há muitas coisas a serem feitas para potencializar a viabilização do acesso e permanência dos indígenas na universidade, mas as ações vão além dos auxílios financeiros e do acolhimento. É necessário o comprometimento e a sensibilização dos servidores no sentido de entender melhor da cultura indígena para auxiliar os estudantes nas suas demandas. Por outro lado, há também a necessidade de auxiliar os indígenas a compreenderem melhor a função da universidade, o mundo universitário para que não cheguem à universidade sem saberem dos seus trâmites. Há uma necessidade de adaptação por ambas as partes. Assim como a UFFS precisa se adequar ao público que chega, o público precisa saber como uma universidade funciona para que os estranhamentos e conflitos culturais e de procedimentos possam ser amenizados. Ambas as partes precisam construir o pertencimento dos acadêmicos indígenas na comunidade universitária.

Quando pensamos em uma Universidade pública e popular, precisamos ter em conta que o popular é para todos e que da maneira como a instituição está agindo, não estaria cumprindo essa premissa de ser de fato popular, pois a permanência do povo não está sendo assegurada. No próximo capítulo, trazemos algumas proposições para que a instituição possa dar alguns passos no sentido de encontrar um caminho para proporcionar melhores condições de acesso e permanência, em especial aos povos indígenas, dos quais tratamos neste estudo.

#### **4 CAMINHOS POSSÍVEIS: Propostas de intervenção para a universidade popular que queremos**

Neste capítulo apresentamos algumas possíveis propostas de intervenção, tendo como base os dados analisados e o diagnóstico apresentado no capítulo anterior. Como foi possível observar, são muitos os problemas apresentados como fragilidades e conflitos étnicos, de conteúdos, de culturas, dentre outros. Na tentativa de amenizar alguns desses conflitos, analisamos a possibilidade de propormos algumas alternativas, que podem tornar-se vários projetos distintos de intervenção para a UFFS, em especial para o Campus Erechim, para o caso de desejar aplicar ou ter como base para uma construção de outros projetos. Salientamos que não temos a pretensão de sermos balizadores de quaisquer projetos, apenas apresentamos alternativas que visualizamos no decorrer da pesquisa e que poderiam amenizar os problemas e qualificar o acesso e a permanência dos povos indígenas no campus. Ademais, deixaremos algumas questões que, devido aos nossos limites acadêmicos e temporais, não encontramos respostas e que ficarão para um momento posterior, a serem pensadas junto com a comunidade acadêmica.

Dados os novos paradigmas da educação, que privilegiam a diversidade cultural, o ingresso no ensino superior deveria ser um processo muito simples para todos os estudantes. Porém, para os indígenas, além do obstáculo do ingresso na educação de nível superior, há ainda o da permanência ou conclusão nas universidades.

Nosso estudo mostrou alguns problemas relacionados à permanência dos indígenas na UFFS, em especial no Curso de Educação do Campo. Alguns podem ser sanados de maneira mais imediata, outros precisam de um pouco mais de tempo e outros talvez precisem de um prazo bem maior, com parcerias, acordos ou mesmo convênios com outras entidades governamentais e não governamentais. Dividiremos nossos apontamentos nessas três formas, iniciando com as soluções mais imediatistas, passando pelas de médio e, posteriormente, de longo prazo.

##### **A) Possíveis construções imediatas**

As dificuldades que se apresentaram nesta pesquisa vão desde a adaptação fora das aldeias, a distância das comunidades, a falta de recursos financeiros, as dificuldades pedagógicas, até a não identificação com o próprio curso.

LANDA (2009) cita ainda outros fatores acadêmicos como o desinteresse pelo curso, o ensino médio ter sido deficiente, além do “preconceito e a discriminação que sofrem no ambiente acadêmico” (p. 84). E as dificuldades pedagógicas levantadas pelos acadêmicos se referem em geral, às metodologias utilizadas pelos docentes do ensino superior no processo ensino-aprendizagem e produção de conhecimento, que, segundo a pesquisa feita pela autora:

são pensadas para um aluno que domina a leitura, a interpretação de textos científicos, que possui uma base de conhecimentos sólidos e bastante consolidados para servir de apoio ao grau de exigências com que ministra as disciplinas, quando os dados existentes para o país apontam para um ensino deficitário existente para o ensino médio em todas as áreas do saber, e estas fragilidades não são encontradas somente nas escolas e áreas indígenas, lá elas são potencializadas no que tem de perverso no ensino público. Os seus saberes não são reconhecidos nem valorizados pelos docentes, somente quando podem servir para corroborar ou valorizar uma pesquisa que estão realizando ou como contraponto ao que existe. Neste caso, a experiência de interculturalidade, onde os saberes sejam partilhados e compartilhados em níveis igualitários e de diálogo permanente fica comprometido pela relação hierárquica em que os saberes são colocados: a ciência ocidental como detentora da racionalidade e verdade, e a indígena como fruto de crenças sem fundamento científico (LANDA, 2009, p. 84).

Portanto, a permanência é um grande problema, já que as dificuldades em manter-se nos cursos e nas Universidades são muitas e passam, segundo Brustolin e Cruz (2010, p. 37), desde problemas de ordem financeira: material didático (livros, xerox), alimentação, transporte, moradia; de ordem pessoal acadêmica: defasagem de conteúdos, de exclusão digital, de cumprimento de prazos e horários, de compreensão de textos científicos, pois os indígenas dificilmente tem conhecimento dos termos técnicos e sua pedagogia é mais comunitária, envolvendo a relação com a terra, seus pares e com a natureza; e de ordem socioafetiva: dificuldade no relacionamento com colegas e professores devido à timidez e reserva, próprio da personalidade do aluno indígena e, como citado muitas vezes nas nossas rodas de conversa, a discriminação e o preconceito explícito ou implícito em atitudes de desvalorização e zombarias.

Quando perguntamos (aos discentes, docentes e técnicos em administração) quais seriam as suas sugestões para a melhoria ou o aprimoramento da permanência dos indígenas na UFFS – Campus Erechim, ouvimos muitos tipos de opiniões. Mas alguns se mostraram bastante urgentes e que seriam possíveis de serem sanados de maneira mais rápida, ou ao menos de ser amenizada. O acompanhamento pedagógico surgiu em vários momentos das nossas conversas e das nossas observações. E ele foi citado especialmente quando falamos das retenções e evasões, pois os discentes acreditam que, se tivesse um setor que os acompanhasse e que buscasse saber, quando se observam os maiores números de faltas, por

exemplo, o que estaria ocorrendo, seria possível resgatar o aluno ou auxiliá-lo, caso fosse necessário. Como não há, fica difícil acompanhar o aluno e saber dos seus motivos de tantas ausências ou tantas dificuldades em determinadas disciplinas.

Tão necessário, o acompanhamento pedagógico, ao que se observou, não é carente apenas dos indígenas, mas aos universitários como um todo. Há alguns programas de monitoria, mas que nem sempre contemplam as necessidades dos discentes, pois não se faz uma consulta, um diálogo com os interessados na perspectiva de compreender quais são suas necessidades. As monitorias geralmente se destacam por ser parte de projetos de pesquisa mais específicos, não atendendo às demandas apresentadas pelo nosso trabalho. Mas no caso dos indígenas é ainda mais falho. O fato de não terem um setor a quem se dirigir quando das suas necessidades, bem como o fato de não ter um indígena na universidade, como servidor ou como monitor, para que possam se sentir mais a vontade em suas falas, faz com que os problemas se amontoem e aumentem a cada nova dificuldade.

Em algumas instituições que pesquisamos, cada estudante indígena possui um monitor, geralmente da própria turma, que o acompanha e apresenta a instituição, auxiliando nos processos acadêmicos e de aprendizagem, até que este possa se sentir pertencido e com possibilidade de avançar sozinho. Experiência que poderia ser adaptada para o campus Erechim, talvez não da mesma forma, pois o número de indígenas é bastante elevado, mas ter alguns monitores para cada turma, por exemplo, seria interessante.

Talvez seja importante a experiência de ter uma equipe de atendimento pedagógico que apresente, em sua composição, caciques e outras lideranças das comunidades indígenas, numa parceria que se consolida no momento em que os estudantes indígenas se sentem mais a vontade para conversar com a equipe, além de se obter a troca das experiências de como a comunidade indígena funciona, permitindo que a universidade possa pensar ações mais adequadas para qualificar a permanência dos discentes indígenas na instituição.

Acreditamos que a criação de um Setor de Acompanhamento Pedagógico - formado por assistentes sociais, psicólogos e pedagogos, além de profissionais relacionados à acessibilidade e ao atendimento ao estudante, que pudessem trabalhar juntos, ouvindo os estudantes, sendo procurados pelos docentes, quando necessário, para conversar com ambas as partes, buscando compreender e auxiliar o aluno nas suas fragilidades e dificuldades -

poderia ser realizado imediatamente e certamente resolveria diversos problemas, inclusive relacionados às demais demandas levantadas pelos estudantes.

Estas demais demandas apresentadas pelos estudantes indígenas são as dificuldades em língua portuguesa; o uso da internet para pesquisas e realizações de trabalhos (uso dos computadores em geral); dificuldades em administrar a vida acadêmica, os usos dos sistemas, biblioteca e demais; e a compreensão de conhecimentos específicos (palavras e termos técnicos usados pelos docentes nas aulas), típicos de uma construção histórico-social e cultural da cultura em que estão inseridos. Nossa pesquisa está fundamentada na reflexão proposta na Teoria Histórico-Cultural, tendo em Vigotski a principal referência, onde o aluno é um sujeito sociocultural com uma história e valores específicos, aos quais a universidade deve estar atenta, pois também é atravessada por uma história e uma cultura específicas.

Os estudantes indígenas apresentam dificuldades de aprendizagem que pressupõem a presença desses fatores sociais e culturais, enfocando as dificuldades que são produzidas no processo de escolarização nas aldeias e nas ‘escolas dos brancos’. Mas, sustentados nessa teoria de Vigotski, sabemos que a aprendizagem começa muito antes do seu ingresso na escola: “O aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta tem sempre uma história prévia” (VYGOTSKY, 1991, p. 94). Os discentes que participaram da pesquisa relataram que, culturalmente, os indígenas não se preocupam com a aprendizagem, os pais não tomam a lição de casa e que não possuem o hábito de ler. Essas diferenças aparecem na formação escolar, avaliada pelos próprios acadêmicos indígenas, como fatores que dificultam a aprendizagem e que se refletem na universidade, como já é o caso dos alunos do CCIECCN – ER. Para Vigotski, o aprendizado precede, promove o desenvolvimento:

Aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (1991, p.101).

Neste sentido, a escola aparece com um papel primordial no processo de desenvolvimento, pois tem a capacidade e a função de sistematizar os conhecimentos de cultura universal e promover as trocas entre os indivíduos. Essa função da escola efetiva seu motivo principal de existir: promover o aprendizado. Quando a escola não exerce essa função

adequadamente, a universidade reflete as dificuldades de aprendizado dos alunos em evasões e reprovações, que acaba ocorrendo pelo aluno não dominar os conteúdos e conhecimentos básicos para se manter no ensino superior.

A Universidade tem condições de pensar em uma imediata para trabalhar as questões de com os domínios de conteúdos e de administração da vida acadêmica para alunos oriundos dessas formações defasadas. Uma alternativa que apresentamos pode ser a criação e oferta de oficinas ou minicursos, que poderiam ser ministrados pelos próprios alunos da UFFS – Campus Erechim, dos cursos de Graduação e Pós-Graduação. Essas oficinas ou minicursos poderiam, por exemplo, iniciar com a apresentação da Universidade, seus documentos básicos, dos sistemas acadêmicos, da biblioteca, do funcionamento da instituição, passando por oficinas de língua portuguesa e de informática e finalizando com temáticas específicas, onde se pudessem estudar os termos técnicos comuns às disciplinas específicas.

Pensamos que as soluções não são milagrosas e nem aparecem de maneira fácil. Mas, se iniciarmos com essas oficinas e com o acompanhamento pedagógico, é muito provável que amenizaremos as fragilidades maiores e proporcionaremos um sentimento de maior pertencimento do indígena na UFFS – Campus Erechim. E, a partir dessas ações, é possível chegar a outras ações maiores e que demandam de mais tempo, mas que igualmente poderiam auxiliar na atenuação dos problemas apresentados quando do ingresso dos indígenas na instituição. Uma vez que se inicia um processo de aproximação entre as culturas, se potencializam as trocas e os conflitos são minimizados. E, uma vez que se abrem as portas ao diálogo, os próprios indígenas apresentam os obstáculos para seu aprendizado, o que facilita para a instituição na construção conjunta de soluções.

## **B) Construções em médio prazo**

Em nossas observações registradas em diários de bordo e nas entrevistas e rodas de conversa, foi possível verificar que a maior parte das dificuldades apresentadas pelos indígenas se dá pela limitada formação da educação básica, pelos preconceitos vivenciados no cotidiano, e, principalmente, pela falta de preparo dos profissionais que atuam nas instituições de ensino superior que apresentam uma pedagogia universitária igualmente despreparada para as ações afirmativas.

Em razão disso, apresentamos como alternativa, a realização de Cursos de Formação para servidores que atuam na Universidade, em especial aos docentes, que recebem os alunos indígenas em suas disciplinas, não somente no CCIECCN – ER, mas dos demais cursos que recebem os indígenas oriundos das ações afirmativas promovidas pela UFFS – Campus Erechim, como o PIN e a Lei das Cotas. Esses cursos poderiam ser estendidos para toda a comunidade acadêmica e tratariam de temas sobre respeito à interculturalidade, multilinguístico e etnicidade. Alguns cursos específicos poderiam ter como objetivo promover uma formação continuada de professores, na busca da promoção de uma educação intercultural capaz de incluir, nos saberes e fazeres escolares, as histórias e as culturas dos povos indígenas. Para que isso seja possível, seria importante a articulação entre pesquisadores indígenas e não-indígenas que pudessem trazer novos conhecimentos e propostas pedagógicas interculturais para que a universidade possa ter conhecimento melhor acerca da cultura indígena.

É importante que a universidade construa novas estratégias de relações entre sujeitos e os grupos diferentes, tendo como objetivo a promoção da construção de identidades sociais que se reconhecem em suas culturas diferenciadas, sustentando uma relação crítica e solidária entre as diferentes culturas que permeiam a instituição. A proposição intercultural, segundo José Marin (2010), se pauta na preocupação primordial:

[...] de criar uma pedagogia apropriada às sociedades multiculturais. A comunicação se constrói então sobre a base do respeito à diversidade cultural e nos permite desenvolver uma perspectiva do mundo como um lugar histórico a ser compartilhado entre todos os seres viventes. O fato de reconhecer e de respeitar a existência da alteridade – os outros – obriga-nos a refletir sobre a qualidade de nossas relações com os demais. Esta reflexão tem implicações com a sociedade em que vivemos, com suas contradições e fundamentalmente com a escola enquanto instituição intermediária entre o estado e a sociedade, sendo conseqüentemente mediadora da diversidade cultural e linguística existente nessa mesma sociedade (2010, p.3-4).

O autor ainda explica que a culturalidade de cada indivíduo é elemento primordial que deve ser considerado na perspectiva da interculturalidade, e que deve ainda,

[...] permitir-nos a capacidade de colocarmo-nos no lugar e na situação dos outros, para assim tratar de compreender os pontos comuns que nos unem enquanto membros de uma só espécie humana. O papel da socialização na escola poderia constituir uma estimulação muito eficaz na descentração cultural (MARIN, 2010, p.18).

Neste sentido, projetos de integração entre comunidade acadêmica e comunidades indígenas, buscando conhecer a cultura indígena e vice-versa, também seriam alternativa

importante a ser considerada pela universidade. A promoção de projetos que permitam o diálogo e o conhecimento mútuo entre as diferentes culturas que permeiam a instituição são salutares e certamente permitirão a diminuição de preconceitos colonizadores que dominam a sociedade. A universidade tem plenas condições de proporcionar o estudo da cultura e da história dos povos indígenas, em especial dos que a frequentam, no caso da UFFS – Campus Erechim, a Kaingang, para os não-indígenas, e também da cultura geral da sociedade, da formação das identidades, para que, a partir desses conhecimentos, seja possível viabilizar as construções de relações menos preconceituosas, mais sensíveis e com maiores condições de permanência para os povos indígenas. Muitas vezes, nas relações diárias, a intolerância passa pelo desconhecimento da maneira com que o outro trabalha. Se ambas as partes se conhecessem melhor, pudessem compreender as limitações de cada lado, provavelmente os indígenas sofreriam menos preconceitos, menos discriminação e seriam mais bem atendidos nos departamentos.

Diálogos para integração e autoconhecimento também permitiriam que a universidade pudesse buscar projetos e alternativas que promovam a permanência dos indígenas nos cursos. Os próprios indígenas, ao serem ouvidos, poderiam abrir caminhos e alternativas para a instituição, no sentido de qualificar ações que possibilitem o acesso e a permanência dos povos indígenas na UFFS – Campus Erechim.

O ser humano é, por excelência, um ser de relações. Ele se relaciona com o outro, com a natureza, desejando sobreviver e dar sentido para sua existência e busca desenvolver diversas formas de conhecimentos e de vivências coletivas. Neste ato de convivência com o outro, e no caso de Erechim, no relacionamento com o diferente – indígena, o ser humano – a comunidade acadêmica, acaba se conhecendo e se aperfeiçoando, conforme explicita Freire (1980, p. 40), ao afirmar que somos seres “incompletos e inacabados”, sempre em busca de ser mais. Em nossas relações com as diversidades, neste caso em especial com os indígenas, presentes na universidade, nos caberia refletir acerca das possibilidades de promover a educação e a formação como meio de combater as desigualdades sociais provocadas pela histórica exclusão social pela qual passam os povos indígenas, estereotipados como sendo seres inferiores ou do passado e que não têm direitos iguais. Muitos alunos, nas rodas de conversa, lembraram que ainda permeia a ideia de que indígena mora no mato, anda sem roupa, vive da caça e não é um ser civilizado. Isso reforça o preconceito em relação ao indígena vir morar na cidade, em frequentar uma universidade, em ter uma relação de igual

acesso aos bens socioculturais urbanos, a ter acesso às novas tecnologias, usar uma roupa igual ou ocupar espaços de gestão pública, por exemplo.

No entanto ficaram evidentes, em nossa pesquisa, que os indígenas carecem de aprimoramento dos conhecimentos e de compreensão da diversidade linguística e de organização social, política e econômica, de religiosidade e formas de conviver com a sociedade não-indígena. Infelizmente, a diferença ainda é um dos saberes a serem aprofundados quando se insere as histórias e as culturas dos povos nativos do Brasil. Por isso nossa sugestão de projetos que promovam a troca, o autoconhecimento, e que permitam a indígenas e não-indígenas, o aprimoramento da sensibilização necessária para promover a convivência nos espaços escolares e não-escolares. Constatou-se, a partir da pesquisa, que o ingresso dos indígenas no ensino superior permite um nível de formação e de conscientização que fortalecem não só os próprios discentes, mas as lideranças e familiares das comunidades indígenas, pois muitos relataram os encontros onde os alunos falam das experiências na universidade, além do tempo comunidade previsto pelo curso. Temas como o da educação, da sustentabilidade, da interculturalidade passam a fazer parte das discussões do movimento indígena, assim como os temas da terra e da produção de alimentos, entre outros, utilizando a escola, a universidade, como um instrumento de luta.

Pensamos nessas alternativas como de médio prazo, porque julgamos que dependem de ações um pouco mais elaboradas, como por exemplo, da criação do Setor de Acompanhamento Pedagógico, partindo de uma premissa de que, no decorrer do funcionamento desse setor, as alternativas se mostrem mais facilmente, porque o acompanhamento pedagógico proporcionaria um melhor diagnóstico das condições individuais dos acadêmicos. E esse mesmo grupo que atuaria no setor, poderia promover essas ações de médio prazo, com base nos levantamentos que fariam em seus atendimentos.

### **C) Construções em longo prazo**

Há algumas ações mais ousadas que indicamos como de longo prazo, pois dependeriam, além das ações de curto e médio prazo, de parcerias com instituições governamentais e não-governamentais, o que demandaria estudos e projetos mais longos. Estas ações se dariam para que pudessem ser abrandadas as fragilidades que os indígenas apresentam quando do ingresso na universidade.

Nossa pesquisa mostra, em seu diagnóstico, o quanto positivo é, para o indígena, o seu ingresso no ensino superior, tanto para o aluno como para sua comunidade. Os relatos vão desde a valorização pessoal dentro das aldeias até os benefícios que são levados para as famílias e para o trabalho nas escolas, no caso dos professores que ainda não têm uma formação superior. Porém, os relatos de estranhamentos culturais, com a burocracia da universidade e com a falta de preparo do ensino básico para o ingresso na universidade, o não acompanhamento das disciplinas causado pelas dificuldades pedagógicas e acadêmicas, a não identificação com o curso, dentre outros, acabam atrapalhando os planos de muitos estudantes e aumentando os índices de evasão e retenção do curso.

Portanto, a universidade é desafiada a discutir sobre a necessidade de desenvolvimento de políticas educacionais que permitam aos povos indígenas uma interação mais significativa com a comunidade e com a sociedade em seu conjunto, bem como programas curriculares e atividades acadêmicas e, particularmente na formação de seus professores, em todos os níveis de seus cursos, que levem em conta as características étnico-raciais e culturais dessas populações. Está se formando profissionais docentes que, na sequência, estarão interagindo em instituições de ensino de diversos níveis, no ensino básico principalmente, e que precisam de uma formação intercultural para que as próximas gerações ao chegarem a uma instituição do porte da UFFS não se surpreendam com a diversidade, mas já estejam conscientes de que a sociedade brasileira é permeada de culturas variadas, e que uma não é mais importante que a outra.

É necessário repensar os currículos, os projetos dos cursos de graduação com urgência, a fim de colocar em seus programas, disciplinas e eixos que tratem da diversidade, das etnias, das culturas, da interculturalidade. Sabemos que essa reformulação exige tempo, debates e preparação, por isso a colocamos no rol das construções a longo tempo, mas que já precisam ser pensadas. Podemos aproveitar a presença dos indígenas na universidade, bem como das demais culturas e diversidades presentes, para aproximarmos todos em uma discussão que permita a criação de currículos que sejam elaborados pelos próprios agentes sociais. A educação libertadora proposta por Freire (1996) passa pela elaboração curricular na perspectiva crítico-emancipatória, pautada no questionamento e na modificação da sociedade tradicionalmente constituída.

Mas essa mudança no currículo precisa ser feita, de acordo com Freire (1996), a partir da prática dialógica, que é quando o sujeito desenvolve suas potencialidades de comunicação, interação, administração e construção do seu conhecimento, melhorando sua capacidade de decisão, e, conseqüentemente, humanizando-se. Através do diálogo, os homens e as mulheres exercitam o respeito às posições do outro. É o caminho para a formação da personalidade democrática. Assim, “o diálogo libertador é uma comunicação democrática, que invalida a dominação e reduz a obscuridade, ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer sua cultura” (FREIRE; SHOR, 2008, p. 123). São os próprios sujeitos que precisam pensar, em conjunto, as necessidades pedagógicas, de conteúdos e de currículos que precisam estar presentes nos cursos de graduação de uma universidade pública, democrática e popular, como é o caso da UFFS.

Portanto, indicamos a reformulação dos Projetos (PPCs) dos cursos de graduação, especialmente aos de licenciatura, mas considerar nos bacharelados também essa importância, incluindo temáticas da diversidade e da interculturalidade em seus conteúdos e componentes curriculares. Além disso, que o curso CCIECCN – ER repense seu PPC, especialmente neste momento em que se está revendo a permanência do curso, pois precisa estar contemplando os indígenas, parte maior de seu público, para que o aprendizado possa ocorrer de maneira mais adequada.

Pese ainda o fato citado por alguns docentes e técnicos, da preocupação com os profissionais que em seguida estarão em fase final de curso, buscando ocupar espaços acadêmicos e que levarão o nome de uma universidade em sua formação. Há que se definir uma política pedagógica que seja coerente com a formação cidadã e acadêmica que se deseje dar aos egressos, para que não saiam da universidade com uma formação superficial, passando por problemas logo que saiam da academia. Portanto, mais uma justificativa para a reformulação dos Projetos dos Cursos, bem como de seus componentes curriculares.

Citamos também, como uma alternativa de longo prazo, uma parceria com instituições que já atendem estudantes indígenas há mais tempo, como a UNIPAMPA, a UFSM, a UFRGS, por exemplo, e que trabalham na formação de professores indígenas, em cursos de licenciatura específicos. Essa parceria poderia ser realizada com a finalidade de ofertar, no Campus Erechim, cursos de formação de professores, cursos para a comunidade acadêmica interessada, para sanar alguns daqueles problemas que levantamos no diagnóstico e que os

próprios professores e técnicos da UFFS – Campus Erechim relataram como deficientes, como é o caso citado em que muitos não tiveram formação acadêmica para o trabalho com a interculturalidade e, em especial, com os indígenas. Lembramos que as únicas oportunidades de formação que os docentes do Curso de Educação do Campo tiveram foram as palestras e formações rápidas oportunizadas pelo próprio curso, não tendo a UFFS proporcionado nenhuma formação complementar relacionada à temática, mesmo tendo observado a chegada de tantos indígenas.

A educação escolar indígena, assim como a não indígena, requer um conjunto de procedimentos e de conhecimentos para os quais os professores precisam estar qualificados. Uma vez que a formação acadêmica não nos tenha preparado para tal, precisamos buscar alternativas de formação continuada para que possamos ter um mínimo de conhecimentos sobre a cultura indígena, buscando compreender como funciona, incorporando os saberes culturais com os acadêmicos, proporcionando uma formação melhor para os nossos alunos e, conseqüentemente, para os futuros docentes. Precisamos promover uma educação intercultural com valores como a igualdade, o sentido comunitário, a aceitação e o respeito pelo outro, o respeito aos direitos humanos ou à solidariedade, os direitos dos indígenas, as diversidades culturais, dentre outros. Mas, para que possamos promover este tipo de educação, é necessário que estejamos qualificados. E, se a universidade que nos forma não nos possibilita este tipo de formação, é necessário que busquemo-la de forma complementar. Por isso, nossa indicação de parcerias com instituições que já trabalhem há mais tempo com essa formação, para que se possa dar essa possibilidade aos docentes que atuam na UFFS – Campus Erechim, para que possam repassar essa formação aos seus alunos, bem como da reformulação dos currículos, proporcionando essa formação já na graduação aos nossos futuros professores.

Por fim, uma das propostas mais viáveis que pensamos e que poderia abranger praticamente todas as nossas demais proposições, de alguma forma, e que, por isso, precisa de tempo considerado de longo prazo para execução, é a proposição de um projeto de extensão de grandes proporções, com integração entre a comunidade indígena e a comunidade acadêmica da UFFS, no sentido de promover conhecimentos de ambas as partes, socializações nas aldeias e na universidade, com oficinas, cursos, visitas acadêmicas e demais processos que qualifiquem o acesso e a permanência dos povos indígenas no campus.

O projeto poderia ter como objetivo principal o intercâmbio entre as culturas com respeito e igualdade, onde se poderia promover a qualificação e a capacitação de professores que trabalhem nas escolas indígenas das aldeias e docentes que atuam nas escolas urbanas para que possam contextualizar o ensino sobre a cultura indígena dentro das estruturas curriculares das escolas urbanas. Este grande projeto poderia abranger uma parceria da universidade com as aldeias e com as entidades públicas municipal e estadual, utilizando nossos cursos de graduação e pós-graduação das licenciaturas para a formação docente, com cursos e integrações de aprendizado que envolva toda a comunidade acadêmica regional, com a formação de professores para atuação nas aldeias, formação de professores para trabalhar as questões de diversidade cultural e de cultura indígena nas escolas municipais e estaduais das áreas urbanas, promovendo formação cidadã e minimizando os conflitos culturais que estão se apresentando quando do convívio entre indígenas e não-indígenas no ensino superior, como se apresenta no nosso diagnóstico.

Além disso, a parceria com os cursos de graduação e pós-graduação da UFFS – Campus Erechim com as aldeias e comunidades indígenas que lhe são próximas, poderia resultar em ações tanto para as famílias indígenas quanto para as escolas, como produção de alimentos, sustentabilidade, hortas nas escolas e demais atividades que poderiam auxiliar os indígenas. Pensamos nisso porque foi verbalizado, pelos alunos indígenas, sobre as dificuldades na produção de alimentos, tendo que trabalharem fora das aldeias e comprarem alimentos na cidade, dada a escassez de recursos naturais nas áreas indígenas, causadas pela ação do homem em longo prazo. Desta forma, julgamos ser importante a preservação do que resta de recursos naturais, bem como a busca de produções alternativas, nas quais nossos cursos de bacharelado, de graduação e pós-graduação, poderiam atuar.

Questões como a separação do lixo orgânico do sólido, más condições de armazenamento desse lixo nas aldeias e que pode causar doenças, poderiam ser parte deste grande projeto, realizando ações de conscientização acerca da importância da reciclagem dos resíduos sólidos e da reutilização dos orgânicos na própria produção de alimentos, incrementando a alimentação dessa população que a cada vez fica mais vulnerável em relação à produção de alimentos.

Essas são algumas das ações que este grande projeto/parceria de extensão universitária poderia abranger, mas com o tempo e as parcerias com entidades, poderia aumentar sua

atuação. Seria muito exitoso se esse projeto pudesse dar algum retorno para a comunidade, demonstrando a essas pessoas que os saberes dos indígenas também têm seu valor como conhecimento. Esta seria a oportunidade para a promoção do diálogo entre o conhecimento acadêmico, científico e o conhecimento empírico, popular.

Além disso, a presença das lideranças indígenas, dos caciques, no ambiente universitário e nas relações com a Universidade pode auxiliar no aumento da compreensão das comunidades indígenas sobre a realidade e os problemas vivenciados pelos estudantes indígenas, bem como reforçar a afirmação da presença e o vínculo da comunidade com a universidade. Os estudantes indígenas precisam sentir-se mais pertencidos no meio acadêmico, e o esforço para convencer a aldeia, a família e também a universidade de que não é um estudante comum, não deve ser apenas sua, mas de toda a comunidade acadêmica.

Para finalizar esta seção, desejamos deixar uma última sugestão, não apenas para estudantes indígenas, mas que possa ser aproveitada para toda e qualquer pessoa que deseje ingressar na universidade e que não tenha condições de fazer um curso pré-vestibular. Em algumas instituições públicas que pesquisamos, encontramos uma espécie de pré-universitário, um curso que pode auxiliar os estudantes da universidade a realizar práticas pedagógicas, estágios de docência e demais atividades acadêmicas. Em contrapartida, um curso de preparação para o ingresso na universidade, ofertado de forma gratuita, potencializaria uma instituição que nasceu para ser pública, gratuita, popular e de qualidade, como é o caso da UFFS. Essa sugestão fica para pesquisas posteriores, pois requer um conhecimento mais amplo do funcionamento desses tipos de cursos em outras instituições, como visitas, estudos, parcerias, além da criação de normativas, o que demanda tempo. Mas fica como uma possibilidade para estudos futuros. Na seção de considerações finais, a seguir, estão expostas as possibilidades de pesquisa para trabalhos futuros e que não realizamos em razão das limitações do tempo desta pesquisa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa teve como temática estudar o Curso de Educação do Campo e, tendo em vista o quantitativo de indígenas que se faz presente no Curso, buscou responder a pergunta: quais são os conflitos gerados pela presença dos indígenas no campus e como a UFFS – Campus Erechim vem tratando das questões indígenas no sentido de qualificar seu acesso e permanência? Para buscar essas respostas utilizamo-nos de ferramentas de pesquisa que foram desde a análise dos documentos do curso até as entrevistas e rodas de conversa com os sujeitos que fazem parte da UFFS – Campus Erechim e do Curso. Nosso objetivo geral foi o de analisar as fragilidades e os conflitos causados pela presença indígena no CCIECCN – ER, visando propor melhoramentos no acesso e aprimorar e garantir a permanência destes povos na Instituição.

Neste sentido, pensamos ter logrado êxito, na medida em que chegamos ao final de uma pesquisa com inúmeros tipos de conflitos listados e que geraram outras tantas sugestões de aprimoramento e melhoramentos para a permanência dos povos indígenas na instituição. Buscamos, através dos nossos objetivos específicos, encontrar possíveis causas para os conflitos culturais, étnicos, linguísticos, mas encontramos tantos outros ocultos dentro desta realidade tão pouco estudada. Diante das nossas conversas e anotações diárias durante a pesquisa, pudemos nos embriagar dessa realidade que está tão presente em nosso dia a dia e que não enxergamos. A cada roda de conversa, a cada entrevista, em cada documento analisado, observamos detalhes que não são revelados na prática do cotidiano e que são muito importantes para o nosso entendimento da realidade vivenciada na UFFS – Campus Erechim. Hurtado (1992) diz que é importante iniciar um processo de análise das nossas tarefas tendo como ponto de partida a nossa realidade e a nossa prática, e considerar que o fato educativo é o momento de reflexão sobre essa prática. Sendo assim, a partir das constatações e do nosso diagnóstico, acreditamos que a UFFS, em especial o Campus Erechim e o Curso de Educação do Campo, têm parte dessa realidade documentada através desta pesquisa. E, a partir deste, é possível pensar e realizar uma série de reflexões acerca da prática, apropriar-se da realidade e pensar uma prática transformadora de maneira consciente, crítica e criativa (p.56).

No caso da temática desta pesquisa, notamos que a universidade (e o próprio curso) enxerga o aluno indígena no coletivo, tratam dele como sendo um grupo, sem dar conta do indivíduo que há por traz de cada um. Os conflitos que são apresentados não são do coletivo,

alguns até são, mas a maioria passa por uma individualização. O que um indígena tem maior dificuldade, outro não tem. As fragilidades individuais são diferentes e não podem ser tratadas como coletivas. Nosso diagnóstico apontou uma série de conflitos que são do grupo como um todo, uma vez que as entrevistas individuais não foram possíveis e nas rodas de conversa sempre os problemas estiveram sendo colocados de maneira coletiva. Portanto, o atendimento pedagógico individual, que propusemos no capítulo anterior, é tão importante, pois permite que a instituição trate dos indivíduos de acordo com suas necessidades.

É importante preparar a universidade para receber os povos indígenas, dar condições de acesso e permanência, promover o debate acerca dos preconceitos, buscar formas de amenizar os conflitos culturais, desburocratizar os documentos, promover a formação dos servidores e chamar sua atenção para a necessidade de serem mais sensíveis às demandas culturais. Mas é igualmente importante que possamos promover alguma forma de divulgação de como a universidade funciona, de como se dão os processos internos, de preparar os povos indígenas para o acesso à universidade. Infelizmente, por causa do despreparo de ambas as partes, observa-se que há certo paternalismo, que acaba por acirrar ainda mais a diferença e o preconceito entre indígenas e não indígenas. O ‘coitadismo’ não pode ser o carro condutor das atividades. Há que se tratar todos da mesma maneira, proporcionando as ferramentas para que todos possam ter os mesmos níveis de aprendizado e de formação.

Em relação aos benefícios, houve muitas falas de discentes no sentido de lamentar-se por conta dos valores que recebem (R\$ 900,00). Mas precisamos considerar que outros tantos alunos encontram-se em situações de vulnerabilidade social bastante mais grave e seus auxílios não chegam à metade deste valor. São garantidos, pelo Edital Pronacampo, transporte, alimentação e hospedagem, além da bolsa e, mesmo assim, verificamos um número grande de evasões pelo fato de não terem recebido os valores até determinada data. Há relatos de professores que questionaram os colegas discentes acerca da presença dos demais e que foram contestados com a informação de que, enquanto não entrasse o valor da bolsa, não viriam à aula. Só que esse número de faltas acaba por reprovar o aluno por infrequência e inflar os índices de reprovações e retenções do curso. Os próprios discentes, durante as rodas de conversa, se mostraram chateados em relação a colegas que estariam na cidade, aproveitando a estadia e o transporte para um passeio, deixando de frequentar as aulas e de apresentar os trabalhos, apenas aguardando o dia de retornar para suas casas. Os discentes indígenas defendem que há que ser mais severos na distribuição das bolsas, pois os

que de fato precisam e de fato frequentam as aulas, sofrem com o que é considerado um valor insuficiente, enquanto que alguns apenas fazem a matrícula para receber o valor e não são frequentes. Há que se buscar um comprometimento maior dos alunos indígenas, no sentido de assumir seus lugares nos bancos universitários, envolvendo-se com atividades de ensino, pesquisa e extensão, promovendo ações como sujeitos ativos dentro do curso, da instituição e dos espaços acadêmicos.

Infelizmente, enquanto escrevemos nossas últimas linhas neste trabalho, um grupo de professores e a coordenação do curso tentam buscar alternativas para a manutenção do curso, que corre riscos de não prosseguir caso não consiga ao menos manter-se em regime de alternância. Não houve ingresso em 2017/1 por não haver mais verbas e há previsão de um novo ingresso em 2017.2, que não terá mais nenhum tipo de benefício como o transporte, estadia ou alimentação, apenas a bolsa indígena, que é de direito ofertada diretamente pelo governo federal. Nosso questionamento é acerca do número de indígenas que virão e se de fato o curso continuará despertando o interesse deles, já que não terá mais nenhum tipo de benefício. Seria interessante manter um acompanhamento para verificar que o quantitativo de indígenas se mantém, apesar dos cortes financeiros e das dificuldades que ora se apresentam. Não bastassem tantos problemas, há ainda os enfrentados pelos professores das aldeias em relação à liberação junto aos órgãos competentes para frequentarem as aulas, será que o público do curso, que inicialmente esteve voltado às áreas do campo e aos professores das aldeias, se manterá? Existiria alguma forma de possibilitar essas liberações? Cabe-nos dizer que nosso papel não é o de julgadores. Mas precisamos apontar os conflitos diagnosticados e, na medida do possível, buscar soluções. Não as temos, muitas vezes, em razão das nossas limitações, mas acreditamos que nossos questionamentos servirão como ponto de partida para uma reflexão acerca do tema.

Entendemos que a universidade, como instituição responsável pelo desenvolvimento da aprendizagem formal, deve, diante desses apontamentos e de cada realidade apresentada, buscar desenvolver ações que possibilitem o desenvolvimento de todos que nela ingressam. Se a Universidade se mostrar indiferente ou incapacitada em possibilitar a aprendizagem aos que a procuram, terá uma contribuição significativa para o aumento dos números de reprovações desistências e aos conflitos aqui demonstrados.

Entendemos, também, que ao nos percebermos como diferentes em relação ao “outro” é natural de todo o ser humano. Mas isso não justifica o desrespeito, o preconceito em relação à cultura desse “outro”. Embora seja difícil para algumas pessoas compreenderem, os seres humanos são dotados das mesmas constituições biológicas, apesar das diferenças de fenótipos. Por isso, temos sentimentos e capacidades muito semelhantes e o orgulho e o egoísmo do ser humano pode ser o fator dificultador no aceitação do “outro”. Esse tipo de sentimentos traz atitudes etnocêntricas, de preconceito e de discriminação. Talvez ainda tenhamos medo do “diferente”, medo de perder o domínio, medo da competição e da comparação com o “desconhecido”, e por isso usamos a discriminação como arma contra o “outro”. Mas a realidade social com a qual nos deparamos, e a presença indígena na UFFS – Campus Erechim nos obriga a despertar para a necessidade de se ter um novo olhar para o “diferente”, para o menos privilegiado, para o que foi excluído dos meios educacionais durante tantos anos, e nos mostra o caminho da construção de uma universidade, de uma sociedade mais humana, que objetive acabar com as desigualdades, que leve a inclusão, que se torne verdadeiramente democrática e popular.

A aproximação entre a Universidade e as aldeias deve nos fazer refletir sobre as dificuldades do aluno indígena e nos permitir compreender melhor sua realidade, sua cultura, como funcionam suas rotinas, para que juntos possamos combater as atitudes etnocêntricas, de preconceito e de discriminação existentes, acabar com os medos e receios existentes entre indígenas e não-indígenas e buscarmos uma aproximação cada vez maior e mais qualitativa. Para tanto, a universidade e a comunidade acadêmica precisam estar preparados para trabalhar com a diversidade cultural. E esse também é o papel formador da UFFS – Campus Erechim.

Há que sensibilizar todos os segmentos da Universidade, toda a comunidade acadêmica, sobre as ações afirmativas da presença indígena na instituição. Somente um diálogo aberto entre a comunidade acadêmica e os discentes indígenas poderá apontar as necessidades destes, como foi buscado realizar nesta pesquisa. Muitos discentes falaram que era a primeira vez, desde 2014, quando ingressaram na UFFS – Campus Erechim, que estavam sendo questionados sobre o que eles achavam que poderia melhorar para a sua permanência. É uma via de mão dupla, onde se precisa garantir a construção do diálogo e da interação entre instituição e aluno, numa participação constante, pois assim, ao aparecerem os primeiros problemas, imediatamente poderão ser visualizados e dar início aos possíveis métodos de melhoria.

Finalmente, vale considerar que o Mestrado Profissional em Educação tem um diferencial que para nós foi especial: o desafio da pesquisa de campo. Em nossa formação acadêmica, esta é a primeira vez que fizemos uma pesquisa de campo e um trabalho de conclusão de curso, uma dissertação ou tese. A experiência de realizar as rodas de conversa e as entrevistas com os professores, alunos e técnicos da UFFS – Campus Erechim nos permitiu um conhecimento que não tínhamos e que, certamente, em muito nos agrega na vida acadêmica, profissional e pessoal. Conhecer a realidade dos estudantes indígenas e compartilhar com eles as histórias de preconceitos que sofremos, descobrir que muitas dessas histórias eram parecidas com a nossa, claro que não com a mesma intensidade, nos deixou mais próximos e nos permitiu compreender melhor as limitações que os estudantes apresentam no ambiente acadêmico. Tudo isso fortaleceu laços de cumplicidade e de amizade que permanecem nos corredores e nos departamentos da instituição e nos deixa muito alegres em saber que fizemos parte da história dessas pessoas, de alguma forma.

Esperamos que nossos apontamentos possam auxiliar a UFFS – Campus Erechim e o Curso de Educação do Campo a refletir sobre suas práticas e a buscar alternativas que possam melhorar o acesso e qualificar a permanência dos indígenas tanto no curso quanto na Universidade, seja em outros cursos. E que novos trabalhos, novas pesquisas possam surgir a partir deste trabalho que, certamente poderia ter avançado mais em alguns aspectos como o currículo, a permanência e outros não menos importantes, mas que em razão dos prazos de finalização do Programa não foram possíveis. Gostaríamos de ter tido tempo de colocar ao menos uma dessas nossas sugestões de intervenção em prática e apresentar os resultados. Mas esperamos poder fazer isso em projetos de pesquisa e extensão dentro da universidade ou em trabalhos futuros, como por exemplo, um Doutorado Profissional em Educação, quem sabe.

## 6 REFERÊNCIAS

ALVES, Solange Maria. **Freire e Vigotski: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural**. Chapecó. Argos, 2012.

BARREIROS, Débora; MORGADO Vânia. **Multiculturalismo e o campo do currículo no Brasil – um estudo sobre a multieducação**. In OLIVEIRA, Barbosa Inês de; SGARBI, Paulo (Orgs.). Redes culturais, diversidade e educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BENINCÁ, Dirceu (Org.). **Universidade e suas fronteiras**. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

BERND, Z. **Literatura e identidade nacional**. 2. ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2003.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa, Difel. 1989.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. Coleção Primeiros Passos; 318. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BROSTOLIN, Marta Regina; CRUZ, Simone Figueiredo. **Educação e sustentabilidade: o porvir dos povos indígenas no ensino superior em Mato Grosso do Sul**. Interações – Revista Internacional de Desenvolvimento Local, v. 11, n. 1, jan./jun., 2010.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra; 1979.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação** / Paulo Freire (Ana Maria de Araújo Freire). 2. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade**. 11 ed. Rio Janeiro, Paz e Terra, 1980.

\_\_\_\_\_. **Educação Popular**. In: CALDART, Roseli S.; et al (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012, p. 280-285.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 224 p.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GOLDENBERG, P.; MARSIGLIA, R. M. G.; GOMES, M. H. A. (Orgs.). **O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O desafio da diversidade**. In GOMES, Nilma Lino e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Experiências étnicoculturais para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

HALL, Stuart. **Quem precisa da identidade?** T.T. Silva (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

LANDA, Beatriz dos Santos. **Os desafios da permanência para os estudantes indígenas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS**. In: Adir Casaro Nascimento; Eva Maria Luiz Ferreira; Rosa Sebastiana Colman; Suzi Maggi Kras. (Org.). Povos indígenas e sustentabilidade: saberes e práticas interculturais nas universidades. Campo Grande: Editora da UCDB, 2009, v., p. 80-85.

LEITE, Marli Quadros. **Metalinguagem e discurso: a configuração do purismo brasileiro**. São Paulo: Humanistas. FFLCH/USP, 1999.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Gilberto Andrade. **Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil**. Revista de Contabilidade e Organizações, v. 2, n. 2, p. 9-18, jan./abr., 2008.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira: A degradação do Outro nos confins do humano**. São Paulo: Hucitec, 1997.

MINAYO MCS, Minayo-Gómez C. **Difíceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde**. In: Goldenberg P, Marsiglia RMG, Gomes MHA, organizadores. O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2003:117-42.

MINAYO, M. C. de; SANCHES, O. **Quantitativo qualitativo: oposição ou complementaridade?** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC, 2007

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

NUÑEZ HURTADO, Carlos. **Educar para transformar, transformar para educar:** comunicação e educação popular; tradução Romualdo Dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil; Educação popular e educação de adultos: A educação popular no Brasil até o início do século XX**. 7. ed. revista e ampliada. São Paulo: Loyola, 2015.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a Diversidade e a desigualdade:** uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UF RJ, 2012. 152p.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: leitura desde o campo democrático popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial; Camp, 2001.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. **Classes Populares na universidade pública brasileira e suas contradições:** a experiência do Alto Uruguai Gaúcho. Curitiba: CRV, 2015.

REGO, Teresa Cristina. **Vigotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação – 22 ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

REZENDE, Gerson Carlos. A relação entre indígenas e não-indígenas em escolas urbanas: um estudo de caso na cidade de Campinápolis-MT / Gerson Carlos Rezende. Cuiabá: UFMT/IE, 2004. vi, 121p.

SANTOS, Eduardo; MAFRA, Jason Ferreira; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). **Universidade popular: teorias, práticas e perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org. e Trad.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

STRECK, D. R. Pesquisar é pronunciar o mundo. In: STRECK, D. R.; EGGERT, E.; SOBOTTKA, E. A. (Orgs.). *Dizer a sua palavra:* educação cidadã, pesquisa participante, orçamento público. Pelotas: Seiva, 2005, p. 11-30.

SZYMANSKI, Heloisa; CURY, Vera Engler. **A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica:** pesquisa e prática psicológica. Estudos de Psicologia. v.9, n.2, p.355-364, 2004.

UFFS. **Projeto Pedagógico do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza – Licenciatura**, Campus Erechim. 2013. Disponível em [http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5397&Itemid=2088](http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5397&Itemid=2088), acesso em 08/12/2015, 12h35min.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

## APÊNDICE A – Carta de Apresentação do Pesquisador



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
Campus Erechim  
Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – PPGPE

### Carta de apresentação do pesquisador

Erechim, 07 de outubro de 2016.

Senhor Diretor do Campus Erechim da UFFS.

Por meio desta apresentamos a acadêmica **Viviane Marmentini Ascari**, do PGPE - Erechim, devidamente matriculada nesta Instituição de Ensino, que está realizando a pesquisa intitulada “A política de inclusão indígena da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Erechim - a experiência do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza”. O objetivo do estudo é analisar as políticas de inclusão de indígenas da UFFS – *Campus* Erechim e os conflitos gerados pela presença de indígenas no Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza (CCIECCN – ER), visando propor aprimoramentos e melhoramentos para garantir o acesso e a permanência deles na instituição.

Na oportunidade, solicitamos autorização para que realize a pesquisa através da coleta de dados que será realizada através de pesquisa documental e entrevista com discentes, docentes e técnicos em administração desta instituição. Solicitamos autorização para acessar os dados dos editais de ingresso, planos de ensino, projeto político pedagógico, dados de matrícula e evasão (SGA), e diários de classe referentes ao Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza - CCIECCN – ER. Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes.

Uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento da pesquisadora em possibilitar, aos participantes, um retorno dos resultados da pesquisa. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelo participante. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento deste (a) futuro (a) profissional e da iniciação à pesquisa científica em nossa região. Em caso de dúvida o senhor pode procurar a pesquisadora, o orientador da pesquisa ou a Coordenação do Programa.

Atenciosamente,

## APENDICE B – Termo de Livre Consentimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
*CAMPUS* ERECHIM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGPE  
**Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFES**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) participante:

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “A política de inclusão indígena da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim – a experiência do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo Ciências da Natureza.

Desenvolvida por Viviane Marmentini Ascari, discente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim sob a supervisão do orientador professor Dr. Emerson Neves da Silva.

O objetivo central do estudo é analisar as políticas de inclusão de indígenas da UFES – *Campus* Erechim e os conflitos gerados pela presença de indígenas no CCIECCN – ER, visando propor aprimoramentos e melhoramentos para garantir o acesso e a permanência deles na instituição.

O convite a sua participação se deve ao fato de seres estudante do Curso CCIECCN – ER, e é de extrema importância para a pesquisa pois você poderá auxiliar na compreensão de como está sentindo a implantação das políticas de acesso aos povos indígenas da UFES – *Campus* Erechim.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS ERECHIM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGPE  
**Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFFS**

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar ao pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista à pesquisadora do projeto. A entrevista ocorrerá no campus e envolverá alunos de todas as turmas do curso, sendo em torno de cinco alunos por turma, sem necessidade de deslocamentos e sem qualquer prejuízos financeiros ao entrevistado.

O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente trinta a quarenta minutos. A entrevista será gravada somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

Autorizo gravação  Não autorizo gravação

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e seu orientador. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de que a UFFS como um todo terá conhecimento das políticas de inclusão adotadas pela UFFS - Campus Erechim e um diagnóstico de como está sendo vista pela comunidade indígena e pelos que participam efetivamente desta política. O estudo de caso do CCIECCN - ER trará a oportunidade de visualizar quais as melhorias necessárias para aprimorar o acesso e permanência dos povos indígenas na universidade, bem como da necessidade ou não de qualificar os profissionais da área e servidores que tratam diretamente com os povos indígenas para que estejam preparados para lidar com os possíveis conflitos que possam existir, sejam eles de choques culturais, de fragilidades de comunicação, de formação de currículo, etc.

A participação na pesquisa poderá causar riscos de desconforto pelo tempo exigido ou até um constrangimento pelo teor dos questionamentos. Caso isso ocorra, o(a) entrevistado(a) será convidado a fazer uma pausa e, se for necessário, poderá parar a qualquer momento. Se for necessário poderá ser cancelada a entrevista. Para evitar desconforto, o(a) entrevistado(a) será convidado a conceder a entrevista em um local arejado, confortável e para evitar



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS ERECHIM

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGPE  
**Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFFS**

constrangimento, se assim desejar, poderemos substituir a entrevista por um questionário, ou fazer em forma de roda de conversa com outros colegas de turma, caso se sintam mais confortáveis. A qualquer momento, se perceber quaisquer dos riscos, tentaremos amenizá-los.

Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

Erechim \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Viviane Marmentini Ascari

Contato profissional com a pesquisadora responsável:

Tel: ( 54 – 3321-7099) ou (54 – 99943-7624)

e-mail: [viviane.marmentini@gmail.com](mailto:viviane.marmentini@gmail.com)

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS -0 Campus Erechim, ERS 135, Km 72, nº 200, Caixa Postal 794, Erechim/RS – Brasil)

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS”:

Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-3745

E-Mail: [cep.uffs@uffs.edu.br](mailto:cep.uffs@uffs.edu.br)

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS , Rua General Osório, 413D - CEP: 89802-210 - Caixa Postal 181 – Centro - Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C – Quadros resumidos das entrevistas e rodas de conversa

### Quadro resumido da transcrição das falas dos Técnicos:

Temática	Falante	Transcrição da Fala
Presença dos indígenas	T1	Então, eu acho que a presença dos indígenas nos cursos que eles escolhem, tipo os que eles entram porque eles querem, tipo agronomia, eu escolhi agronomia porque eu tenho interesse em fazer agronomia, ou os que fazem pedagogia, eu acho muito boa, porque eles tem uma experiência de vida que é diferente dos outros alunos e eles estão aqui com um objetivo que é se formar. No caso da Educação do Campo eu já questiono porque eu acho que muitos alunos entram no curso só por causa da bolsa, tipo sem nenhuma identificação com aquilo, sem refletir se eles realmente querem aquilo. Eu acho que pra ter a bolsa e ter o auxílio e tal, porque pra eles é bastante, e eu não acho que isso é do ponto de vista da formação profissional interessante.
	T2	É. Pois é, eu acho que, pela questão da cultura, é bem diferente. Eu vou falar por mim, né, eu nunca tive acesso, nunca tinha convivido com indígenas, porque na minha escola nunca tinha tido, e eles ficam mais assim restritos, na cidade deles, não sei se é isso, mas acho que até a sexta série eles só fazem na aldeia, a maioria, né. Então, tipo eu nunca tinha tido convívio. Então, e eu acho que pra mim foi bel legal conhecer uma coisa totalmente diferente da minha, né. Que aqui a nossa cultura de Erechim é restrita ao que, ao negócio da cultura italiana, cultura europeia, apesar da gente saber que tem uma questão indígena aqui na região mesmo. [...] Então, eu acho, na minha opinião, que é bem legal, e abre a cabeça não só dos técnicos, mas assim dos professores que eu acho que nem tanto a questão, mas os alunos que vão ter uma formação. Os que vem de fora não sei se têm esse tipo de vivência, mas tipo aqui em Erechim eu não acho que tenha esse tipo de convivência. E quando tem é cheio dos preconceitos, porque estão invadindo a cidade, vendendo suas coisas.
	T3	A questão da presença deles aqui, é importante, importantíssimo, porque a gente tem uma dívida histórica. Mas na instituição ela é feita de qualquer jeito. Ela não é feita da maneira como tem que ser, né. E isso eu venho falando até com os gestores aqui e coordenação acadêmica, que assim como a gente tem os surdos, no caso eu que sou intérprete, que no caso como tem para os surdos alguém que fala a língua deles na instituição, deveria ter alguém com a mesma disponibilidade, que falasse a mesma língua deles pra facilitar a comunicação e o acesso aqui na universidade. Então assim, eu percebo que eles têm muita dificuldade, aqui mesmo quando a gente faz os cadastros deles socioeconômicos, a gente percebe que eles têm muita dificuldade na língua portuguesa. Não tem entendimento do processo, a universidade é muito burocrática, muito, muito, muito, muito, né. E, ao mesmo tempo ela não dá suporte para que, por exemplo os profissionais aqui deste setor, tanto do SAE, façam uma formação para aprender um pouco da língua, da cultura, pra saber como se expressar, como se comunicar com essas pessoas, como explicar pra eles o processo, né. [...] não tem significado as coisas, aí tu tem que explicar até com uma linguagem mais infantilizada, assim, claro que não são todos, assim, generalizando, bem generalizado, assim, a dificuldade é bem ampla, do português, dos processos aqui da universidade, dos processos pra acessar os auxílios, isso falando do que eu vivencio.
	T4	A presença deles é uma motivação, porque eles tiveram uma oportunidade de ir pra universidade, de sair da aldeia de onde eles estão, de sair daquele ritmo, daquela rotina deles e vir pra uma rotina totalmente diferente deles. E, que bom né, mas eu vejo que eles estão aqui, alguns pra estudar, né, aproveitando a oportunidade pra estudar, e outros pra se beneficiar. É bem complicado falar nisso, porque muitos a gente percebe que vem só pelo auxílio e porque o curso de educação do campo além de pagar hotel, transporte e alimentação, que agora foi tirado, mas eles têm o benefício de pagar 2,50 no RU, eles tem uma bolsa permanência de 900 reais. E tem muitos que acha que é um plus esse 900, são é permanência, pra eles permanecerem e frequentarem o curso. Pra eles é um plus que a reitoria ou a universidade está pagando. Então alguns estão aproveitando a bolsa assim, pra aproveitar a saída da aldeia, vir pro shopping, comer coisas diferentes, comprar coisas diferentes, enfim, fazer as coisas deles, e não vem pra aula. Claro que todo mundo é humano, e que bom que eles aproveitam, né, porque a gente sabe que muitos vivem na pobreza, né, as aldeias não são tão civilizadas, não tem a comodidade que a cidade tem e eu acho que não é errado eles aproveitarem, mas eu acho que deveriam dar prioridade pro curso, pra frequentar as aulas e eles não tem feito isso. Eles aproveitam, bebem, se divertem, mas não vem prá aula. Mas que é uma oportunidade é, pra eles virem. Os que realmente querem estudar, estão estudando, a gente vê muitos que tem um pouco mais de idade que se esforçam bastante, muitos mais novos também, alguns que fazem disso uma oportunidade. Eu me sinto privilegiada, assim de acompanhar eles, essas diferenças de pensamento, de cultura, entre nós e eles.

Conflitos	T1	Então, teve um aluno da agronomia que ele foi nosso bolsista e ele é daquela região, se não me engano, Benjamim Constant, ele tem essa ligação, onde foi assassinado os agricultores. E quando aconteceu isso ele tava meio que tendo problema com os colegas, mesmo que ele tendesse a defender os agricultores, porque ele é metade indígena, metade não, e em alguns momentos ele tem, eu acho que em alguns momentos ele tem uma visão que não é tão de acordo com os indígenas, mesmo assim eu acho que ele tava tendo algum tipo de problema. [...]
	T2	Que eu tenha observado assim aqui dentro da universidade não. Mas assim, eu observei quando eles eram lá no seminário, que daí eles vinham em número grande ali no Master, sabe, daí dava pra perceber que tem o mal estar. Tipo assim: ah, como assim, o que estão fazendo aí. Mas daí não na universidade, né, em ambiente externo. Assim, nunca vi um indígena agredindo ninguém, mas enfim. [...] Então, eles tem essa questão, tipo um fala pelos outros. E daí, assim, a questão pedagógica, eu acho que eles, por uma questão de se sentir constrangidos eles não vêm. Só que meio óbvio, né, que eles têm uma necessidade bem grande até pela questão que a gente fez lá as conferências, nossa tem uma coisa bem complexa assim, de tipo não adianta enfiar eles aqui dentro se a gente não dá o suporte. [...]
	T3	Agora conflitos, não vejo, mas preconceito, até nossos colegas assim, de patrimônio estragado, que é assim. Ah, foram os indígenas. Aí eu perguntei, mas tu viu? Eles falaram ah, mas só pode, foi nos dias em que eles estavam aqui. Então tem essas coisas assim... ah não vai adiantar tu explicar, não vai entender mesmo. Esses pequenos buling assim, eu vejo até outros colegas vindo reclamar e muitas coisas eu já presenciei assim de tudo de ruim que acontece aqui é culpa deles. E falando um pouco de sala de aula, que quando eu fui intérprete na geografia eu presenciei, eles ficam excluídos, também, por estranhamento, por desconhecimento, e não vejo um esforço dos docentes também, de quebrar um pouco. [...] Sem nenhum apoio pedagógico, o apoio da universidade é zero aqui na instituição. A gente não tem um pedagogo para acompanhar, então eles ficam com muita dificuldade. [...] com o PIN, é um por sala, dois por curso, depende, mas quase sempre estão sozinhos, e reprovam, então não conseguem acompanhar a turma, aí o pouco de vínculo que criou ali já perde no outro semestre já. E vai ficando pra trás e a universidade não se preocupa muito em como fazer a permanência deles aqui dentro.
	T4	Assim, eles são fechados, eles não se integram com os demais, com os brancos que eles dizem, alguns, do curso eles até se integram, mas com os de fora eles têm dificuldade, até com nós, na secretaria, eles conversam, mas se a gente passa por eles, eles baixam a cabeça, não olham, não cumprimentam. E a gente observa mais as mulheres, que quando vão na secretaria, elas baixam a cabeça, quem fala por elas é o homem, uma certa submissão, nesse sentido. E assim, conflitos eu nunca presenciei, mas a gente escuta, dos brancos e dos índios. Dos brancos, eles comentam dessa bolsa que eles ganham, que ganham tudo, e eles não acham certo, mas não cabe a gente julgar se está certo ou não, eles tem direito e pronto. Mas a gente presencia, fiquei sabendo, de um professor, que os indígenas acham que o curso é deles. O professor comentou que eles acham que o curso foi feito pra eles. Tanto que na última turma que teve, de 2016-1, tem duas meninas brancas, né, e eles comentaram o que aquelas meninas brancas estavam fazendo na turma de índios. Aí ficou um clima bem pesado, daí foi pedido para os professores também conversarem com eles que o curso não é indígena, é para todos. E agora, a gente sabe que tem 158 indígenas, a maioria é indígena, mas não é pra eles. Até esse curso não foi feito especificamente para os indígenas, mas eles aproveitaram e estão aí, mas não é pra eles.
Olhar sobre a inclusão	T1	Eu sou contra o curso de educação do campo da maneira como ele é. Porque eu acho que o curso sempre tem que levar em conta o perfil do indivíduo. Tipo tu não pode ter um curso que facilite a entrada do indivíduo na universidade, sem que ele tenha vocação para isso. Não interessa se ele é indígena ou não. Eu sou totalmente a favor das cotas, mas não dessa maneira. [...] Tem que ser primeiro aquilo que o indivíduo quer, pra depois ter a questão dos auxílios, e não o contrário. Ele não pode estar ali porque, pelos auxílios, tem que ser primeiro pela vocação. Que mesmo que termine os auxílios ele fique por vontade e isso eu não... eu acho assim que deveria ter mais oportunidade de os alunos entrarem nos cursos que eles querem, que eles realmente tem vocação e não ficar ali naquela bolha, porque daí tu acaba sendo aquele curso que é o que facilita, acaba sendo a bolha onde eles não trocam, né. Eu já ouvi falar que tem uma questão com o RU, ali eu acho que os indígenas deveriam se adaptar, porque na verdade os indígenas que a gente recebe, eles não estão vindo de uma tribo isolada, eles já estão em contato com a sociedade, já são influenciados por ela, então eu acho que em algum momento eles precisam se adaptar. [...] Tipo, o RU tem que ser igual para todo mundo, eu acho que só o sistema de acesso pode ser mais facilitado, mas não num púnico curso, para todos, como é o ENEM. Mas o resto não. Por isso eu acho importante que esses alunos estivessem no curso por escolha própria, que aí também seria uma escolha a interação.

	T2	Eu acho que não tem que pôr número né, tem que por qualidade. Eu acho que tem que abrir um espaço pra eles se sentirem inclusos de verdade, e aí entra a questão de dar suporte pedagógico. Que eu acho que as demais coisas, as questões entre eles, talvez, conhecer um pouquinho, tipo eles passarem mais da cultura deles pra nós. Porque até agora eu não vi nada assim, ah ele é indígena, então não convivo. Eu to tentando lembrar, eu acho que foi num curso da noite que deu, alguma coisa que teve algum tipo de preconceito, mas acho que, na minha visão o que falta mesmo é acolher eles, ver quais as necessidades que são específicas. Não só pra eles, mas eu acho que eles mais, porque tem a situação da formação diferente. Não é igual, também não sei se se equivale, mas tem que ter um suporte. Não adianta jogar eles aqui dentro, simplesmente, dar uma bolsa e pronto.
	T3	E a mesma coisa que eu vejo com a acessibilidade aqui, eu vejo a questão de quando foi criado o núcleo da acessibilidade, tinha uma normativa do MEC que quando fosse criado o núcleo iriam receber um valor. Então o que fizeram? Cumpra-se, do jeito que for. E agora que o núcleo está engatinhando, já faz três anos que foi criado. E o recurso agora diminuiu,. E agora ta vindo a metade. E esse dinheiro foi usado com outras coisas, não foi usado pra comprar material. E agora com metade do recurso que a nossa coordenadora está conseguindo fazer. Pra mostrar, pra ter lá no site que tem, como é feito aqui. Eu tenho várias críticas a essa instituição, como é feito aqui a propaganda enganosa é muito grande, pros nossos alunos. Principalmente pro pessoal que vem de longe. Vem acreditando no que tá no site, por exemplo, moradia estudantil está no site até hoje e nunca a gente teve, nunca saiu. É um exemplo. E com os indígenas é a mesma coisa, criaram a forma de acesso, o vestibular simplificado, e tudo mais pra entrada dos indígenas, mas como permanência não está sendo pensada nada, é zero. Tem o PIN mas é muito fraco, assim. As reuniões que a gente vê é assim: ah, dá pra fazer, marca outra reunião, mas de concreto a gente não consegue ver nada.
	T4	Olha, pra falar bem a verdade, não tenho muito conhecimento. Eu sei mais do curso de educação do campo. Que, primeiro que é por edital, que era facilitado, não precisava ter enem ou outras formas de ingresso, então era facilitado. Então aproveitaram também isso. Acabou sendo uma política de inclusão, mesmo sem querer. Mas agora, como o edital previa seis entradas, está sendo revista a entrada no curso, se vai se adequar como os demais, PIN, ENEM, ou outras formas.
Sugestões de melhorias	T1	Poderia estimular que eles fizessem disciplinas isoladas nos outros cursos. Que isso já iria permitir que eles interagissem, né. Que também não é muito fácil, mas talvez alguma disciplina que provoque a interação, que seja em comum, e que, eu sei que eles vem todos juntos no transporte, por exemplo, e eles deveriam vir mais espalhados. Não que se separassem totalmente, mas que pudessem ter essa troca, porque sei lá se a gente vai contribuir tanto quanto a gente gostaria por causa disso, sabe. Claro que eles vão sofrer muito preconceito quando eles se jogarem, pros outros, so que eles também vão crescer muito com isso. Que aí a Universidade tem que estar ligada nessa coisa de trabalhar a questão do respeito ao outro. Porque a gente sabe, por exemplo, os alunos da agronomia, não é fácil, as vezes pra quem faz agronomia não é fácil, é mais bruto, mas eu acho que enfrentar a sociedade também faz parte.
	T2	Eu não sei. Eu acho assim que talvez seria legal se fazer conhecer a cultura deles também, né, pra não ser só assim eles engolem a nossa. [...] Talvez o grande objetivo seja esse, fazer uma troca. Eu sei que tem um projeto aqui na UFFS que ia ter uns informes na rádio que tinha tipo um minuto para informe na língua deles. Tinha um projeto, mas se foi, não foi divulgada. Mas eles tinham essa ideia. [...] Uma coisa que poderia, tipo um minicurso, uma oficina de algumas palavras, nem que gente não vai aprender, mas pra integrar e termos um pouco de conhecimento, até porque não tem outra possibilidade de aprender isso, não tem um cursinho de Kaingang, então seria uma forma de eles também passarem a cultura, a língua deles pra nós. Eu penso assim que se a gente vem dessa camada assim da pobreza, tipo eu sou a primeira da minha família a fazer uma faculdade e isso te causa expectativa. Não é assim com todos, mas a maioria vem com uma expectativa de se formar e a gente aqui frustrar ela, porque não tem suporte, dá acesso e não consegue manter. Chega a ser cruel. Não se pode tratar todos como se só viessem pela bolsa. No fundo, todos estamos aqui por dinheiro. Eu trabalho pelo dinheiro, eu estudei para poder ter dinheiro, então não é um crime os alunos quererem vir estudar por causa da bolsa. E tem alguns que é só por isso mesmo, mas outros não e não podemos nivelar todos e tratar todos como se só viesse por causa disso.

T3	<p>Eu acho assim importantíssimo que tivesse alguém da aldeia, da comunidade deles aqui na universidade, de alguma forma, sendo bolsista, um aluno que está meio avançado, que eles fazem meio isso entre eles, eles fazem entre eles menção é uma coisa institucionalizada. [...] Já tive essa proposta, de encaminhar para a coordenação acadêmica de ter um curso de língua portuguesa e matemática. Não seria só pros indígenas, porque todas essas dificuldades que eu estou falando, pela nossa universidade ter uma nota de corte baixa, ser pública, popular, toda aquela questão, então muitos dos nossos alunos vêm com um ensino médio bem fraco, assim. Aí chegam com dificuldade de interpretação de texto, de cálculo simples, então eu fiz um projetinho, montei um curso de português, e mais pra frente, de matemática. Então seria no contra turno ou no sábado, assim pra eles terem esse reforço. Eu apresentei essa proposta duas vezes e não teve retorno ainda. Vou mandar pela terceira, a melhor de três (risos). Mas assim, é uma forma, agora essas outras formas que eu falei, o acompanhamento pedagógico. A gente não tem nenhum profissional pra acompanhar eles, fazer grupos de estudo, e é pra coisas básicas mesmo, porque a gente tem que focar no primeiro e segundo semestre, porque se for os primeiros semestres, ele vai, agora se for esse caos assim, na chegada, essa entrada assim, é aqui que é importante ter esse acompanhamento. Então, me chateia muito o fato de essa universidade brincar com a vida das pessoas. Isso acontece com os alunos L1 e L2, que é uma situação mais vulnerável, que vem de lugar longe, que vem olham no site olha, tem isso, tem aquilo, e chega aqui não tem nada, e fica frustrado. [...] Essa questão de uma creche pros alunos é tranquilo de fazer, um projeto do curso de pedagogia, vai ajudar as nossas acadêmicas, bolsistas, já faz o estágio dentro da universidade, então é tranquilo. [...] Eu acho que tinha que ter uma formação pra nós que trabalhamos com eles, a Aline que trabalha com o financeiro, a Veronica, as gurias do SAE, eu que sou da acessibilidade, SECAC, quem recebe mais eles, pelo menos um servidor ter um pouco do entendimento.</p>
T4	<p>Assim, eu acho que deveria, realmente eu acho que tem que ter acesso aos povos indígenas e demais, mas eu acho que tem que ter um mecanismo melhor, porque assim, eles vieram pra universidade, se adequar a nossa cultura, não teve um curso específico pra eles, uma orientação, tanto que eles tem muitas dificuldades, na biblioteca, acessar o portal do aluno, fazer a carteirinha do RU, eles são totalmente dependentes. A parte de informática muito falho e ate de conhecimento de matricula, eles se atrapalham, rematrículas, eles não sabem em qual disciplina matricular, eles têm muita dificuldade. [...] Até é falho, a gente não recebeu nenhuma formação com relação às diferentes culturas e no início eu me deparei com várias situações que eu me senti mal, e eu realmente não sabia como lidar. Eu acho que todos na universidade deveriam ter.</p>

## Quadro resumido da transcrição das falas dos docentes:

Temática	Falante	Transcrição da Fala
Presença dos indígenas	P1	Acho que é um desafio enorme, principalmente para nós docentes, o curso Educação do Campo é um curso que tem já essa especificidade de ser educação do campo, tem a identidade étnica forte dos Kaingangs dentro do curso, que, pelos números que a gente tem, semestre 2016.2 é cerca de 87% . Isso então é extremamente desafiador numa perspectiva de professor para o campo com enfoque em ciências da natureza. Isso também, nesse contexto todo de dificuldades ou de desafios, este também é um que a gente percebe. [...] Ou seja, as vezes falta vocabulário para eles, a gente vê, na sala de aula, as vezes a gente expressa alguma coisa e vê um grupinho conversando em Kaingang, e eles nos dizem, muitas vezes: olha professor, a gente não tá, a gente tá tentando, dentro da nossa língua, encontrar um sentido para as coisas que vocês estão nos dizendo.
	P2	Eu acho que a acessibilidade e as condições de se fazer esse curso no sentido assim mesmo financeiro, porque é um curso que garante também. Eu acho que a primeira porta para entrada é isso, essa acessibilidade e esse financeiro. Mas assim, a porta de entrada, porque tem muitos que tu vê que não entendem muito de fato o que está fazendo ali, né, porque Educação do Campo, Ciências da Natureza, né, e muitos não compreendem nem o que significa o “Ciências da Natureza”, quando ingressam no curso, o que é isso? Então não é aquela coisa de que eu quero ser um educador, ir para uma escola indígena, agir como um agente transformador lá na minha aldeia, então não é isso que a gente tem.
	P3	Olha, a primeira impressão foi de espanto. Quando entrei como professor eu não esperava ter alunos indígenas, muito menos tantos. E aí foi na segunda turma, que já teve alguns alunos, e aí eles foram divulgando nas suas comunidades e diante das condições que o curso ofereceu eles puderam acessar a universidade. E eu continuo me espantando, e acho interessante em algumas situações em que lá pelas tantas os alunos, os meus alunos, na sala de aula, começam a falar Kaingang, e eu me espanto com essa situação. Mas isso é só para ilustrar que a presença deles continua me espantando de qualquer forma, mas de forma positiva. A presença deles aqui é um desafio, para a nossa formação, e no nosso trabalho. Bom, no sentido mais negativo o que a gente percebe é que, bom, esse público está ali e a gente não está preparado, a gente não tem essa preparação para acompanhar eles. Então vejo que a universidade ela pode ajudar muito essas comunidades, desde que eles possam aproveitar a estadia deles aqui.
	P4	Avalio como sendo algo positivo, uma vez que de uma forma geral os povos indígenas quase não têm acesso ao ensino superior. Acredito que a forma de ingresso do nosso curso acho que facilita muito a entrada dos indígenas, né. Muitos estão trabalhando sem formação, alguns são professores de kaingang, que eles dão na própria língua, mas por eles terem o contrato aberto, além do kaingang eles acabam assumindo outras disciplinas, não só na área de ciências, como que é o curso que eles estão tendo, mas também tem relato de aluno que está com história, que estão dando aula de Geografia, e outras, enfim, assumindo disciplinas das áreas de história, geografia, matemática, enfim, mas sem a formação, mas com preferência de que os professores da escola sejam kaingangs. Então eles têm um pouco de resistência com relação ao professor que eles chamam, né, que são os brancos.
Conflitos	P1	Não. O que eu percebi, e nisso, não sei se a minha sensibilidade ou se nas turmas que eu trabalhei e que tenho trabalhado nesses dois semestres na universidade, no curso, não tem essa diferença, assim não tem diferença entre os (foguins) brancos e os Kaingangs. O que a gente percebe é uma diferenciação, pra ver a complexidade dessas coisas, quando a gente fala de um grupo, parece que são uniformes, e não são uniformes. Porque que não são uniformes e aí eu to, é uma concepção minha, do meu olhar nesses dois semestres: nós temos os Kaingangs que tem o Kaingang como língua materna e nós temos os Kaingangs que, desde cedo falam a língua portuguesa, e não dominam o Kaingang.
	P2	Então a gente tem isso forte, a gente sente assim num olhar, até numa fala assim que nunca presenciei aqui, talvez porque eu sou professor aqui, mas os alunos já vieram me comentar algumas vezes assim de falas assim, com preconceito, enfim. Mas o que eu observo e observei logo que vieram pará cá, nisso de sair do Seminário e virem para o campus, eu observei muito as alunas indígenas o uso da maquiagem, por exemplo, parece que é um esforço de tentar entrar numa nova sociedade, que lá no seminário eu não observava. Mas conflito mais grave não, até no início achei que poderia acontecer, tinha esse medo, porque se vê que historicamente há essa luta assim né, na questão da terra principalmente.

	<p>P3 Sim, sim. Algumas situações são interessantes de apontar. A diferença do nosso curso é que predominantemente, os nossos alunos são indígenas, então os diferentes acabam sendo os brancos. Mas, no início, até que as turmas não eram tão grandes em número de indígenas, havia sim, a gente percebia algumas situações, algumas reclamações de que eles não ficavam assim muito à vontade. E, aconteceu um fenômeno interessante depois, onde as turmas que são predominantemente de indígenas, tem alguns alunos brancos, que esse sim, daí se sentem excluídos diante dos outros. Não na minha aula, mas ouvia relatos de colegas onde os alunos indígenas perguntavam o que aquelas lá estão fazendo aqui, aquelas brancas lá. Então se percebeu que nas comunidades chegava a informação de que o curso era para indígenas, e acabou formando essa cultura, que é um curso nosso, para indígenas. Então a parte escrita que tem que ser mais desenvolvida, acaba sendo compensada por essa parte.</p>
	<p>P4 Sim, Vários conflitos, não só ente indígenas e não indígena, mas também entre os próprios indígenas. [...] Então esse é um, existe um grande conflito entre eles nesse sentido daqueles que tem interesse de estudar e daqueles que não tem interesse e acabam prejudicando o grupo como um todo. Existem também conflitos entre brancos né, eu acho que já denominar branco já é uma forma de discriminação, mas é entre os indígenas e não indígenas existe. Normalmente os alunos indígenas não levam em consideração o que os não indígenas comentam, ou os interesses deles.</p>
Práticas docentes	<p>P1 Além da sensibilidade, também passa por um processo de você estudar um pouco mais, de você ver publicações em periódicos que tratam da especificidade do ensino de física, e que bom que você encontra, e eu encontrei no semestre passado na Revista Brasileira de Ensino de Física, e A Física na Escola, que são duas produções da área de física, que tem ensaios, e eu encontrei lá, de processos de formação indígena, não obviamente Kaingangs, e aí provavelmente seja uma tarefa para nós que estamos nesse processo de formação com eles, produzirmos com eles, mas eu encontrei experiências de processos de formação de indígenas no interior da Amazônia, com experiências que a gente necessariamente precisa passar por um processo de adaptação, mas a gente percebe que tem produções em processos de formação de professores indígenas que tem essa especificidade e a gente tenta ajustar com aquilo que é a realidade da gente. É claro que isso exige muito da gente de adaptar, a questão conceitual, a questão de experimentos, que fazem sentido e que eles consigam entender no meio. Aprender que também a questão da atividade prática, principalmente para eles, as vezes a questão do manuseio de algumas coisas é importante.</p>
	<p>P2 Então o que geralmente eu faço na primeira aula e que tem dado certo, eu peço para eles representar em formato de símbolos, desenhos, não importando se desenha bem ou mal, coisas que eles gostam e coisas que eles não gostam, ou coisas que são e o que não são. Eles se apresentam e é uma forma de eu conhecer eles e de eles me conhecerem, mas isso me dá dados assim para eu trabalhar depois, durante as aulas. Eu guardo, eu tenho bastante. A minha avaliação é no processo, processual, eu procuro avaliar assim. Claro que é uma dificuldade enorme avaliar assim porque tu tem um numero enorme de alunos, mas tento fazer no processo, mas não pontual, porque a física tem disso, dá um provão e vê quem sabe, e até muitas vezes tu é questionado por até colegas ou alunos.</p>
	<p>P3 A gente teve que fazer bastante adaptações e a primeira coisa que a gente se deparou enquanto professores do que a gente deveria fazer era adaptar muita coisa</p>
	<p>P4 Na verdade, é, todo semestre a gente tem que adaptar. Eles têm dificuldade de compreensão em relação à fala, ao entendimento da língua portuguesa. Como eu trabalho uma disciplina específica, se eles já tem dificuldade pra entender o vocabulário cotidiano, quando a gente entra com a especificidade e é muitos termos técnicos quando a gente trabalha a biologia, então eu trabalho a anatomia e fisiologia do corpo humano e genética, é muita especificidade, é uma complexidade grande e eles têm uma dificuldade imensa pra compreensão daquilo que se é trabalhado com eles. Então, todo o semestre a gente tenta organizar a disciplina de tal forma que a gente possa contemplar e auxiliar eles no próprio processo de aprendizagem. Então muda a forma como a gente se utiliza do espaço de sala de aula, as metodologias, assim como a gente tem que mudar as próprias avaliações. Acaba tendo... a ementa continua a mesma, mas a gente vai tentando nas aulas mudar o jeito de passar os conteúdos. Muitas vezes não está nem previsto no plano de aula, mas que você percebe que durante o desenvolvimento do semestre existe a necessidade de fazer mudança.</p>

Formação para a diversidade cultural/Como trabalha o tema	P1	[...] minha formação acadêmica foi toda ela dentro do ensino de física para escola básica, ensino médio e nós não tivemos, eu lembro do meu processo de formação, uma especificidade para tratar com um quadro como este que nós vivemos no campus Erechim da UFFS. Isso nos demanda uma sensibilidade enorme, demanda leituras, demanda discussões. [...] Você falando de educação do campo, de educação indígena, das especificidades, por exemplo, das marcas, entender o quanto a questão do “caimé e do Cairu” tem uma identidade e é um dos esteios da cultura Kaingang dentro do tempo comunidade e na comunidade indígena e com um texto produzido por um indígena, isso é de uma riqueza muito grande. Trabalhamos com a questão da culinária, a questão dos ritos, das danças, a gente conseguiu, com essa especificidade, e a gente conseguiu esses textos em escolas indígenas, elas têm um acervo bibliográfico que atende a educação do campo e que está cada vez mais atendendo a especificidade da educação indígena e a gente espera que o curso tenha essa potencialidade de não somente buscar essas experiências, mas também, produzir material didático para que eles enfrentem às especificidades, reforcem seus acervos nas escolas indígenas da região. Tem a culinária e as ervas, a arte que é muito forte. Um olhar de fora pode parecer sem sentido. A questão do cesto, que é um trabalho específico.
	P2	Não tive nenhuma formação em nenhuma etapa da minha formação e nem aqui na universidade. E é extremamente necessário, temos essa demanda. Agora no curso nós fizemos um processo de avaliação com os nossos alunos, está agora decorrendo com os professores, e após essa avaliação então com os alunos, que vai dar um material bom, vai se propor trabalhar a formação docente, é um caminho. E, com certeza já se sinalizou que uma das dificuldades é essa assim de cultura, e então acho que a partir desse material acho que a gente vai ter esse respaldo para trabalhar diversas formações, dentre elas a indígena, que é a nossa maioria. Até aprendi umas palavras em Kaingang. E é até um gosto que eu tenho de trabalhar com a cultura indígena, eu gosto muito por exemplo da cultura guarani que aqui não temos, mas é por uma formação humana minha que eu tenho esse contato.
	P3	Não... e aqui na UFFS, também não de forma específica, mas o que os professores comentavam nas reuniões: olha esse é o nosso público agora. O que a gente está fazendo para que eles se sintam bem aqui, para que eles consigam acompanhar minimamente a formação. E muito daquilo que a gente aprendeu, foi indo para as comunidades, de ver como eles funcionam lá. E muito dos relatos deles em aula, né. . Enquanto outros cursos me parecem bem estruturados, é, a gente tem que elaborar ainda muitas coisas. Se a gente não tem formação para isso, a gente teve que nos autoformar para isso. Isso significa buscar outras alternativas, adaptar os conteúdos e as metodologias, inclusive a avaliação, porque se a gente for avaliar a rigor, não que seja exclusividade dos indígenas, isso precisa ficar claro, há problemas e carências nos outros também, mas nos indígenas isso se dá de forma bastante acentuada. Pega assuntos ligados a ervas medicinais, eles dominam, eles gostam, e eles falam e trazem os exemplos, então como é que você não vai avaliar. Claro, avaliação, o que é uma avaliação, é ver o quanto eles estão aprendendo, dominando, evoluindo no conhecimento e, bom, quando você faz eles analisarem de forma crítica, mais a partir das minhas disciplinas, né, quando você percebe que eles conseguem construir uma análise crítica a partir daquilo que eles tinham, têm, e aquilo que eles estão aprendendo, você percebe a evolução. Tem que ir testando. Ah isso aqui funcionou e eu vou repetir, ou isso aqui não funcionou, não tem jeito, não adianta, deixa de lado.
	P4	Na formação acadêmica não, nem na graduação, nem no mestrado, nem atualmente que estou fazendo o doutorado. Com relação a instituição nós tivemos algumas palestras, se não me falha a memória eu participei de três palestras que falavam de um modo geral como as instituições que possuem uma quantidade maior de número de indígenas estavam se organizando. Mas fora essas palestras, e algumas dessas palestras foi o próprio curso de educação do campo que trouxe. Mas fora isso eu não tive nenhum tipo de formação. Na verdade, a gente tenta conciliar essas duas culturas e uma compreendendo a outra. Vou da um exemplo de um trabalho de seminário integrador. Como na turma, a maioria é indígena, mas a gente tem alunos que não são indígenas, eles realizaram um trabalho no tempo comunidade que eles tinham que fazer pesquisa nos postos de atendimento de saúde sobre quais eram as doenças que mais acometiam a comunidade. então a gente consegue perceber e mostrar pra eles que as vezes o que acontece em uma comunidade indígena não é isolado do que acontece numa comunidade não indígena. Que acontecem coisas bastante parecidas. São umas maneiras que encontrei de tentar trabalhar com as culturas e integrar, o que pode ser integrado.
Evasões/Retenções	P1	Então tem essa questão geográfica que dificulta. Eu tenho uma coisa que eu e o Anderson presenciamos semestre passado lá em Nonoi, no tempo comunidade que foi. E quando ele falou isso uma menina disse assim: eu não consigo compreender esse ritmo de vocês. porque nós temos dificuldade de compreender vocês estarem aqui hoje e estarem há 500 km amanhã, sem os filhos de vocês. Eu acho que esse é um dos aspectos, além das questão geográfica, de estar longe da sua aldeia, por três dias, ficar aqui num ritmo acadêmico, algo que culturalmente eles ainda não absorveram, e talvez demorem um tempo muito grande para absorver. Mas tem um outro aspecto que vai de encontro a primeira provocação que tu me fizeste que é a questão pedagógica. você tem uma metodologia diferente, você faz uma prova, uma avaliação que não dialoga com a realidade deles e isso sim é um outro fator que eu acredito que deva estar nos atrapalhando para o sucesso e uma presença do início, passando pelo meio e indo até o final dentro do curso.

	P2	Muito assim quando o aluno fala da motivação eu acho que passa na questão do aprendizado, porque se o aluno está aprendendo, está entendendo, ele vai ter vontade de ficar. Então não adianta só colocar a culpa no aluno, que está tendo a oportunidade e não vem pra aula, agora eu falo se você chega numa aula e o professor está falando grego, numa palestra, eu vou embora. Eu vejo que se a gente compreender mais da cultura deles vai ajudar muito mais pedagogicamente e didaticamente, porque a escrita eles tem dificuldade enorme por conta do português ser a segunda língua.
	P3	Você vai ouvir coisas do tipo: ah, porque o professor não adapta as coisas pra gente, que não tem esse esforço, e a gente sabe que tem. O outro motivo das retenções e desistências, é sim a falta de preparo de uma estrutura para acompanhar as aulas, porque a gente tem que imaginar o seguinte: tem um básico que eles precisam dominar. A situação é a seguinte: nós enquanto formadores e nós enquanto formadores e nós enquanto instituição, precisamos formar eles, eles vão chegar no final do curso, professores, colocando o nosso nome ali também. E se eles forem sem condições para as escolas, qual é o sentido do nosso trabalho? a pior coisa da parte do aluno com relação ao professor é a falta de interesse. Demonstrar senão total, mas grande desinteresse e falta de comprometimento para com a formação. E o terceiro motivo, também a gente comentou sobre isso, né, é eles identificarem o curso de educação do campo como uma porta de entrada, mas eu quero mesmo o direito, eu quero fisioterapia, eu quero mesmo educação física, como aconteceu recentemente.
	P4	Uma parte dessas reprovações são decorrentes de alunos que se matriculam para receber a bolsa e não frequentam as aulas. Então eu tenho um componente que eu estou ministrando agora que nós estamos com 3 semanas de aula e eu já tenho de 42 alunos, 16 reprovados por falta, em três quinzenas de aula. São alunos que nunca compareceram, e os alunos falam, que eles estão fora da sala, estão por aí. Esses alunos acabam evadindo, porque eles não conseguem acompanhar, e muitos infelizmente estão aqui pela bolsa indígena e infelizmente eles não se comprometem. E muitos, nesses primeiros dias de aula, nas duas primeiras quinzenas eles não apareceram porque a bolsa indígena estava atrasada e eles falaram que se não se recebiam a bolsa, não viriam pra aula. E efetivamente não vieram, então alguns estão aqui, infelizmente, pela bolsa. E no momento que cortarem a bolsa, ou cortar algum recurso eles vão evadir.
Sugestões	P1	Então o processo seletivo que tenha sensibilidade para a gente perceber, o aluno uma situação ideal, quem sabe, além da questão da libras, que é uma necessidade e que está nos dispositivos legais, para a gente trabalhar com uma diversidade tão grande como esta, talvez nós devêssemos aprender um pouquinho de Kaingang. [...] Uma das coisas que eu acho extremamente fundamentais para além desse processo de formação, é os professores e a universidade de um modo geral, os técnicos administrativos, estarem propensos a aprender com a diferença. Então acredito que, para além da sensibilidade dos professores, pensando na questão metodológica e pedagógica, mas também o suporte pedagógico da instituição e também do curso, isso são dois aspectos. E um terceiro é, num futuro, a gente aprender um pouquinho de Kaingang, é também minimamente para a gente se aculturar e ter uma noção, eu acho que é um aspecto também importante. Você precisa ter essa capacidade de entender que está lidando com diferenças históricas.
	P2	Continuar garantindo o acesso e em relação a permanência, o mais crucial, fundamental, é o acompanhamento pedagógico, seja com monitorias, seja um cronograma, foco nos processos de aprendizado, porque é um processo de aprendizado específico, que se dá, compreender esses processo e saber como tomar algumas ações, em sala de aula, ou decisão de onde ir. Só vai conseguir fazer isso com segurança quando compreender o processo daquele aluno aprender. Então necessidade de pesquisa é fundamental também. Já venho falando em reuniões, que é necessário ter monitorias com formação, até fazendo uma analogia ao aluno surdo que já tenho essa experiência, a interprete ajudava porque tinha formação, conhecia aquele mundo, então ajudava, mas quando eu aprendi um pouco de libras, entendi aquela cultura, foi outro mundo, facilitou muito. Então acompanhamento pedagógico e formação de professores seria o foco, e ainda assim teria uma série de desafios a serem sanados.
	P3	Olha, se a gente pensa num ideal, claro que vou falar sem muita reflexão sobre a questão, me parece que um ideal para a formação dos alunos indígenas, no contexto atual, seria ter um curso indígena. E estamos falando em termos de formação. Assim, ó, bom, como é que eles vão ter possibilidade de acompanhar o ensino superior, se eles tiverem um curso para eles? Tendo eles como foco. Não que a educação do campo não possa fazer isso, mas isso não é o foco da educação do campo.
	P4	Eu percebo que quando a gente vai pras comunidades, é sempre as lideranças dessas comunidades elas nos recebem muito bem, e eles sempre fazem um discurso dentro da própria comunidade que esses alunos que estão acessando a universidade eles tem que aproveitar. Eu acho que uma parceria mais forte com essas lideranças no sentido de as vezes até cobrar desses alunos que estão vindo, porque está saindo da comunidade, tá indo pra lá e não está se dedicando, está reprovando, o que está acontecendo. Como é regime de alternância, poderia contribuir a presença mais forte na alternância, lá no tempo comunidade deles, até pra gente conseguir compreender melhor a vida deles.

## Quadro resumido das transcrições das rodas de conversa com os discentes:

Temática	Rodada de Conversa	Falante	Transcrição da Fala
Presença na UFFS	R1	E1	Estar dentro da universidade pra nós, hoje é um sonho que está se realizando. No passado a gente não tinha essas oportunidades. Foi uma luta, assim, muito forte, muito grande, juntamente com as nossas lideranças, não só do sul, mas do Brasil, e juntamente com políticos que representam e levantam a bandeira das políticas públicas, as ações afirmativas, que se tornou lei e que, graças a Deus, hoje em dia a gente usufrui de tudo o que a gente lutou em parcerias com lideranças de todo o Brasil, com políticos que levantam essa bandeira.
		E2	Pra mim então estar na universidade é um sonho realizado, é um sonho realizado com base na luta de nossos antepassados, dos nossos antigos líderes, antigos caciques, né, que sempre travaram uma luta com os órgãos federais para que o índio tivesse o direito ao conhecimento, ao conhecimento intelectual, ao conhecimento profissional, e crescer na sociedade e ser cada vez mais reconhecido na sociedade não indígena.
		E3	Bom, pra mim, além de ser um sonho, tipo não envolve, além do sonho, envolve dedicação, perseverança e também, é, ah ... também por estar aqui e ser indígena já é uma grande conquista e, que mais que eu posso falar... é também levar para a comunidade para que as próximas gerações estejam aqui e levar o meu aprendizado daqui para lá, para que os indígenas também, tipo não deixem de estudar, de frequentar uma faculdade, porque a maioria dos indígenas, hoje, pelo que eu sei, começam, desistem
		E4	Prá mim estar na universidade primeiro é um sonho e, esse sonho quer dizer também que, por ser uma indígena é mais difícil de entrar numa universidade, que é uma luta, né, pra nós indígenas, porque tanto a mulher como a indígena ela não se destaca muito né, a gente sofre muita discriminação com isso. Então, pra mim, que é novos desafios, novas conquistas, novos conhecimentos, que eu quero levar pra minha comunidade e trabalhar com a minha comunidade. Por ser indígena e mulher, é ainda mais difícil, a mulher indígena é de dependência, e nesse sentido fica mais difícil, os laços, de pai e filho, a família.
	R2	E1	antes eu via que não era tão valorizado dentro da comunidade, né. Antes eu era mais um dentro da comunidade, né. Agora eu sou uma pessoa que tem mais integração dentro da comunidade e também vejo que as pessoas tem mais respeito e admiração comigo. E também ta sendo muito importante o conhecimento e já estou tendo resultado do conhecimento, dos meus estudos. Já estamos ingressando aí na área da licenciatura, provavelmente no mês de março eu e mais uns colegas vamos começar a atuar. Eu vou dar aula de química, fiz inscrição pra dar aula no estado em Três Palmeiras e fiquei em primeiro lugar. Não sei se tinha concorrente mas eu passei em primeiro lugar. To muito feliz com tudo isso.
		E2	Antes a gente nós era visto como mais um cidadão dentro da comunidade e hoje tem um olhar diferente prá nós. E também a experiência que nós estamos levando para a comunidade é de uma dimensão assim que a gente nunca imaginava de ter esse conhecimento antes de chegar aqui na universidade, né,. Quer dizer que é um marco pra gente, e é isso.
		E3	é eu acho que prá nós, que nem eu que sou um pouco mais rodado que os colegas, já tive em duas outras universidades, quando eu cheguei na UFFS, eu pra mim foi mais uma curiosidade mesmo. Você está buscando novos conhecimentos, está levando seus conhecimentos para dentro da tua comunidade, a comunidade já tá te vendo com outra dimensão, né, então como diz o Fábio aqui que já vai começar a atuar, já tá colhendo fruto. Então assim ó prá nós, a maioria chegou aqui dentro com certeza com espanto e hoje estamos vendo assim como um desafio bom que você vai colher o fruto no futuro e um fruto, que tu pegar teu certificado e olhar lá Universidade Federal é outro patamar.
	R3	E1	Para mim foi uma oportunidade que eu tive, porque já faz 16 anos que trabalho na escola, e tenho só o magistério, daí tinha que fazer uma graduação, daí essa oportunidade boa né. Mais pra me qualificar e para melhorar o meu trabalho, na escola.
		E2	Pra mim também foi uma grande oportunidade que apareceu. Não era o que eu queria, mas foi o que apareceu, pretendo continuar e ir até o final. O que eu queria de verdade era enfermagem, só que não consegui. Daí meu pai estudava aqui e me falou pra eu vir aqui que era bom e que eu ia gostar e daí eu vim aqui e gostei e to aqui.
		E3	Pra mim também é um, acho que para todos é uma oportunidade. Porque quem não quer estar cursando em uma universidade, né? Então é como os colegas falaram né, é um curso que tem uma, uma, além de ser selecionados, tem uma turma, né completa, mas não era o ideal que eu procurava estudar. Eu pensava em procurar um outro curso, até fiz mas não consegui ser selecionado. Mas enfim, acabei entrando no curso e tô gostando e o que eu pretendo é conclui ele e trabalhar nas disciplinas.
		E4	Bom, como a colega disse não era o curso que eu queria. Eu queria Agronomia ou Geografia. Mas como apareceu essa oportunidade resolvi entrar aí e no início não gostei muito mas acabei gostando. Pretendo continuar até o fim.

Relacionamentos e conflitos		E5	como todo mundo já falou que surgiu essa oportunidade, na verdade foi sempre um curso que eu quis. Eu sempre quis assim, cursar um curso superior. Mas desde que surgiu essa oportunidade, que daí eu vi que esse curso é mais voltado pelo campo e que eu achei interessante que ele é voltado mais assim pra nossa cultura indígena. E eu tô aqui, tô gostando do curso, foi o que eu sempre quis fazer, e na verdade também um curso só voltado para indígenas, né, que daí a gente se adapta todos.
		E6	Não era, assim como as colegas falaram, não era o curso que eu pretendia. O que eu mais pretendia fazer era Artes, desenhar né, fazendo os gráficos. Só que daí apareceu esse daqui, daí eu peguei, agora que eu tô gostando, tô me adaptando, porque assim como a colega falou é voltado para a realidade da nossa comunidade, né. Que nesse curso a maioria indígena passou né, porque se tu pegar um outro curso que tu quer cursar a maioria não consegue.
	R4	E1	A gente se sente importante.
		E2	primeiramente porque é uma universidade federal, em qualquer federal você tem que se sentir importante. Então, eu tô aqui dentro. Pra mim apareceu essa oportunidade porque não era bem o curso que eu queria, mas apareceu a oportunidade nós temos que segurar ela para aproveitar.
		E3	Bom eu entrei com o desejo de aprofundar meus conhecimentos. Com o curso eu pretendo atuar na minha comunidade, eu já estou dando aula na aldeia e pretendo passar pros meus alunos. Eu já tô passando as coisas que eu aprendi aqui no curso lá pros meus alunos.
		E5	Uma porque a universidade federal é um direito que a gente tem, garantido em constituição então a gente tem que dar continuidade nesse trabalho.
	R1	E1	Eu acho que na maioria das vezes é positivo. O conhecimento do não indígena, do colega não indígena na sala de aula, ele vem pra somar, na maioria das vezes, inclusive o nosso conhecimento prévio da nossa realidade que a gente tem do cotidiano, ah, das nossas famílias, enfim, da comunidade em geral. Mas as vezes a gente se depara com aquele gostinho de veneno, como dizem, que pendem mais para o lado do preconceito e da discriminação, e o lado negativo é isso, mas na maioria das vezes se vem pra somar, pra interagir e pra aprender um com o outro, que pra nós é positivo isso.
		E2	A gente também já viu umas conversas por aí de certos acadêmicos não indígenas, que os acadêmicos indígenas tem muita mordomia, tem muito benefício, que tão vindo na universidade só por causa da bolsa. Mas eles não pensam na nossa realidade que é bem diferente da deles, né, porque a gente vem de territórios, de cidades bem distantes da universidade, onde na nossa cultura a gente praticamente casa cedo, tem esposa, tem filhos, e a gente deixa eles lá pra vir na universidade. E não é somente para estar mantendo nós, mas dessa bolsa, depende uma esposa, filhos.
		E3	Bom, na nossa sala, como a gente estuda junto (3 e 4) tem duas ou três acho, né, pessoas não indígenas e tipo, o nosso relacionamento com elas é razoável, né, porque elas mesmo se excluem. Tipo, a gente tentou, mas as ideias não bateram, né. Daí uma delas foi meio que preconceituosa, né, toda hora ela dizia 'ah, eu quero tirar o meu calçado, quero andar de pé descalço que nem indígena, que nem índio'. E quando tem indígena no grupo delas elas tentam tipo isolar, diminuir menos indígenas no grupo e colocar mais nos outros grupos.
		E4	é que aqui já é uma universidade, que já é um encontro de universos, aqui tu vai encontrar com pessoas diferentes, então a gente tem que se adaptar.
	R2	E1	Medo do desconhecido. O que eu sinto assim, falar um pouco mais lá do início, como todos quase no curso são indígenas, mas nem todos da mesma comunidade, né, pode ser que seja próxima mas não tinha contato como temos agora. Algumas colegas no início que eram mais tradicionais na cultura indígena até diferiram o pré-conceito né, porque nós somos indígenas mas não temos a prática da língua kaingang né. Então elas até falavam que o indígena mesmo tem que ter as práticas da linguagem, dos artesanatos e da cultura.
		E2	Eu assim como os colegas falaram, nós indígenas quando sai da aldeia e vai em outro lugar, a gente já tem esse medo, vamos dizer né, de chegar numa outra pessoa e conversar. E há pouco tempo eu comecei a interagir com os colegas não indígenas né, conversar mais, né com todos os colegas. E sobre a questão de com os outros cursos assim de relacionamento de nós com os outros cursos ficou meio difícil nos primeiros dias, porque houve umas coisas ali que veio um preconceito sobre nosso curso e nossas pessoas, mas foi de pouca proporção e, até agora, depois que começou andar as coisas ali acalmou. Hoje os colegas olham com igualdade, já interagem mais.
		E3	Quando cheguei na sala, me pus quieto no meu canto, até meus colegas, o Fábio era mais conhecido, tinha colegas brancas. Eu me fechei. Era eu comigo mesmo, eu me excluí. Eu acho que seria uma forma de defesa, sim. Eu tinha dois primos, dois cunhados e a mulher, então já tava pechado o círculo aí e vamos tentar ficar junto. Vamos se proteger.
	R3	E1	Como ela falou eu também tava no PIN em 2015, daí eu desisti da Pedagogia ela falou que a gente não consegue se adaptar com os brancos e com os indígenas a gente consegue se adaptar. Não tem como. E quando tem algum trabalho elas se juntam daí você fica sozinha. Tem horas que eu queria sair e ir pra casa a pé de tanto, chaga a se senti mal.
E2		Elas fazem o trabalho mais só junto com os que falam mais o português.	

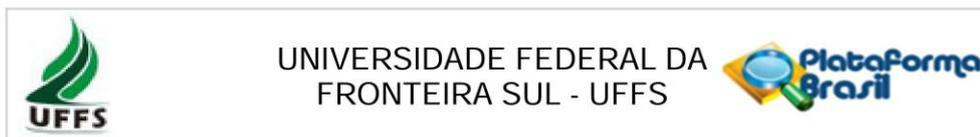
Abordagem dos conteúdos em sala de aula	R4	E3	Eu acho que assim, porque os que nem eu e ela ali, cursei um ano de pedagogia na URI, e dá pra ver assim que é praticamente dessa forma, que era só pros professores que não tinham a formação assim. Eu também fiz a escola do Paulo Freire que vinha aqui pra UFFS todos brancos e índios e assim a gente pode ver quem vinha de Capo Erê, de Marcelino Ramos, eles faziam os grupos deles. E nós fazia o nosso grupo e assim, nós também já não gostemo muito dos branco, né, entendeu? E a gente faz os grupo, forma os grupo assim mais por afinidade e por comunidade, que nem nós temos o nosso grupo eu, ele, ela ali. Nós fazemos o nosso grupo pra trabalhar no tempo comunidade. E com os brancos daqui, eles não conversam e nós não conversamos, eles ficam na dele. Na verdade uns já são obrigado não querendo e uns que não querem a gente já nota né, que não que a gente ali.
		E6	Muitas vezes eles excluem a gente, né. Na sala temo duas né, mas só elas não, assim não convidam.
		E2	no começo no RU cada um sentava numa sala, os índios e os não índios. Eles só ficam olhando aqui pra nós. Eu conheci uma vez quando deu paralização aqui daí uma branca veio falar comigo daí perguntou: você é índia? Falei sou né, daí ela disse: e porque tu ta aqui? Como tu não anda pelada?
		E4	a gente veio no ônibus e as mulher falando assim: olha você viu que a gente encontrou os índios? A gente foi jantar na casa de uma colega da minha irmã. Daí ela avisou as vizinha que ia recebe uns indígenas. Daí no outro dia falaram que não tinham visto os índio lá. Só tinha gente normal. Daí ela explicou que não é índio assim.
		E5	tem um vídeo que ta circulando na internet de uma apresentadora que foi muito preconceituosa com o índio. Disse que os índio tavam morrendo de febre amarela e tomando os medicamentos dos brancos, que tinha que deixar morrer. Daí ela não sabe que a febre amarela veio de fora... que o índio não tinha como se prevenir. Então se quer que o índio volte pro mato, começa por reflorestar.
		E6	na nossa sala só tem duas que não são indígenas, mas se relacionam muito bem com nós. Já é acostumado. Vem de ônibus com nós. Só que os dos outros cursos não tem isso.
	R1	E1	Eu acho que na maioria das vezes, os professores estão de parabéns, porque eles abordam o tema, o conteúdo, baseado na nossa realidade cotidiana. Então facilita pra nós entender e ter essa ligação da verdadeira história do conteúdo, mas também a ligação com a comunidade indígena, a relação, a história, o passado, o presente. Então pra nós isso é muito positivo porque a gente acaba entendendo e percebendo do que se trata. E, como a gente deve agir ou descrever, muitas vezes nos trabalhos que é pedido pelos professores.
		E5	E o que a gente percebe é que a universidade está bem curioso sobre os assuntos indígenas. Então, a gente faz os trabalhos em cima do que a universidade está trazendo pra nós e a gente busca resgatar o que a gente tem de cultura, de língua, de alimento, de medicina, de frutas, que a UFFS, os professores ainda não tiveram conhecimento ou ainda não tiveram acesso. Então isso é bem importante né, porque resgata a nossa cultura, os nossos conhecimentos e a gente está repassando para os professores, e então é uma troca de experiência e, outra coisa também que a gente notou, é que tem uns professores ainda que não se deram conta que a gente é diferenciado, que tem uma cultura bem diferente da do branco, né, e ainda tem uns professores que tão carente de entender um pouco, nós indígenas, que a gente não tem muito a cultura de pesquisar, de leitura, a gente não tem muito acesso.
		E3	tem alguns professores também que estão tipo exigindo demais, dos indígenas, coisas que eles vêm de uma realidade diferente. Tipo tem certos indígenas que ficaram parados três, quatro, cinco anos parado, e daí quando volta daí já, tipo, no bom sentido, não, com o perdão da palavra, vomitam o conteúdo no aluno e o aluno desconhece o conteúdo e certas palavras, e aí se confunde, fica perdido. E daí que aconteceu que em uma certa matéria, metade, 90% da turma reprovou nessa matéria, por não ter conhecimento do assunto que ele passou. E também por não ter tecnologia na aldeia, na maioria das aldeias. Aí complica né.
	R2	E2	gostaria também de destacar que os professores, né, especialmente no nosso curso, educação do campo, que é 90% composto por indígenas, né? Que os professores que vierem para trabalhar nesse curso tenham a noção de que o curso é composto por indígenas, de uma cultura diferente, consulta diferente, porque são de uma realidade bem diferente, né, porque na realidade que a gente vem, nós não temos muito acesso à tecnologia, principalmente o professor chegar impondo, ou dar um exemplo, chegar impondo as normas da ABNT, pro acadêmico. O acadêmico indígena não tem noção do que seria isso. Seria importante, né, pra permanência, pro aprendizado do acadêmico indígena, seria o acompanhamento pedagógico, pro acadêmico indígena, como vamos dizer, um facilitador do conhecimento.
E3		Eu acho que assim, ó, na produção textual a gente teve dificuldade, até no sotaque do professor, era um sotaque litorâneo, catarinense, com 60 alunos na sala, ruído, calor. Foi sofrido, e a gente falava uma coisa e não era entendido e ele queria outra coisa. E o que é legal agora, a gente tá no quarto semestre, que sempre tem alguns professores que pegam tipo um exemplo da educação do campo, mas daí já puxam pra educação indígena, então tá havendo uma ligação ali.	
E2		Na questão da reprovação a maioria eles não dominam bem a língua portuguesa, uns mais velhos e uns mais novo que nós, não conseguem dominar direirto a língua portuguesa porque se criaram só falando outro idioma né, e daí dificulta mais um pouco de entender o professor e de o professor entender nós, né.	

Sobre a formação do ensino médio	R3	E1	Muitos, acho que quase todos os professores tem a curiosidade de saber como a gente vive na comunidade indígena. Alguns se aprofundam ainda mais. Outro dia nós tivemos uma socialização na casa de uma colega com os alimentos típicos, claro que hoje em dia a gente não sobrevive mais somente disso né. E eles também apresentaram os deles. Que eu coloquei que as aulas são bem melhor quando o professor demonstra um ar de igualdade, não o professor carrancudo que senta lá e eu que sei e é assim. Graças a deus que aqui eles se colocam de iguais o que diferencia é a intelectualidade.
		E3	Olha no meu ponto de vista é assim, tem vários que diz que tem dificuldade de acompanhar o curso, mas como tenho ficado um certo tempo sem estudar e tal, eu acho que dificuldade, tem dificuldade, mas só que tu tem também que entender que o que o professor tá passando é algo da disciplina que você tem que entender aquilo lá. É, e tem que muitas vezes né, como o professor tava falando lá: tem que ler, tem que ler, mais isso e aquilo. Aí eu é difícil eu pegar um livro pra ler. Se eu li um livro inteiro deve ser aqueles livros infantis que são de 10 páginas só, né. Se são só os brancos, nós estudamos um ano em Erechim, Se eles perguntam meio que errado ou fora lá do negócio lá, tipo assim dão um balão, se é um indígena que pergunta assim, nós temos 3 ou 4 não indígena que tão na sala assim, mas se é um indígena que pergunta você acha que aqueles lá vão rir? Não, eles não consegue. Mas agora o grupinho de indígena que entende que já notou que pergunta errado, eles dão rizada, eles gozam da gente. Isso atrapalha a comunicação da gente.
		E1	Nós tem que se esforçar, né porque sem esforço não tem como. Nós fiquemos sábado e domingo fazendo os trabalho. Os aluno também têm que entende que se esforço e sem prestá atenção no que o professor tá falando não vai aprender.
		E2	Eu acho que tem um motivo que a grande maioria não pergunta é por causa disso, porque a gente tem medo de falar errado com o professor. Tem gente que dá rizada.
	R4	E2	ta bom, eu acho né. Tem algumas matérias que não são, mas tem umas que falam da nossa cultura. Tem professores que (agroecologia) puxam mais pro lado dos agricultores e contra nós, mas tem uns que leva pra realidade do indígena. A gente tenta expor a nossa opinião mas ele não aceita. ele não entende que a gente tem dificuldade. Ele acha que a gente fala bem o português e entende tudo. ele fala que aquilo lá é aquilo lá. E nós por ser indígenas a gente tem dificuldade de perguntar, de entender ele, a gente tem vergonha. Não o conteúdo, mas o jeito como ele fala. Por exemplo o B é o M em kainganh, o D é N, daí quando vou traduzir é ruim.
		E6	Só que do campo é a nossa realidade também, né, é a realidade indígena, porque nós também viemos do campo. Daí só que ele puxa mais pro lado do agricultor.
		E4	Tem uma disciplina que a gente não entende nada, mesmo que a gente se esforça e que o professor explica. As palavras técnicas não conseguimos entender.
	R1	E5	Bom, a nossa questão do aprendizados que nós tivemos nas primeiras séries, até o segundo grau, foi, tu chegava nas primeiras séries, e até a quarta série nós tinha bilíngue, que é o kaingang e o português. Então a gente trabalhava as coisas da terra, da língua, da comida, as coisas da aldeia. Só que complicou depois porque naquela época nas aldeias tinha só até a 4ª série, e dali tu saía direto para as escolas dos brancos e dali tu perdia tudo, o contato, os companheiros, então era diferente a convivência com os colegas brancos. O que pesou mais foi a língua portuguesa, porque a gente é mais, assim, kaingang, daí pesou a língua portuguesa.
		E4	eu acho que a gente não está preparado para tudo, né, estamos aqui para aprender, como ele também falou que a gente tem a nossa língua materna e isso dificulta mais, né, tanto como o português, a vida acadêmica é totalmente diferente de uma vida que a gente teve do ensino médio. A gente vai até a oitava série e passa no ensino médio vai para a escola dos brancos. Os iniciantes têm muita dificuldade com as palavras técnicas, novas, a gente não entende.
		E3	Então como eu sempre morei fora, e a minha língua sempre falado foi o português e lá na escola ensinavam inglês, foi bem tranquilo, pra mim a novidade agora tá sendo morar na aldeia. Eu não estudei nas escolas da aldeia, então, sempre a gente morou fora, porque a minha família sempre morou fora, no urbano, então a minha dificuldade é o contrário da deles. Como eles tiveram dificuldade para o português, eu tive dificuldade para o kaingang.
		E2	Bom, é importante a gente lembrar que nós da educação do campo somos oriundos da educação bancária, né. Onde nós eramos oprimidos pelos professores e a parte que a gente estudou na área indígena foi tranquila, que a gente se comunicava só no nosso idioma, na nossa língua materna e quando a gente foi para a cidade a gente sentiu dificuldade, né, no caso da comunicação e expressão, por causa da oratória, muitas vezes a gente hoje na academia, a gente sente essa dificuldade né, porque a gente não tem o domínio das expressões e das palavras técnicas que a gente precisa pra ser crítica, né, nos comentários, nas apresentações. Pra nós é mais dificultoso porque a nossa língua materna é o kaingang né, e algumas palavras não temos tradução.
	R2	E1	eu fiz a minha caminhada da educação formal né, toda dentro da reserva indígena, não foi só numa escola, mas fiz, terminei o ensino médio na educação normal, com professores misto (índios e brancos), completei em 2005 e fiquei 10 anos parados até que entrei aqui, que foi o impacto principalmente na área da produção textual. Até tava lembrando que foi no primeiro semestre, passou sem recuperação 5, e pra felicidade minha, eu fui um dos 5.

	E2	Eu comecei meus passos na aldeia mesmo, aquela época não tinha o 5º ano na aldeia, né. E eu tive que sair cedo da aldeia pra estudar fora, só que hoje dentro das escolas que não são indígenas são diferentes, já a gente sente dificuldade já no começo. E eu parei no segundo ano indo pro terceiro e não fui mais pra estudar. Depois eu terminei na Eja o terceiro ano e terminei em 2007. De lá pra cá eu não tive mais contato com a sala de aula. Só tinha vontade e aqui foi uma oportunidade.	
	E3	estudei dois anos na aldeia depois migrei pra fora, fiz ensino fundamental e médio dentro de uma escola estadual, agora voltei, desde 2008 trabalho numa escola na comunidade indígena e também fora. Eu vejo que os nossos alunos é praticamente o mesmo ensino, o que acontece é uma escala de dificuldade diferente, porque lá dentro da aldeia ele está blindado. Se tu pegar os nossos alunos, eles têm duas formações, né. de zero a cinco, tem a educação informal, chega na escola tem uma quebra de cultura, contato com os professores. Depois no ensino médio, quebra de cultura e de valores, já pega totalmente diferente, daí ele não sabe qual cultura segue, se a dele ou se a do branco. Terminou o ensino médio, daí ele vai pra que lado? Aí ele chega aqui na universidade, aí tu tem, como os colegas falaram, né, tu já tem mais compromisso, o colega aqui não tava entre os reprovados, porque ele sabia o que queria, eu já tava no fundão, se lasque, eu já tinha uma graduação.	
	R3	E3	o nosso foi o ensino médio junto com o magistério, foi uma junção da UPF, UNIJUI e FUNAI, né, então tipo eu concluí o magistério bilíngue, que foi só pra indígenas. Foi diferenciado. Daí sempre foi trabalhado nas disciplinas que são incluídas no magistério, sempre voltados para a cultura indígena, daí. Então ali que foi que também eu aprendi a ler e escrever o Kaingang oficial. Não sabia que tinha alfabeto, vogais e consoantes. A escrita aprendi no ensino médio, a fala desde casa.
		E6	Bom o ensino médio que eu concluí foi esse foi esse que eu concluí, normal em Constantina. Na aldeia não tinha daí terminei em Constantina na escola dos brancos. Quando eu fui lá tinha o inglês né, e a minha língua materna é o Kaingang. E o português eu aprendi a falar por causa da minha cunhada, que é filha de um não indígena. Daí com ela eu aprendi porque ela não domina a língua materna, só o português, daí que eu aprendi com ela e não tive muita dificuldade na escola lá em Constantina, por causa disso, daí.
		E2	Bom o meu ensino médio também foi tranquilo, a maioria dos meus colegas era indígena, e eu fiz na escola dos não indígenas. Eu saí da escola indígena na quarta série, daí eu fiz a quinta sexta e não tinha nada de Kaingang. Daí o meu pai era professor daí quando a gente chegava em casa e ele ensinava a gente a ler e escrever o Kaingang.
	R4	E3	eu fiz a EJA e a minha professora me preparou pra eu fazer a redação. Eu falei que queria fazer aqui e ela já sabia daqui que era a redação então ela mais ensinou a redação. Daí meu ensino médio foi bom eu só aprofundei mais na redação. Ela ensinou tudo como fazer. Ela sempre fala pra turma de nós né, que tavam lá e que já tão na universidade. A minha irmã tá fazendo e eu falei pergunta se é a mesma professora, pergunta pra ela ensinar a fazer as redação pra vocês entra aqui.
		E6	eu quando entrei no ensino médio era meia... eu sempre estudei em escola indígena, daí quando eu fui pro ensino médio era meia, que nem quando eu entrei aqui, perdida, porque era só branco. Agora não, agora tem ensino médio na aldeia. Daí eu ficava meio afastada dos outros até me acostumar. Mas foi bem legal.
		E4	foi tranquilo, porque a metade da turma era indígena, então a gente formava grupo pra discutir o conteúdo, ficava junto, né, os indígenas, e até me ajudou muito pra quando eu cheguei aqui.
		E5	eu fiz normal até o segundo ano e o terceiro eu fiz EJA. Também foi parecido com a colega que já tinha preparação de redação. Fiquei parado tempo quando fiz o segundo ano, daí depois voltei pra fazer o eja.
		E1	ah eu estudei até o 4º ano na aldeia. Depois ia pra cidade, daí era mocinha mas o pai não deixava estudar. Daí com 16 anos eu fui pra quinta. Ele era muito brabo, rígido. Me fez repetir a 4º ano. Porque ele era muito machista. Tinha medo que se a gente fosse se envolver com branco. Daí a minha tia que era professora convenceu ele a me deixar estudar. [...] Fiz um vestibular numa cidadezinha, mas era particular. Fiz dois anos de pedagogia e daí era tudo pago, era ruim. Daí engravidei da outra filha, parei de novo e agora estou aqui pra fazer aqui.
		E2	eu fiz magistério. Estudei na escola indígena o fundamental e depois fui fazer magistério na escola dos brancos e era só eu de indígena. Então até queria desistir porque era totalmente diferente. Eu acho o ensino das escola indígena muito baixo e daí era muito diferente tipo apresentar trabalho, eu não sabia. Tipo a primeira vez eu só li, depois a professora explicou. Eu fiz muita amizade porque eu não tenho problema de fazer amizade. Até aqui agora eu não sofro muito com o nervosismo porque eu aprendi lá na escola. Foi bem tranquilo. Terminei o magistério ano passado, e tá tranquilo pq aqui também tá na área da educação.
Sugestões para melhorias	R1	E1	Então, eu acho que pra melhorar, o professor precisa ser mais sensível e entender a condição peculiar de cada aluno, e perceber que pra um determinado aluno ele precisa dar mais atenção, precisa usar palavras mais fáceis de entender, traduzir algumas palavras técnicas que eles falam, que inicialmente, a fala, a oralidade era usada muitas palavras técnicas, onde houve o não entendimento nosso no que o professor estava querendo passar para a turma.

	E5	a questão do professor olhar mais pro aluno e tentar detectar o que está acontecendo. Ter esse acompanhamento pedagógico não só por parte do professor, mas por parte da universidade também, pra evitar essas reprovações. A gente até sugeriu que por parte da universidade, que a universidade disponibilize mais um auxílio apesar da bolsa permanência, que é de R\$ 900, 00, um auxílio por parte da universidade pra tentar sanar uma parte desse problemas existentes. Outro é a questão do, como o colega ali colocou, da questão de alguns indígenas que pararam, se formaram no ensino médio, e pararam no tempo e ficaram quinze, vinte anos sem entrar na universidade, então pra se inserir é muito difícil. E pra entender também, que tem a língua que atrapalha, por parte do professor, porque as vezes, alguns, nem todos, eles não usam as palavras simples na hora de explicar um tema, um conteúdo, então isso dificulta muito.	
	R2	E1	fosse possível deixar um horário pra que a gente pudesse usar os laboratórios pra fazer os trabalhos, né, com acompanhamento de um professor. E, nós enfrentamos dificuldades mais em relação se temos que estudar, se queremos trabalhar, devemos deixar de estuda, porque o nosso auxílio não está sendo a altura das nossas necessidades, sabemos que muitas universidades tem outros auxílios e aqui não tem.
	R3	E3	Enfim, tem pessoas que deixam de trabalhar, deixam suas famílias para estudar. Então eles precisam que as bolsas sejam pagas no dia certo. Se é dia 01, tem que ser de todo o mês. Tem meses aí que fica quase dois meses para receber. E daí como que esse acadêmico vai estar frequentando o curso se ele tem a esposa, pode ter um filho, dois três, quatro, por aí, sabe que os indígenas gostam de ter filho, se reproduzir. Seria isso. Agora tem aqueles que desistem simplesmente por não entender o conteúdo, a matéria, e por não se expressar acaba perdendo uma aula. Vê, se sente que de repente não está bem naquele grupo e daí não vem. Então teria que ter um monitor, uma assessoria pedagógica, como foi falado pra tá conversando com esse pessoal. É, mais é a parte financeira mesmo, e aqueles que não vem porque não quer né, acho que deveria cortar a bolsa, né, porque além de não estar vindo, além de tá no hotel e não tá vindo, ainda tá recebendo bolsa, daí acaba prejudicando aqueles que tão aqui. Porque tudo o que acontece aqui, queira ou não queira, tem uma liderança na comunidade que fica sabendo do que tá acontecendo aqui. Daí muitas vezes, todo o pessoal que mexe com isso e aquilo que é mais ligado. Até às vezes eles falam, ah vocês tão indo né, então vai acontecer isso, e isso e aquilo, que até a gente fica constrangido por causa disso. Né, tem pessoas que vem, olha tem pessoas que tão ali ó, faz uma semana no hotel e não tão vindo à aula. É isso que acaba nos atingindo e nos entristece bastante, porque tem uns colegas que a gente se dá bem e fez o possível pra colocar no nosso grupo, pra discutir o trabalho, mas a gente não conseguiu, a gente se entristece com isso.
		E2	As vezes acaba tirando a vaga de alguém que quer muito vir pra aula. De um eles dizem que é todos. Já tem a discriminação, daí fica pior.
	R4	E2	eu acho que seria uma casa de estudante indígena pra permanecer e poder fazer outros cursos. Pra fazer outros cursos tem que ser por ENEM. Daí isso também dificulta, porque os indígenas saem da escola indígena e não estão preparados pra competir. O vestibular indígena seria melhor porque é voltado pra realidade indígena. Talvez aumentar o número de vagas. Tem colega que tentou fazer e não conseguiu pagar aluguel e manter as famílias.
		E6	Tinha que ter um acompanhando pra saber como o aluno indígena está, mas tinha que ter um indígena pra ouvir os indígenas, porque tem uns que não sabe se comunicar bem, daí um indígena iria entender melhor.
		E2	Também tinha que aumentar as aulas de informática. Tipo a gente ta no escuro quando vem prá cá. Na nossa turma metade já desistiu.
		E5	é que teve mas foi bem no começo e rápido, já não conseguimos fazer. Os professor pedem os trabalho tudo digitado, mas tem gente que não sabe.
		E3	Acho que o professor tem que saber que a partir do momento que o indígena vem prá cá, ele tinha que saber que o índio não vem com aquela coisa que saber informática.

## ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A política de inclusão indígena da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim - a experiência do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza.

**Pesquisador:** VIVIANE MARMENTINI ASCARI

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 60274816.5.0000.5564

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.857.559

#### Apresentação do Projeto:

Projeto referente a Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Campus Erechim da UFFS, conforme já consta no parecer 1.822.845.

#### Objetivo da Pesquisa:

Conforme já consta no parecer 1.822.845.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos foram adequados conforme solicitação do parecer anterior.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Conforme já consta no parecer 1.822.845.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TCLE foi alterado conforme solicitação do parecer anterior.

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora fez adequações no projeto conforme solicitado no parecer anterior.

Não existem impedimentos éticos para o desenvolvimento da pesquisa.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado (a) Pesquisador(a)

**Endereço:** Avenida General Osório, 413d - Ed. Mantelli da UFFS

**Bairro:** CENTRO

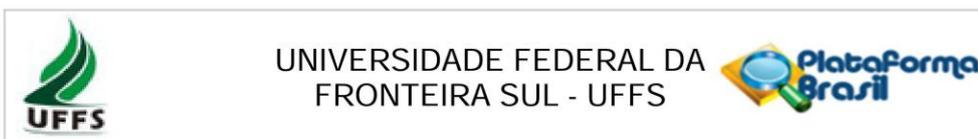
**CEP:** 89.802-265

**UF:** SC

**Município:** CHAPECO

**Telefone:** (49)2049-3745

**E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 1.857.559

A partir desse momento o CEP passa a ser corresponsável, em termos éticos, do seu projeto de pesquisa – vide artigo X.3.9. da Resolução 466 de 12/12/2012.

Fique atento(a) para as suas obrigações junto a este CEP ao longo da realização da sua pesquisa. Tenha em mente a Resolução CNS 466 de 12/12/2012, a Norma Operacional CNS 001/2013 e o Capítulo III da Resolução CNS 251/1997. A página do CEP/UFFS apresenta alguns pontos no documento "Deveres do Pesquisador".

Lembre-se que:

1. No prazo máximo de 6 meses, a contar da emissão deste parecer consubstanciado, deverá ser enviado um relatório parcial a este CEP (via NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil) referindo em que fase do projeto a pesquisa se encontra. Veja modelo na página do CEP/UFFS. Um novo relatório parcial deverá ser enviado a cada 6 meses, até que seja enviado o relatório final.
2. Qualquer alteração que ocorra no decorrer da execução do seu projeto e que não tenha sido prevista deve ser imediatamente comunicada ao CEP por meio de EMENDA, na Plataforma Brasil. O não cumprimento desta determinação acarretará na suspensão ética do seu projeto.
3. Ao final da pesquisa deverá ser encaminhado o relatório final por meio de NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil. Deverá ser anexado comprovação de publicização dos resultados. Veja modelo na página do CEP/UFFS.

Em caso de dúvida:

Contate o CEP/UFFS: (49) 2049-3745 (8:00 às 12:00 e 14:00 às 17:00) ou cep.uffs@uffs.edu.br;

Contate a Plataforma Brasil pelo telefone 136, opção 8 e opção 9, solicitando ao atendente suporte Plataforma Brasil das 08h às 20h, de segunda a sexta;

Contate a "central de suporte" da Plataforma Brasil, clicando no ícone no canto superior direito da página eletrônica da Plataforma Brasil. O atendimento é online.

Boa pesquisa!

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_787132.pdf	22/11/2016 21:14:00		Aceito

**Endereço:** Avenida General Osório, 413d - Ed. Mantelli da UFFS

**Bairro:** CENTRO

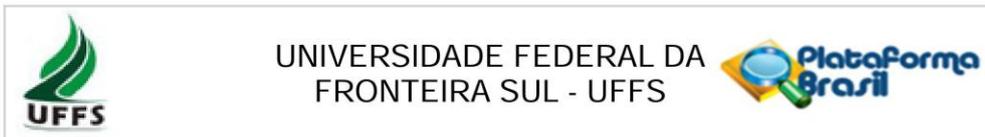
**CEP:** 89.802-265

**UF:** SC

**Município:** CHAPECO

**Telefone:** (49)2049-3745

**E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 1.857.559

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	22/11/2016 21:13:26	VIVIANE MARMENTINI ASCARI	Aceito
Outros	Outros_Respostas_ao_parecer.doc	22/11/2016 21:13:06	VIVIANE MARMENTINI ASCARI	Aceito
Outros	Lattes_Emerson_Neves_da_Silva.pdf	18/11/2016 12:37:03	VIVIANE MARMENTINI ASCARI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Qualificado.doc	15/09/2016 10:00:18	VIVIANE MARMENTINI ASCARI	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.PDF	15/09/2016 09:58:45	VIVIANE MARMENTINI ASCARI	Aceito
Outros	Roteiro_para_entrevistas.doc	10/09/2016 10:03:59	VIVIANE MARMENTINI ASCARI	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CHAPECO, 08 de Dezembro de 2016

---

**Assinado por:  
Ernesto Quast  
(Coordenador)**

**Endereço:** Avenida General Osório, 413d - Ed. Mantelli da UFFS  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 89.802-265  
**UF:** SC **Município:** CHAPECO  
**Telefone:** (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br