

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNIDADE LITORAL NORTE - OSÓRIO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

GLEIDE PENHA DE OLIVEIRA

**INSERÇÃO DOS LETRAMENTOS SOCIAIS NA PRODUÇÃO DE PLANOS
EDUCACIONAIS INDIVIDUALIZADOS VOLTADOS À PERMANÊNCIA E AO ÊXITO DE
ESTUDANTES INDÍGENAS NO IFRS**

Dissertação de Mestrado

**OSÓRIO
2023**

GLEIDE PENHA DE OLIVEIRA

**INSERÇÃO DOS LETRAMENTOS SOCIAIS NA PRODUÇÃO DE PLANOS
EDUCACIONAIS INDIVIDUALIZADOS VOLTADOS À PERMANÊNCIA E AO
ÊXITO DE ESTUDANTES INDÍGENAS NO IFRS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Linha de Pesquisa I: Currículos e Políticas na Formação de Professores, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra.

Orientadora: Profa. Dra. Veronice
Camargo da Silva

**OSÓRIO
2023**

Catálogo de publicação na fonte (CIP)

O48i

Oliveira, Gleide Penha de

Inserção dos letramentos sociais na produção de planos educacionais individualizados voltados à permanência e ao êxito de estudantes indígenas no IFRS/ Gleide Penha de Oliveira. – Osório: Uergs, 2023.

156 f. il.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Mestrado Profissional em Educação, Unidade Litoral Norte - Osório, 2023.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Veronice Camargo da Silva

1. Letramentos Sociais. 2. Educação Profissional e Tecnológica. 3. Estudantes Indígenas. I. Silva, Veronice Camargo da. II. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Mestrado Profissional em Educação, Unidade Litoral Norte - Osório, 2023. III. Título.

CDU 372

Bibliotecário Marcelo Bresolin CRB 10/2136

GLEIDE PENHA DE OLIVEIRA

**INSERÇÃO DOS LETRAMENTOS SOCIAIS NA PRODUÇÃO DE PLANOS
EDUCACIONAIS INDIVIDUALIZADOS VOLTADOS À PERMANÊNCIA E AO
ÊXITO DE ESTUDANTES INDÍGENAS NO IFRS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Veronice Camargo da Silva

Aprovada em 29 de março de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Veronice Camargo da Silva
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul- UERGS

Profa. Dra. Maria Cristina Schefer
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul- UERGS

Profa. Dra. Viviane Castro Camozzato
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul- UERGS

Profa. Dra. Letícia Cao Ponso
Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Prof. Dr. Bruno Ferreira Kaingang
Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhá Miguel

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um que fazer educativo em si mesmo. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. [...]. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos.

(FREIRE, 1991, p. 126).

AGRADECIMENTOS

À Divina Providência, por todas as oportunidades de recomeço na minha vida, e, principalmente, pelos desafios e superações para a conclusão desta caminhada de resiliência(s).

Às minhas raízes, minha ancestralidade indígena e às forças dos povos da floresta, que me nutriram com sua seiva, nutrindo também este projeto.

Aos meus pais (*in memoriam*), pelos seus ensinamentos e todo o amor que em vida me deram. Eles foram a estrutura – o tronco da minha árvore – que me deram bases firmes para que eu pudesse ver o mundo através da copa da árvore.

Aos meus filhos, Gabrielle e Gustavo, que sempre foram luz guiando meu caminho. Eles são os pontos de luz do meu céu, fontes de inspiração e motivação na vida. Assim como o Sol nutre a terra e a Lua os mares e oceanos, eles me nutrem de luz e amor.

À professora Veronice Camargo, por me escolher, por ter me iniciado no mundo da pesquisa, sendo incentivadora, inspiradora e amorosa no processo de orientação deste estudo, num momento singular de nossas vidas, oriundo do contexto pandêmico.

Às professoras Letícia Cao Ponso, Maria Cristina Schefer e Viviane Castro Camozzato, pelos valiosos apontamentos dispensados a esta pesquisa na banca de qualificação e, principalmente, por aceitarem retomar o diálogo para a defesa, ao lado do Prof. Bruno Ferreira Kaingang, enriquecendo com suas contribuições.

Aos colegas do IFRS-POA que estiveram ao meu lado, me apoiando para a concretização do meu afastamento para capacitação e realização deste que um foi sonho.

Aos gestores, Assessoria de Ações Afirmativas, coordenadores dos NEABIs e colegas das equipes pedagógicas do IFRS, que me possibilitaram os instrumentos necessários para a coleta dos dados, mesmo diante dos entraves que ainda se estabeleciam com a pandemia.

A todos os colegas do Grupo de Pesquisa Lin-Le (UERGS), pela troca de experiências e momentos inesquecíveis vivenciados durante esta desafiadora jornada de estudos no mestrado.

A toda minha família, que sempre esteve vibrando positivamente, entendendo minhas razões de afastamento e isolamento para estudos.

E, finalmente, agradeço a todos(as) que, mesmo não citados aqui, estão em meu coração agradecido e abastecido de amor, acreditando que há um futuro melhor que nos aguarda, em especial, pelo nosso fazer na educação.

RESUMO

A partir da implantação da Instrução Normativa PROEN nº 08/2020, de 05 de novembro de 2020, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRS), que regulamenta os fluxos e procedimentos de acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) para os estudantes indígenas, surge esta dissertação, que tem por objetivo geral compreender a inserção dos letramentos sociais com vistas a oferecer subsídios para a construção de planos educacionais individualizados, voltados à permanência e ao êxito de estudantes indígenas no IFRS, a partir de pesquisa com abordagem metodológica qualitativa, exploratória e de natureza documental e bibliográfica. Para tanto, essas discussões tiveram o embasamento teórico que se mantém no campo dos atuais estudos críticos sobre os letramentos a partir de perspectivas socioculturais, dentre eles Barton, Fischer, Gee, Gnerre, Heath, Kleiman, Mortatti, Rojo, Soares, Street, e Tfouni, em interlocução com os autores de Formação de professores/Educação/Políticas Afirmativas, como Arroyo, Ciavatta, Freire, Gatti, Gomes J., Gomes N., Imbernón e Tardif, assim como com respaldo em autores indígenas que discorrem sobre o papel da cultura indígena na formação da sociedade brasileira, por exemplo, Ferreira, Krenak e Munduruku. Constitui-se numa pesquisa desenvolvida a partir da análise de conteúdo de Bardin (2021), com os dados coletados dos registros dos Planos Educacionais Individualizados para estudantes indígenas, categorizados a partir das práticas situadas identificadas nos saberes tradicionais e advindas de suas experiências no cotidiano, numa concepção mais ampla de letramentos, fundamentada como “práticas sociais” de leitura e escrita numa perspectiva transcultural. Entende-se a pertinência do estudo para somar às diversas ações afirmativas promovidas no IFRS, que buscam estratégias de ensino e aprendizagem para a permanência e êxito desses estudantes. Como produto educacional, elaborou-se um Caderno didático-pedagógico sobre Planos Educacionais Individualizados para estudantes indígenas no IFRS, que se propõe apresentar a compreensão dos letramentos sociais que emergem das práticas situadas nas diversidades culturais étnicas dos estudantes indígenas, promovendo a conexão com os saberes acadêmicos, mediante estratégias de ensino e aprendizagem elaboradas pelo(a) docente, sem deixar de contextualizar a realidade do estudante indígena.

Palavras-chave: Letramentos Sociais. Educação Profissional e Tecnológica. Políticas Afirmativas. Plano Educacional Individualizado. Estudantes Indígenas.

ABSTRACT

Since the implementation of Normative Instruction PROEN nº 08/2020, of November 5, 2020, at the Federal Institute of Education, Science and Technology (IFRS), which regulates the flows and procedures for monitoring and carrying out the Individualized Educational Plan (PEI) for indigenous students, this dissertation emerges, whose general objective is to understand the insertion of social literacies in order to offer subsidies for the construction of individualized educational plans, aimed at the permanence and success of indigenous students in the IFRS, based on research with an approach qualitative, exploratory and documental and bibliographic nature. Therefore, these discussions had the theoretical basis that remains in the field of current critical studies on literacies from sociocultural perspectives, among them Barton, Fischer, Gee, Gnerre, Heath, Kleiman, Mortatti, Rojo, Soares, Street, and Tfouni, in dialogue with authors from Teacher training/Education/Affirmative Policies, such as Arroyo, Ciavatta, Freire, Gatti, Gomes J., Gomes N., Imbernón and Tardif, as well as with support from indigenous authors who discuss the role of indigenous culture in the formation of Brazilian society, for example, Ferreira, Krenak and Munduruku. It constitutes a research developed from the content analysis of Bardin (2021), with data collected from the records of Individualized Educational Plans for indigenous students, categorized from the situated practices identified in traditional knowledge and arising from their experiences in everyday life, in a broader conception of literacies, based on “social practices” of reading and writing in a transcultural perspective. The pertinence of the study is understood to add to the various affirmative actions promoted in the IFRS, which seek teaching and learning strategies for the permanence and success of these students. As an educational product, Didactic-pedagogical handbook on Individualized Educational Plans for Indigenous Students at IFRS was elaborated, which proposes to present the understanding of social literacies that emerge from practices located in the ethnic cultural diversities of indigenous students, promoting the connection with academic knowledge, through teaching and learning strategies elaborated by teacher, while contextualizing the reality of the indigenous student.

Keywords: Social Literacies. Professional and Technological Education. Affirmative Policies. Individualized Educational Plan. Indigenous Students.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Participantes da 1ª Formação de estudantes das Licenciaturas do IFRS-POA.....	17
Figura 2 - Divulgação do evento I Jornada de Estudos Indígenas	18
Figura 3 - Exposição de artesanatos indígenas de etnia Kaingang.....	19
Figura 4 - Mapa com a localização dos Campi do IFRS	59
Figura 5 - Orientações de prevenção contra a Covid-19.....	76
Figura 6 - Plano Educacional Individualizado para estudantes indígenas.....	80
Figura 7 - Fluxograma das etapas de elaboração do PEI para estudantes indígenas.	82
Figura 8 - Áreas indígenas por etnias no Rio Grande do Sul	89
Figura 9 - Resumo esquemático das fases da Análise de Conteúdo	105
Figura 10 - Categorização temática dos saberes	108
Figura 11 - Saberes Indígenas	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultados da busca no Portal de Periódicos da CAPES/MEC.....	27
Quadro 2 - Resultados da busca nos Portais de Periódicos por pares combinados .	29
Quadro 3 - Artigos e Dissertações Selecionadas	35
Quadro 4 - Características específicas dos Letramentos Autônomo e Ideológico	51
Quadro 5 - Histórico da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil (1909-2017)	54
Quadro 6 - Linha do tempo das ações afirmativas no âmbito do IFRS	62
Quadro 7 - Levantamento de Estudantes indígenas matriculados em 2021.	70
Quadro 8 - Levantamento das formas de ingresso - 2017 a 2020	72
Quadro 9 - Características do contexto Educação - Diferenças.....	88
Quadro 10 - Categorias e subcategorias da pesquisa	109
Quadro 11 - Registros da subcategoria 'territorialidade'	113
Quadro 12 - Registros da subcategoria 'família'.....	115
Quadro 13 - Registros da subcategoria 'cultura'	117
Quadro 14 - Registros da subcategoria 'educação'.....	119
Quadro 15 - Registros da subcategoria 'preconceito'.....	122
Quadro 16 - Registros da subcategoria 'conhecimentos'	124
Quadro 17 - Registros da subcategoria 'interesses'	126

LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMG	Associação Mbyá-Guarani
APNP	Atividade Pedagógica Não Presencial
ARER	Assessoria de Relações Étnico-Raciais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAIPI	Comissão de Acompanhamento do Ingresso e Permanência Indígenas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética de Pesquisa
DAE	Diretoria de Assistência Estudantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
ETC	Escola Técnica de Comércio da
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GNL	Grupo de Nova Londres
GPEIE-LinLe	Grupo de Pesquisa e Estudos Integrados à Educação: Linguagens e Letramentos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Instituto Federal
IFFAR	Instituto Federal Farroupilha
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFSUL	Instituto Federal Sul-rio-grandense
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEUI	Curso de Leitura e Escrita na Universidade para Estudantes Indígenas
MEC	Ministério da Educação e Cultura

NAAf	Núcleo de Ações Afirmativas
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais Específicas
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
NEPEGS	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade
NLS	Novos Estudos sobre Letramento (The New Literacy Studies)
OMS	Organização Mundial de Saúde
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PCD	Pessoa com deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PE	Produto Educacional
PEI	Plano Educacional Individualizado
PROEX	Pró-reitoria de Extensão
TCUD	Termo de Compromisso de Utilização de Dados
TI	Terra Indígena
UERGS	Universidade Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	MEU PERCURSO: RECONHECENDO SABERES.....	14
1.2	INTERESSES E MOTIVAÇÕES INICIAIS.....	20
2	DELINEANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	22
3	UM OLHAR SOBRE AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS RELACIONADAS AO TEMA.....	26
4	CONSTRUINDO A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	45
4.1	DO LETRAMENTO AOS LETRAMENTOS SOCIAIS: UMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL.....	45
4.1.1	Letramentos Sociais e suas concepções.....	49
4.2	DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: TEORIAS, REFLEXÕES E PRÁTICAS.....	52
4.2.1	Reconstrução da História da Educação no Brasil.....	52
4.2.2	O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e as políticas afirmativas.....	58
4.2.3	Contextualizando a política de ações afirmativas, inclusivas e diversidade no IFRS	60
4.2.4	Do ingresso dos indígenas: o olhar inclusivo	64
4.2.5	Da permanência dos estudantes indígenas: desafios experienciados no contexto pandêmico	73
4.2.6	Do Plano Educacional Individualizado para os estudantes indígenas: estratégia afirmativa inovadora.....	78
4.2.7	Etnias indígenas no IFRS: breves considerações.....	87
4.2.7.1	<i>Etnia Guarani.....</i>	90
4.2.7.2	<i>Etnia Kaingang</i>	93
5	ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA	96
5.1	O ENFOQUE DA PESQUISA.....	96
5.2	A METODOLOGIA DA PESQUISA	97
5.3	ORGANIZAÇÃO E INSTRUMENTOS PARA A COLETA DOS DADOS ..	102
5.4	SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	107
6	RESULTADOS E DISCUSSÕES	110

6.1	VISIBILIZANDO OS SABERES TRADICIONAIS	110
6.1.1	Saberes histórico-culturais	111
6.1.1.1	<i>Subcategoria Territorialidade.....</i>	112
6.1.1.2	<i>Subcategoria Família.....</i>	114
6.1.1.3	<i>Subcategoria Cultura.....</i>	116
6.1.2	Saberes sociais	119
6.1.2.1	<i>Subcategoria Educação</i>	119
6.1.2.2	<i>Subcategoria Preconceito.....</i>	122
6.1.3	Saberes pessoais	124
6.1.3.1	<i>Subcategoria Conhecimentos.....</i>	124
6.1.3.2	<i>Subcategoria Interesses.....</i>	126
6.2	REFLEXÕES SOBRE AS ANÁLISES: PRÁTICAS SOCIAIS NA PERSPECTIVA DE INSERÇÃO DOS SABERES DE ESTUDANTES INDÍGENAS NO CONTEXTO ESCOLAR/ACADÊMICO	127
7	PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL	131
7.1	JUSTIFICATIVA DO PRODUTO EDUCACIONAL	133
7.2	OBJETIVO GERAL DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	134
7.3	OBJETIVOS ESPECÍFICOS DO PRODUTO EDUCACIONAL	135
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS: PERCURSOS COLABORATIVOS RUMO A NOVOS SABERES	137
	REFERÊNCIAS.....	144
	ANEXO I - Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD) .	155

1 INTRODUÇÃO

“Ser capaz de recomeçar sempre, e fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como processo, como vir a ser...”

Paulo Freire

1.1 MEU PERCURSO: RECONHECENDO SABERES

Entender como pensar em um projeto de mestrado, dada uma situação vivida e que nos questiona cotidianamente, instiga-nos a apontar caminhos a percorrer e nos faz, muitas vezes, revisitare o passado trazendo reflexões para o presente. Aqui, me encontro! Sem dúvidas é um processo desafiador, pois é preciso acordar lembranças que, intencionalmente, foram adormecidas, naturalizadas. Contudo, neste momento, perante a necessidade de resgatar aquelas inquietações desde a infância, sinto-me provocada e vou me perguntando quem eu sou e como me fui tornando ao longo dessa caminhada.

Sou natural do Rio de Janeiro, mulher miscigenada, a primeira de quatro filhos de humildes pais nordestinos, que não tiveram muitas oportunidades de estudos, o que não os faz diferentes das histórias de milhões de brasileiros. Vim de uma ancestralidade e de historicidades de relações que me formam e me colocam em determinados lugares. Tive uma educação marcada por diversas escolas públicas em função da vida profissional de meu pai, alagoano, negro, militar, que a cada três anos tinha a transferência de moradia efetivada. Minha mãe, maranhense, miscigenada, filha de mulher indígena, de etnia tupi-guarani, localizada em São Luís do Maranhão, com apenas ensino fundamental, trazia, por vezes, algumas histórias vividas na infância e as reproduzidas por familiares.

As muitas marcas provenientes da discriminação, surgidas em cada estado residido, foram me constituindo. Tudo era questionado: aparência, vestuários, traços físicos, tom de pele, tipo de cabelo, jeito de falar, variantes linguísticas, entre outros, que dependiam do lugar onde estávamos. E, por isso, evitava falar, tampouco refletir sobre a minha ancestralidade, pelos *bullyings*¹ etiquetados naqueles espaços.

¹ *Bullying* é uma prática sistemática e repetitiva de atos de violência física e psicológica, tais como intimidação, humilhação, xingamentos e agressão física, de uma pessoa ou grupo contra um indivíduo.

Contudo, em algumas escolas pelas quais passei, tive professores que me acolheram. E, diante desses afetos, ousei ser professora, principalmente, por reconhecer a importância e entender o significado desse papel na vida escolar dos estudantes, especialmente para aqueles, aparentemente, ditos “diferentes”.

Ingressei no Curso de Licenciatura Plena de Letras Português/Inglês e Literaturas (noite) na Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG), rompendo com os padrões de âmbito familiar, das gerações, pois fui a primeira a ingressar em uma universidade pública. A partir do 6º semestre de curso, iniciei a docência na forma de contratos temporários. Em agosto de 1988, formei-me professora! Ao deparar-me com a escassez de trabalho no município, devido ao grande número de professores formados, pois a procura por emprego na área fazia-se maior que a oferta, decidi mudar para Porto Alegre, em busca de novas oportunidades de trabalho. Além da bagagem, da formação e da esperança em prosperar, trazia sonhos de recém-formada. Fui carregada de entusiasmo por orgulhar, mais uma vez, meus pais. Embora para mim mudar não fosse problema, o rompimento com a família trazia certa tristeza (um desenlace!!). Metaforizando esse momento, lembro de quanto o trecho da música de Paulo Diniz² marcou a mudança de paradigma familiar, na busca do novo: “*Vou-me embora, vou-me embora, vou buscar a sorte. Caminhos que me levam, não têm sul nem norte, mas meu andar é firme e meu anseio é forte [...]*”.

Em março de 1989, fui nomeada em um concurso e ingressei no Magistério Estadual. Concomitante a isso, iniciei em escolas privadas e universidades particulares, trabalhando desde então em três turnos. Em 1991, surgiu a possibilidade de participar do concurso público para provimento ao cargo de Professor Efetivo de 1º e 2º Graus para a Escola Técnica de Comércio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ETC/UFRGS), para a vaga no curso Técnico em Secretariado. Sendo aprovada em 1º lugar, fui a primeira mulher “parda/negra/indígena” concursada a ingressar por concurso público na Escola Técnica de Comércio, sendo esse o 2º concurso público a ser realizado. Que vitória!

Em 2008, a Escola Técnica de Comércio torna-se Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Em 2014, passei a integrar o Núcleo de

² Paulo Diniz, cantor e compositor, pernambucano, nascido em 24 de janeiro de 1940 em Pesqueira (PE), cidade incrustada no agreste de Pernambuco.

Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), cujo propósito é estudar e debater as relações étnico-raciais na sociedade brasileira, e, nesse caso, no IFRS Campus Porto Alegre, em que estou vinculada. Até então, a abordagem das temáticas afro-brasileiras e indígenas em atividades de extensão eram raras ou não aconteciam, o que instigou os membros do NEABI, servidores voluntários, a se desafiar a desenvolver ações afirmativas com o objetivo da ampliação e da consolidação da cidadania e dos direitos das populações negras e indígenas, bem como promover a superação da intolerância racial e de todas as formas de discriminação. Buscar e levar conhecimentos de culturas tão diversas à comunidade acadêmica, que nos permitissem compreender e interagir mais uns com os outros, foi imprescindível! Aqui começo a descortinar-me!

Paralelamente às atividades de docência no IFRS-Campus Porto Alegre, ora exercendo coordenação de cursos ora de comissões, via-me sempre organizando ou integrando as comissões nos eventos institucionais ou as atividades de extensão, como cursos, seminários, palestras, oficinas, mostras e exposições de trabalhos, com ativa participação da comunidade interna e externa. As temáticas eram relacionadas às diferentes áreas do conhecimento, porém, ao NEABI cabia e cabe a responsabilidade enquanto organizador, promotor ou apoiador institucional de instituições externas, produzir e difundir conhecimentos que contribuam para a promoção da isonomia étnica e dos direitos humanos.

Olhando esse percurso em que tive o privilégio de participar, dando-me conta de que nessa trajetória profissional sempre me vinculei ao ensino e à extensão (dois pilares da educação), abro a janela dessa história e apresento alguns desses momentos significativos – entre outros que ocorreram a partir de 2014 – vivenciados como membra do NEABI.

Em 2014, realizamos a **1ª Formação de estudantes das Licenciaturas do IFRS - Campus Porto Alegre**, tendo como agente dessa ação o projeto social **A Cor da Cultura**. Tal evento teve por objetivo fortalecer a importância política da implantação das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que inclui a história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar.

Figura 1 - Participantes da 1ª Formação de estudantes das Licenciaturas do IFRS-
POA



Fonte: Facebook NEABI IFRS-Porto Alegre.

Um dos focos dessa ação foi dar visibilidade às expertises locais, tendo como base os valores civilizatórios afro-brasileiros pelo caminho da ação educativa escolar para a erradicação dos efeitos das discriminações sociais e étnico/raciais que perpassam o Brasil.

Em 2015, desenvolvemos a **I Jornada de Estudos Indígenas**, com o objetivo de aproximar os estudantes, técnico-administrativos e professores do *Campus* Porto Alegre à temática indígena, promovendo a produção de conhecimentos, contemplando saberes mínimos necessários aos membros do NEABI exigidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Indígena. A programação foi composta por mesa-redonda, exposição de artesanatos indígenas e cine-debate, tendo como palestrantes os Educadores Indígenas Neli Teixeira³ e Josias Mello⁴, Profa. Cida Bergamaschi⁵, Prof. Rodrigo Venzon⁶ e Prof. Edson Hüttner⁷.

³ Neli Teixeira Xokleng Zagaua - representante do povo indígena Xokleng.

⁴ Josias Loureiro de Mello - Pedagogo graduado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS em 2015. Pertence a Comunidade Indígena Kaingang da Aldeia indígena Pinhalzinho-Planalto-RS.

⁵ Doutora em Educação e graduada em História. Professora na Faculdade de Educação da UFRGS e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do grupo de pesquisa (CNPq) Peabiru: Educação ameríndia e interculturalidade. Participa da coordenação da Rede Saberes Indígenas na Escola - Núcleo UFRGS.

⁶ Cientista social com formação em antropologia, professor e pesquisador é atuante de longa data nas questões indígenas no Rio Grande do Sul. É assessor em educação escolar indígena da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

⁷ Pós-doutor em História pela PUCRS. Doutorado em Teologia pela Pontifícia Universidade Gregoriana-Itália. Coordenador do Núcleo de Estudos e em Cultura Afro-brasileira e Indígena.

Figura 2 - Divulgação do evento I Jornada de Estudos Indígenas



Fonte: Facebook NEABI IFRS-Porto Alegre (2015).

A cada encontro, com a participação efetiva de estudantes e servidores, os debates e reflexões sobre as temáticas apresentadas, como “interculturalidade”, “conhecimento tradicional”, “inclusão de estudantes indígenas nas universidades”, “bilinguismo” e “cultura”, apesar de ainda gerarem estranhamentos, propiciaram conhecimentos e saberes dos povos originários e seus modos de vida.

Em abril de 2019, foi organizado o evento **Quanto custa ser indígena no Brasil?**, em alusão às culturas indígenas brasileiras. Tal evento teve o objetivo de aproximar a comunidade interna e externa das questões culturais indígenas contemporâneas na realidade brasileira e de contribuir para a construção de um olhar antropológico e de autopercepção da identidade social e cultural dos participantes do evento, desnaturalizando concepções e explicações do senso comum. A programação contou com mesa-redonda (com Zaqueu Key Claudino⁸ e

Idealizou e coordenou o I Fórum Internacional Povos Indígenas: Terra Um Lugar para viver - primeiro na América (2005-PUCRS).

⁸ Mestre em Educação e Doutorado em Letras no Instituto de Letras, ambos pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Atua como professor na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Rosalino Claudino, de Redentora/RS.

Walmir Pereira⁹), roda de conversa (com Ivanilde da Silva¹⁰, Marcos Kaingang¹¹ e Michele Doebber¹²), exibição de filmes curtas-metragens com debates, exposição de artesanatos indígenas e arrecadação de alimentos não perecíveis destinados às comunidades indígenas.

Figura 3 - Exposição de artesanatos indígenas de etnia Kaingang



Fonte: Site IFRS-POA – Notícias principais (2019).

A exposição dos produtos foi no átrio do IFRS - Campus Porto Alegre e apresentada pelas artesãs e artesãos do povo indígena Kaingang a toda comunidade acadêmica. Na ocasião, as artesãs e artesãos explicaram, a cada interessado(a), as técnicas e os tipos de matéria prima nativa utilizada na criação do artesanato exposto, como aproveitamentos de sementes e cocos, penas de animais domésticos, fibras naturais de cipós, piaçava, madeiras, argila etc. Dentre os artesanatos expostos, havia objetos de decoração, utilitários talhados à mão em madeira, cerâmicas em argila (com e sem pintura) e, ainda, instrumentos musicais, como flautas e tambores. A exposição contou também com apresentações de jovens indígenas utilizando instrumentos musicais acompanhados de cantos tradicionais.

⁹ Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (1995) e Doutor em Estudos Históricos Latino-americanos pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2009). Tem experiência na área de Políticas públicas, com ênfase em Cultura, Educação e Saúde Indígena.

¹⁰ Mestre em Linguística, título obtido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP).

¹¹ Estudante de Direito na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) de etnia Kaingang. Presta assessoria e acompanhamento das comunidades indígenas do estado do RS, além de fazer parte do movimento nacional de defesa dos direitos dos povos indígenas.

¹² Mestre e doutora em Educação e pesquisadora sobre o tema da presença indígena no Ensino Superior, vinculada ao Grupo de Pesquisa PEABIRU: Educação Ameríndia e Interculturalidade. Coordena o projeto de extensão “Indígenas no Ensino Superior: caminhos da interculturalidade”.

1.2 INTERESSES E MOTIVAÇÕES INICIAIS

Em 2020, no meio da pandemia da Covid-19¹³, surge a possibilidade de ingressar no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (UERGS), tornando-se realidade. Que conquista! Estou aqui. Momento de experienciar o terceiro pilar da educação.

Com o ingresso, imergi no Grupo de Pesquisa e Estudos Integrados à Educação: Linguagens e Letramentos (GPEIE-LinLe/CAPES), que integra alunos(as) graduandos(as), mestrandos(as) e doutorandos(as) da UERGS e de outros programas de pós-graduação.

A partir de estudos e discussões compartilhadas com o grupo de pesquisa, uma visão mais ampla e abrangente dos letramentos, desde teorizações a práticas de ensino propostas em cursos de extensão, foram desenhando esta pesquisa, reatando experiências pessoais e profissionais, enquanto docente e integrante do NEABI, com minhas raízes.

Decidir para quê e para quem a dissertação está a serviço é uma reflexão muito importante, instigando comprometimento. E da minha trajetória acadêmica e da diversidade cultural vivenciada nas relações com o outro é que emergem o interesse e a decisão por esta pesquisa, como consequência da minha inserção neste processo. É na experiência e dinâmica do mestrado que chego a compreender a potência em pesquisar e dispor dos conhecimentos acadêmicos para construir caminhos de integração entre os conhecimentos científicos, os saberes tradicionais e o ensino profissional. Destarte, Paulo Freire (1996, p. 95) dizia: “Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”.

Sendo assim, ao considerar que as pesquisas não surgem do nada, sem querer, que elas têm fundamentos na vida, nas ações, nas experiências, e que se entrelaçam, emerge a motivação para a presente pesquisa a partir da minha aproximação com as temáticas indígenas, especialmente durante o período de suspensão do calendário letivo, considerando os desafios enfrentados e as estratégias adotadas pelo Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e

¹³ A COVID-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos. Até o momento, não foi definido o reservatório silvestre do SARS-CoV-2.

Tecnologia do Rio Grande do Sul perante as necessidades impostas pela pandemia da Covid-19.

Além da presente introdução, por meio da qual se construiu o objeto de estudo, apresento as seções seguintes, que envolvem o tema, a formulação do problema e questões de pesquisa, a especificação dos objetivos, a justificativa, os caminhos metodológicos, onde serão apresentadas as técnicas utilizadas para colher os dados, sistematizá-los e codificá-los, e, depois, em uma seção mais interpretativa, a análises desses dados, e, por fim, a conclusão.

2 DELINEANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz o seu saber. (FREIRE, 1981, p. 47).

A inquietação do ser humano o distingue dos demais seres vivos. E é por meio de seus questionamentos e incertezas que ele procura caminhos para o desvendamento, buscando na pesquisa as respostas. Segundo Gil (2021, p. 1), pesquisa é definida como

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

A esse respeito, o autor entende por pesquisa o processo formal e sistemático de respostas para problemas mediante emprego do método científico que se desenvolve. Sendo assim, entende-se que a pesquisa é muito mais que procurar a verdade, e sim descobrir respostas para perguntas ou soluções válidas para os problemas levantados pelo emprego de métodos científicos.

Considerando que a realidade da prática é mais complexa do que se pode perceber à primeira vista, o tema desta pesquisa foi motivado pela necessidade de buscar respostas às questões vivenciadas pela pesquisadora, a partir do olhar sobre as políticas institucionais de ações afirmativas voltadas à inclusão e à permanência de estudantes indígenas no âmbito dos institutos federais, ante a situação emergencial, adversa e desafiadora de distanciamento social da Covid-19.

Estimou-se, naquela ocasião, o desenvolvimento de uma política de permanência de ações afirmativas para os(as) estudantes indígenas matriculados(as) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), com o objetivo de mantê-los(as) vinculados(as) a seus cursos, por meio das atividades pedagógicas não presenciais (APNPs) e de ensino remoto.

Essa questão aponta meu interesse para o tema “Implementação de plano educacional individualizado como política de permanência e êxito de estudantes indígenas no contexto do IFRS”, cujos caminhos reflexivos, de levantamento teórico e metodológicos, me conduziram a tentar compreender, de forma mais situada e contextual, a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes indígenas, aprovado em 5 de novembro de 2020, pela Instrução Normativa PROEN

nº 8, tendo por finalidade otimizar o processo de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes indígenas do IFRS.

Segundo Castro (2006, p. 60), um tema de pesquisa é importante quando está, de alguma forma, ligado a uma questão crucial que polariza ou afeta um segmento substancial da sociedade e merece atenção continuada na literatura especializada. Portanto, considerando a ideia do autor, compreende-se que esta pesquisa aponta caminhos possíveis que contribuem às necessidades e demandas de seu público.

Entende-se que, no campo acadêmico, esta pesquisa nos convida a redimensionar práxis consagradas em suas estruturas institucionais, nos currículos de cursos e na organização das disciplinas, problematizando a visão dominante do letramento de vários autores que atribuem o letramento como uma habilidade neutra, técnica, para assim incluir povos tradicionais, cada vez mais presentes nas instituições de ensino, trazendo para debate os saberes indígenas na perspectiva intercultural, à luz dos processos de letramento e práticas sociais.

No campo social/cultural, a pesquisa ganha importância analítica e prática em dar mais visibilidade e relevância temática, possibilitando, assim, a inclusão do repertório dos estudantes indígenas, considerando os aspectos histórico-culturais das etnias, nas práticas pedagógicas e programáticas da instituição.

Nesse cenário, o IFRS tem desenvolvido uma série de ações voltadas à inclusão, à educação para a diversidade e para as relações étnico-raciais, em observância aos princípios norteadores no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2023), aprovado pelo Conselho Superior, conforme a Resolução nº 84, de 11 de dezembro de 2008, que em sua atuação observa os seguintes princípios:

- I - compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática;
- II - verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão;
- III - eficácia nas respostas de formação profissional, difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais;
- IV - inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas;
- V - natureza pública e gratuita do ensino, sob a responsabilidade da União;
- VI - inclusão social de pessoas afrodescendentes, indígenas e em situação de vulnerabilidade social. (IFRS, 2008, p. 44).

Compreende-se que, não é nada fácil, simples ou linear esta tentativa de aproximação, de dialogar com diferentes visões de conhecimentos, tanto a partir de concepções historicamente valorizadas pela comunidade acadêmica quanto a partir de concepções que envolvam novas alteridades. Por isso, a partir do problema de pesquisa, pensar sobre os processos educativos que acontecem nos espaços acadêmicos precisa ser ponderado de forma mais efetiva.

Nesse sentido, Fischer (2007, p. 12) imprime a necessidade de mudança na prática dos profissionais quando expressa que:

É com o olhar voltado ao contexto sociocultural, o qual envolve professores e alunos, que se abrem possibilidades de compreender melhor quais são as dificuldades dos alunos ingressos, porque elas são assim manifestadas e o que é oportunizado como possibilidade de transformação aos alunos.

Para a autora, esse posicionamento dá condições de formar os sujeitos capazes de serem mais atuantes em uma sociedade constituída por muitos letramentos e por muitas linguagens sociais.

Diante disso, a seguinte questão me conduziu ao desenvolvimento da pesquisa: “Em que medida os letramentos sociais de estudantes indígenas estão contemplados na elaboração de planos educacionais individualizados no contexto educacional do IFRS?”.

A partir do problema suscitado, emergiram algumas reflexões que me instigaram a investigar:

➤ Quais as concepções de letramentos sociais e suas possíveis contribuições para promover a efetivação de políticas institucionais de permanência e êxito e de ações afirmativas voltadas aos estudantes indígenas no IFRS?

➤ Que políticas institucionais de ações afirmativas visam promover a inclusão, a permanência e o êxito de estudantes indígenas no IFRS?

➤ Em que medida as marcas de letramentos sociais estão contempladas no Plano Educacional Individualizado para estudantes indígenas, considerando suas especificidades étnicas?

➤ Como subsidiar teórica e metodologicamente a elaboração de planos educacionais individualizados a partir dos estudos voltados aos letramentos sociais enquanto estratégias de permanência e êxito de estudantes indígenas no IFRS?

Na tentativa de tentar responder a essas questões, apresento como **objetivo geral**: “Compreender a inserção dos letramentos sociais com vistas a oferecer

subsídios para a construção de planos educacionais individualizados voltados à permanência e ao êxito de estudantes indígenas no IFRS”.

O desmembramento desse objetivo geral resultou nos seguintes objetivos específicos:

- Compreender as concepções de letramentos sociais e suas possíveis contribuições voltadas à permanência e ao êxito de estudantes indígenas no IFRS;
- Mapear as políticas de ações afirmativas e estratégias de inclusão, permanência e êxito de estudantes indígenas adotadas no IFRS;
- Identificar em que medida as marcas de letramentos sociais apresentadas no Plano Educacional Individualizado para estudantes indígenas contemplam as práticas situadas em suas especificidades étnico-culturais;
- Produzir um caderno didático-pedagógico com subsídios teóricos e metodológicos, à luz dos letramentos sociais, de modo a contribuir na elaboração do Plano Educacional Individualizado, mediante práticas sociais situadas em suas especificidades étnico-culturais, com vistas a ampliar e estimular o conhecimento nas trocas de saberes entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, espera-se poder contribuir com a instituição apresentando o resultado desta pesquisa, como fonte de informação e inspiração, reflexionando ações possíveis que aprimorem essas relações.

3 UM OLHAR SOBRE AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS RELACIONADAS AO TEMA

Ao iniciar leituras para a elaboração desta pesquisa, uma vez apresentada a delimitação do tema, as questões de pesquisa e definidos os objetivos, para inteirar-me mais sobre o conteúdo do objeto pesquisado, conhecendo, assim, possíveis produções acadêmicas semelhantes de outros(as) pesquisadores(as), recorri, no primeiro momento, a duas bases de dados digitais: Portal da CAPES/MEC e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A partir daí surge o momento da escolha dos termos principais relacionados ao estudo, selecionados por busca rápida de assunto, que foram: Letramentos Sociais/Letramentos Acadêmicos, Educação Profissional e Tecnológica, Políticas Afirmativas, Estudantes Indígenas e Plano Educacional Individualizado (PEI), todos selecionados por busca rápida de assunto.

Iniciando a pesquisa pelo portal da CAPES/MEC, os critérios utilizados para a busca foram refinados pela escolha daqueles termos, relacionados às áreas de Educação e de Letras/Linguística, tanto de forma simples quanto utilizando as "aspas" para busca específica de trabalhos sobre o tema. Salienta-se que o não uso das aspas para fechamento dos termos implicou na localização de registros que continham as palavras individuais no texto, não importando a posição em que essas aparecessem. Já com o uso das aspas, o sistema registrou o refinamento de busca, levando a uma expressiva redução de publicações determinadas pelo ano de registro, conforme os blocos referentes aos períodos de tempo "anos" publicações.

Termos simples/termos com aspas x tempo/ano-período x Área de conhecimento

Há de se ressaltar que a justificativa referente à escolha do período tempo/ano considerado na pesquisa compreendeu-se em três blocos: a partir de 2012, a partir de 2015 e a partir de 2019. O critério para as escolhas se deu em razão do surgimento de algum documento legislador em âmbito nacional ou institucional, que se apresenta a seguir:

1) Resultado de **2012** a 2020 – surge a **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências;

2) Resultado de **2015** a 2020 – a escolha da pesquisa se deu pela implantação da **Resolução nº 030, de 28 de abril de 2015**, que aprova a inclusão de cotas para negros (pretos e pardos), **indígenas** e pessoas com deficiência (PCD) nos processos de seleção dos programas de pós-graduação do IFRS;

3) Resultado de **2019** a 2020 – a escolha da pesquisa se deu pela implantação da **Resolução Consup nº 023/2019, de 23 de abril de 2019**, que aprova a Política de Ingresso Especial e Permanência do Estudante Indígena do IFRS.

Quadro 1 - Resultados da busca no Portal de Periódicos da CAPES/MEC

Termos pesquisados (Pesquisa simples)	1- Resultados de 2012 a 2020	2- Resultados de 2015 a 2020	3- Resultados de 2019 a 2020
1- Letramentos sociais e/ou Acadêmicos	134	99	34
“Letramentos sociais” e/ou Acadêmicos	12	11	4
2- Educação Profissional e Tecnológica	1.731	1.339	394
“Educação Profissional e Tecnológica”	464	402	136
3- Políticas Afirmativas	1.044	755	207
“Políticas Afirmativas”	156	114	42
4- Estudantes Indígenas	670	503	154
“Estudantes Indígenas”	63	47	17
5- Plano Educacional Individualizado	82	58	15
“Plano Educacional Individualizado”	4	4	1

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Essa busca foi realizada nos últimos quinze dias do mês de julho de 2021, observando os resultados gerais, em busca simples e em busca restrita “com aspas”, para cada palavra-chave (5), referentes aos últimos oito anos (a partir de 2012 a 2020), aos últimos cinco anos (a partir de 2015 a 2020) e referente ao período de um ano (de 2019 a 2020). Nesse sentido, a comparação entre os períodos de publicações é relevante, pois assim foi possível perceber o movimento das discussões sobre as temáticas.

Como pode ser visto no quadro acima, as pesquisas foram de forma simples, enquanto formação de palavras/termos. A comparação entre os termos “sem aspas” e os “termos com aspas” foi apenas um comparativo para fins de apresentar que os termos, independentemente das posições no texto, encontram-se em discussões de pesquisas. Ressalta-se que quando da pesquisa do quinto termo – Plano Educacional Individualizado –, os achados foram referentes ao Plano Educacional Individualizado dos estudantes com deficiências (PCDs).

Ao iniciar a busca, a partir de combinações entre as palavras-chaves, e limitar a pesquisa para fins de aproximar-me das temáticas, permanecendo nas áreas de “Educação” e de “Letras e Linguística”, recorri a outros portais: Google Acadêmico, OASISBR/IBICT, BDTD, incluindo CAPES (anteriormente já pesquisado com base na busca simples das palavras). Após esse segundo movimento de busca, apresentado no quadro a seguir, refinei mais a pesquisa, apropriando-me das temáticas propostas, apresentadas pelos autores, e aproximando-me dos objetivos que me proponho a pesquisar.

Quadro 2 - Resultados da busca nos Portais de Periódicos por pares combinados

ANO	TIPO DE DOCUMENTO	AUTOR	TÍTULO	BASE PESQUISADA
2013	Artigo	Street	Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil.	Google Acadêmico
2013	Artigo	Fonteles Filho	Curso de Magistério Indígena Tremembé Superior – MITS protagonismo indígena e inclusão social no ensino superior no Brasil.	OASISBR (IBICT)
2013	Artigo	Faustino; Novak; Cipriano	A presença indígena na Universidade: acesso e permanência de estudantes <i>Kaingang</i> e Guarani no Ensino Superior no Paraná.	CAPES
2013	Artigo	David; Melo; Malheiro	Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígenas.	CAPES
2013	Artigo	Terra	Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita.	Google Acadêmico
2013	Artigo	Reis; Gaivizzo	Inventário o estado da arte da produção brasileira sobre educação superior para a sua população indígena.	CAPES
2014	Artigo	Siss	Ações afirmativas, educação superior e NEABs interseções históricas.	Google Acadêmico
2014	Artigo	Angnes et al.	Permanência na Universidade: o que dizem os estudantes indígenas da universidade estadual do centro-oeste do Paraná.	OASISBR (IBICT)
2015	Artigo	Euzébio	A produção textual no contexto da educação superior indígena inclusiva na universidade pública.	OASISBR (IBICT)
2015	Artigo	Gomes; Piovezana; Treichel	Política de acessibilidade à universidade para os indígenas: lei de cotas na realidade da Universidade Federal da Fronteira Sul.	CAPES
2015	Artigo	Estácio	A presença indígena no ensino superior: a experiência da Universidade do Estado do Amazonas.	Google Acadêmico
2015	Artigo	Lemos	Povos indígenas e ações afirmativas aspectos sobre a implementação da lei n.	OASISBR

			12.711/2012 pelas instituições de ensino federais.	(IBICT) CAPES
2015	Artigo	Navarrete-Cazalez; Alcântara-Santuário	Universidades interculturales e indígenas en México desafíos académicos e institucionales.	CAPES
2015	Artigo	Novaes; Bryan	Políticas nacionais de ação afirmativa e ambientais: gestão no ambiente de uma instituição de educação profissional.	OASISBR (IBICT)
2016	Artigo	Pereira; Brasileiro	Políticas públicas educacionais e escolarização indígena.	OASISBR (IBICT)
2016	Artigo	Barros	STREET, B. V. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p.	CAPES
2017	Artigo	Brito; Paixão	Pareamento Tecnológico: aproximando tecnologia e letramentos indígenas para vitalização da memória cultural <i>Kyikatêjê</i> .	CAPES
2017	Artigo	Milhomem	Os desafios para a permanência no ensino superior de estudantes indígenas na Universidade Federal do Tocantins.	Google Acadêmico
2017	Artigo	Euzébio; Rebouças	Inserção de estudantes indígenas na universidade pública brasileira a partir da produção textual.	Google Acadêmico
2017	Artigo	Teles; Chieza	Estudantes indígenas nas universidades públicas brasileiras: um relato das trajetórias no ingresso e permanência.	Google Acadêmico
2018	Artigo	Cesar; Mayer;	Políticas linguísticas e políticas de identidade em contexto indígena - uma introdução.	CAPES
2018	Artigo	Ponso	Letramento acadêmico indígena e quilombola: uma política linguística afirmativa voltada à interculturalidade crítica.	CAPES
2018	Artigo	Bergamaschi; Doebber; Brito	Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência.	OASISBR
2019	Artigo	Santos	A presença de estudantes indígenas na educação profissional e tecnológica.	OASISBR
2019	Artigo	Oliveira;	A inclusão de sujeitos e culturas subalternizadas no Ensino Superior Brasileiro.	CAPES

		Lamar		
2019	Artigo	Guerch	Formação docente para a diversidade: um saber plural.	CAPES
2019	Artigo	Santos	O discurso sobre as cotas raciais antes da Lei 12.711/2012: letramentos acadêmicos e a ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil.	CAPES
2020	Artigo	Lima; Kanikadam	Estratégias de permanência no ensino superior para povos indígenas em uma Universidade Federal.	Google Acadêmico
2020	Artigo	Sonza <i>et al.</i>	Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação.	CAPES
2020	Artigo	Costa e Silva; Jesus; Silva	Para além das demarcações territoriais a inserção e permanência da/o estudante <i>Kaingang</i> na Universidade Federal do Pampa.	Google Acadêmico
2020	Artigo	Lima; Lima; Oliveira	Diversidade, investigação e emancipação humana coo princípios humanos da formação de professores de Matemática em cursos de licenciatura em Educação do Campo.	CAPES
2020	Artigo	Santos; Silva	Letramento Acadêmico e Desenvolvimento da Escrita por Alunos indígenas em uma Licenciatura em Educação do Campo, Brasil.	
2013	Dissertação	Silva	Acesso e permanência do estudante indígena ao ensino superior: uma reflexão pautada em Paulo Freire.	BDTD
2013	Dissertação	Nunes	Subsídios para o desenvolvimento de ações de letramento na política de permanência de indígenas na universidade.	BDTD
2014	Dissertação	Morelo	Leitura e escrita na universidade para estudantes indígenas: princípios e práticas pedagógicas para uma ação de permanência no campo das linguagens.	BDTD
2015	Dissertação	Lopes	Indígenas em universidades públicas do Rio Grande do Sul.	BDTD
2016	Dissertação	Oliveira	Entre desafios e oportunidades: análise da política afirmativa educacional superior indígena na UFPR.	BDTD
2018	Dissertação	Gonçalves	Estado da arte de pesquisas sobre letramento no Brasil: como são pesquisadas agências, eventos e práticas além da escola?	BDTD
2018	Dissertação	Mülling	Educação profissional com indígenas: possibilidades de corazonar e melhor viver.	BDTD
2019	Dissertação	Oliveira	Estudantes indígenas e os desafios pedagógicos no ensino superior.	BDTD

2020	Dissertação	Oliveira	Plano Educacional Individualizado e sua importância para a inclusão de crianças autistas	BDTD
2016	Resenha	Barros	Letramentos sociais abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação	Google Acadêmico
2018	TCC	Farias	Histórias e trajetórias: caminhos dos estudantes indígenas formados no curso de pedagogia da UFRGS	OASISBR
2020	TCC	Silveira	A permanência de estudantes indígenas da Universidade Federal de Santa Catarina	Google Acadêmico
2013	Tese	Paz	Indianizar para descolonizar a universidade: itinerâncias políticas, éticas e epistemológicas com os estudantes indígenas da Universidade de Brasília	BDTD
2013	Tese	Ferreira	Política de ação afirmativa: compreendendo a dinâmica da in(ex)clusão na formação acadêmica de estudantes indígenas da UFT	BDTD
2014	Tese	Ferreira	Os estudantes indígenas em cena a memória coletiva sobre a inclusão nas universidades	BDTD
2017	Tese	Doebber	Indígenas estudantes nas graduações da UFRGS movimentos de re-existência	BDTD
2018	Tese	Santos	“A Caneta é nossa Borduna”: um estudo etnográfico sobre as experiências indígenas Tenetehara/Guajajara no ensino superior no Maranhão	BDTD
2018	Tese	Dal Bó	A presença de estudantes indígenas nas universidades: entre ações afirmativas e composições de modos de conhecer	BDTD
2018	Tese	Santos	Da aldeia à universidade: os estudantes indígenas no diálogo de saberes tradicionais e científico na UFT	BDTD
2018	Tese	Rocha	Práticas desenvolvidas na UFPR em relação aos universitários indígenas: entre a igualdade e a equidade	BDTD
2019	Tese	Ames	Indígenas no ensino superior uma análise sobre a formação dos estudantes <i>Kaingang</i> da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	BDTD
2020	Tese	Emiliano	A Educação Ambiental no IFRS: Estratégias ecosólicas para construir os dispositivos de ingresso, permanência e êxito dos estudantes indígenas.	Google Acadêmico

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Como apresentado no quadro anterior, foram encontrados 32 artigos, nove dissertações, uma resenha, dois trabalhos de conclusão de curso e dez teses. Para a busca foram consideradas as palavras-chave: Letramentos Sociais, Educação Profissional e Tecnológica, Políticas Afirmativas, Estudantes Indígenas e Plano Educacional Individualizado (PEI), de formas combinadas. Embora esses resultados, por pares combinados, sejam de muita relevância, não contemplam todas as temáticas em um único estudo ou em sua maioria, necessitando selecionar os trabalhos que mais se aproximam dos estudos propostos.

Ao olhar os resultados, percebe-se que não foram encontrados achados em 2012 (ano em que surge a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012). Apesar de a lei ter sido instaurada em 2012, ressalta-se que os institutos federais passam a destinar cotas para o ingresso de estudantes pretos, pardos e indígenas a partir do processo seletivo de 2013, aplicando a legislação em vigor. Assim, embora os resultados iniciem em 2013, o objeto de interesse deste estudo, abrangendo a maior parte das palavras-chave, não foi encontrado.

Outro fato observado nesses resultados, já apresentado no **Quadro 1**, é que poucas são as pesquisas que trazem estudos sobre o PEI (quatro), salientando que ainda que no **Quadro 2** apenas um artigo que trata de PEI nos institutos federais de educação foi achado, porém, não atende ao objeto pesquisado, pois essa temática trata sobre ‘*Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação*’, discutindo o papel dos núcleos de atendimento/apoio às pessoas com necessidades educacionais específicas (políticas afirmativas) em dois institutos federais de educação brasileiros (Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica), bem como a reflexão sobre a importância do PEI para esses sujeitos. O interesse na busca desse termo era saber se outras instituições de ensino realizam algum documento de acompanhamento pedagógico para estudantes indígenas.

Ressalto que para atender o objetivo geral deste estudo, que é “Compreender os letramentos sociais decorrentes da interlocução docente-estudante, de modo a oferecer subsídios para a construção de planos educacionais individualizados, com vistas à inclusão, à permanência e ao êxito de estudantes indígenas no IFRS”, destaquei três dissertações, uma tese e sete artigos cujas propostas contribuem com as discussões desta pesquisa. Isso foi feito pelo título, resumo, objetivos, palavras-chave, bibliografia explorada, ou, ainda, por estarem

relacionados às práticas pedagógicas vivenciadas no contexto acadêmico, buscando possibilitar um diálogo intercultural na instituição de ensino. Assim, foi possível ampliar e elucidar conceitos fundamentais para nortear este estudo.

Nesse sentido, buscando atingir os objetivos propostos, delimitando um pouco mais a pesquisa, apresento, no **Quadro 3**, os critérios utilizados.

Segundo Gil (2021, p. 50), a pesquisa dá-se a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos que permitem ao pesquisador(a) um entendimento mais amplo do que pesquisar diretamente, assim como conhecer fatos passados. No entanto, cabe ressaltar que em alguns bancos de dados, esse acesso é restrito para assinantes mediante contratos comerciais.

O quadro a seguir apresenta de forma resumida os artigos, dissertações e a tese selecionadas:

Quadro 3 - Artigos e Dissertações Seleccionadas

AUTOR / ANO/ TIPO DOCUMENTO	TÍTULO	RESUMO/OBJETIVO	PERSPECTIVAS TEÓRICAS/ PALAVRAS-CHAVE
Márcia Regina Terra 2013 - Artigo	Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita.	[...] apresentar uma retrospectiva de estudos sobre o letramento (s), para defender os usos da escrita em contextos educacionais a partir de propostas dos Novos Estudos do Letramento, uma visão transdisciplinar que assume uma abordagem sociocultural da linguagem e do letramento. São problematizadas questões tais como: se existe ou não consenso no campo do letramento; a natureza da crise do letramento escolar; se a tecnologia exige letramentos mais sofisticados; como relações entre leitura / escrita poder e cultura; como novos letramentos impactam os letramentos na sala de aula etc. [...]	Abordagem sociocultural da linguagem e do letramento (Cf. Barton, Heath, Gee, Graff, Marcushi, Rojo, Signorini, Soares, Ribeiro etc.); Letramentos. Palavras-chave: Letramentos/letramento; leitura/escrita; Novos Estudos do Letramento.
Isabele Batista de Lemos 2015 - Artigo	Povos indígenas e ações afirmativas: aspectos sobre a implementação da lei n. 12.711 2012 pelas instituições de ensino federais.	[...] é refletir sobre a implementação das cotas para indígenas previstas na Lei n.12.711/2012, analisando-se o espaço de autonomia deixado às instituições de ensino federais para definirem os critérios de ingresso e seleção dos candidatos indígenas, conforme as peculiaridades e as reivindicações desses povos, e no intuito de assegurar-se a adequação e a efetividade da política afirmativa.	Lei nº 12.711/2012; Convenção 169 da OIT; Políticas Afirmativas; Instituições de Ensino Federal; Ingresso dos Indígenas. Palavras-chave: Povos indígenas; Ações Afirmativas. Lei 12.711/2012. Convenção 169 OIT. Seleção diferenciada.
Letícia Cao Ponso 2018 – Artigo	Letramento acadêmico indígena e quilombola: uma política linguística afirmativa voltada à interculturalidade crítica.	[...] refletir sobre um acompanhamento pedagógico intercultural crítico para o acolhimento, a integração e a permanência dos estudantes indígenas e quilombolas no ensino superior brasileiro. Mais especificamente, pretende-se construir o argumento de que as experiências universitárias desses povos tradicionais nos cursos de graduação e pós-graduação só se podem concluir satisfatoriamente se baseadas em políticas institucionais que incluam uma política linguística para falantes de línguas não-hegemônicas, no que se refere ao domínio da textualidade acadêmica em língua portuguesa. Recorre-se aos conceitos de “letramentos de re-existência”, “interculturalidade crítica” e “pedagogia decolonial” em busca de propor uma política linguística que contemple os letramentos decorrentes do contato entre línguas e culturas	Políticas Institucionais; Políticas Afirmativas; Permanência de Estudantes Indígenas; Letramento Acadêmico; Palavras-chave: Política Linguística; Letramento; Interculturalidade; decolonialidade.

		presentes na comunidade acadêmica – especialmente as indígenas - a partir das demandas e agenciamentos de seus próprios falantes.	
Maria Aparecida Bergamaschi; Michele Barcelos Doebber; Patricia Oliveira Brito; 2018 – Artigo	Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso.	[...] aborda a presença indígena no ensino superior brasileiro baseado em pesquisa em universidade que executa política afirmativa para ingresso e permanência de estudantes indígenas. [...] considerou os depoimentos e a convivência com estudantes indígenas no espaço acadêmico. Dados mostram que a presença indígena no ensino superior oferece possibilidades de autorreflexão sobre as práticas pedagógicas da instituição de ensino superior e seu papel social. [...]	Estudantes Indígenas; Políticas Afirmativas; Práticas Pedagógicas. Palavras-chave: Ensino Superior; Estudantes Indígenas; Políticas Afirmativas.
Juliana da Cruz Mülling; Simone Valdete dos Santos; 2018 - Artigo	A presença de estudantes indígenas na educação profissional e tecnológica.	[...] apresenta o mapeamento das terras indígenas demarcadas e dos campi dos Institutos Federais presentes no Rio Grande do Sul, bem como o número de matrículas de estudantes indígenas em cada campus. [...]	Estudantes Indígenas; Rede Federal de Educação Profissional (IFRS); Políticas Afirmativas. Palavras-chave: Educação profissional; Educação indígena; Interculturalidade.
Juliana Silva Santos 2019 - Artigo	O discurso sobre as cotas raciais antes da Lei 12.711/2012: letramentos acadêmicos e a ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil.	[...] discutir os letramentos acadêmicos no contexto das políticas de ação afirmativa para a ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil. Para tanto, foi feito um percurso que discute os modelos ideológico e autônomo dos letramentos e sobre letramentos e perspectiva cultural, com foco nas populações negra e indígena. Em seguida, foram trazidas questões conceituais sobre os letramentos acadêmicos a partir das considerações de Lea e Street (1998, 2014) [...].	Políticas Afirmativas; Letramentos Acadêmicos e Sociais; Estudantes negros e indígenas; Lea e Street (1998, 2014) . Palavras-Chave: Letramentos; Letramentos acadêmicos; Cotas Raciais; Universidade Pública.
Alan Lucas de Oliveira Lima; Andrea Yumi Sugishita Kanikadan; 2020 – Artigo	Estratégias de permanência no ensino superior para povos indígenas em uma Universidade Federal.	[...] estudar as estratégias de permanência de estudantes indígenas no ensino superior, em uma universidade federal, localizada no interior do Ceará. O intuito é estudar práticas que vão além do ingresso de indígenas no ensino superior brasileiro, não deixando de ressaltar sua importância principalmente no que se refere a possibilidade de inserção de grupos étnicos em espaços que foram privados historicamente de ter acesso.	Estudantes Indígenas; Políticas Afirmativas. Palavras-chave: Estudantes indígenas. Ensino superior brasileiro. Estratégias de permanência.
Camila Dilli Nunes 2013 - Dissertação	Subsídios para o desenvolvimento de	[...] discutir a abordagem pedagógica e teórica fundamentada	Língua e Letramento; Letramentos Sociais; Letramento Acadêmico;

	ações de letramento na política de permanência de indígenas na universidade.	no campo dos Estudos de Letramento Acadêmico (LEA; STREET, 1998, 2006; LILLIS, 2001; LEA, 2004) dessas ações de permanência, de modo a oferecer subsídios para a construção e o desenvolvimento de ações de permanência que visam a fomentar a diplomação de estudantes de grupos minoritários, principalmente de estudantes indígenas, nas universidades públicas brasileiras, em processo de adequação à Lei de Cotas nacional (nº 12.711/2012) [...].	Estudantes Indígenas; Políticas Afirmativas (LEA; STREET, 1998, 2006; LILLIS, 2001; LEA, 2004; BAKHTIN, 2003). Palavras-chave: Ações Afirmativas; Letramento Acadêmico; Indígenas; Políticas de Permanência.
Bruna Morelo – 2014 Dissertação	Leitura e escrita na universidade para estudantes indígenas: princípios e práticas pedagógicas para uma ação de permanência no campo das linguagens.	[...] analisar como princípios deste valor à valorização dos saberes tradicionais indígenas e ao ensino significativo de leitura e escrita acadêmica, princípios criados para a construção da ação de permanência LEUI, podem ser produzidos em prática no planejamento de projetos pedagógicos e em atividades de sala de aula. [...] discutir de que maneira esses princípios dialogam com a busca por uma educação intercultural e dialógica superior. [...] trabalhar com temas relacionados à identidade indígena dos estudantes e com diferentes gêneros, acadêmicos e não acadêmicos, que possibilitaram que os alunos se engajassem em atividades de uso das línguas relevantes aos projetos em foco, buscando, assim, potencializar um diálogo intercultural na universidade [...].	Letramento Acadêmico (ACLITS) (LEA; STREET, 1998, 2006; LILLIS, 2001; LEA, 2004). Palavras-chave: Estudantes Indígenas; Políticas de Permanência; Letramento Acadêmico; Diálogo Intercultural.
Juliana da Cruz Mülling 2018 - Dissertação	Educação profissional com indígenas: possibilidades de corazonar e melhor viver.	[...] Compreender demandas dos povos indígenas para a educação profissional no Rio Grande do Sul, considerando os desafios e as possibilidades de acolhimento pelos IF's, significando as relações entre trabalho e educação a partir das intencionalidades de estudantes indígenas nos cursos de educação profissional de nível médio [...].	Estudantes Indígenas; Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia; Educação Profissional. Palavras-Chave: Educação Profissional; Educação Indígena; Interculturalidade.
Darci Emiliano 2020 - Tese	A educação ambiental no IFRS: estratégias ecosóficadas para construir os dispositivos de ingresso, permanência e êxito dos estudantes	Ao considerar que a ação afirmativa pode ser um meio de incentivo às interações culturais, visando à qualidade socioeducativa, o propósito dessa pesquisa consiste em investigar o ingresso, a permanência e o êxito de estudantes indígenas em uma Instituição de Ensino Médio da rede federal, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio	Estudantes Indígenas; Rede Federal de Educação Profissional (IFRS); Políticas Afirmativas. Palavras-Chave: Educação Ambiental; Ecosofia; Estudantes indígenas; Estratégias.

	indígenas.	Grande do Sul, Campus Sertão [...]. A análise dos dados contemplou a análise de conteúdo proposta por Bardin (2009), a qual possui três fases, sendo elas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Dentre os resultados alcançados considera-se o reconhecimento sobre os conhecimentos tradicionais dentro dos programas e cursos de formação no Ensino Médio e Superior do IFRS respeitando-se as regras de circulação e de idades desses conhecimentos, como elemento fundamental, além de propostas pedagógicas de modalidades diversas de cursos e acompanhamento mais intenso aos estudantes indígenas como contribuições importantes para o êxito na formação de estudantes indígenas no Campus Sertão.	
--	------------	---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Como já apresentado no **Quadro 2**, tem-se percebido um aumento das pesquisas que tratam de inclusão da população negra e indígena em universidades e instituições federais, por meio de políticas institucionais, em atenção à Lei Federal nº 12.711/2012, ampliando, principalmente, o acesso desses sujeitos aos cursos superiores. Entretanto, apesar de ressaltar esse avanço, mesmo assim não se pode desconsiderar o hiato ainda existente entre essas populações em relação à população branca.

Os quadros de pesquisa expostos anteriormente revelam que ao se buscar por instituições de ensino na rede federal, os achados foram poucos. Nesse viés, como os resultados encontrados, em função dos termos combinados, incluíam universidades que desenvolvem políticas afirmativas e estratégias de permanência e êxito para estudantes indígenas a partir de propostas de práticas pedagógicas com uma abordagem sociocultural da linguagem e do letramento, essas foram consideradas para fins de verificar como se dá esse processo de interação e inclusão.

No primeiro artigo, “Letramento & letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita”, Terra (2013) tem por objetivo contribuir para a melhor compreensão do letramento, trazer em discussão os modos como esse fenômeno vem sendo abordado no atual momento sócio-histórico em função da sua natureza, contexto cultural, bem como das suas consequências para a sociedade e os indivíduos.

A seleção desse artigo para a pesquisa tem por base o estudo de letramentos a partir dos referenciais bibliográficos apresentados, dada a relevância do letramento na sociedade atual, numa abordagem mais ampla, com práticas sociais que focalizam a natureza social da leitura e da escrita e valendo-se das perspectivas transculturais. Para Street (1995), o letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, letramentos.

No segundo artigo, “Povos indígenas e ações afirmativas: aspectos sobre a implementação da lei n. 12.711/2012 pelas instituições de ensino federais”, Lemos (2015) tem por objetivo refletir sobre a implementação das cotas para indígenas previstas na Lei nº 12.711 e propõe a análise do espaço de autonomia deixado às instituições de ensino federais para definirem os critérios de ingresso e seleção dos candidatos indígenas, conforme as peculiaridades e as reivindicações desses povos,

no intuito de assegurar a adequação e a efetividade da política afirmativa. Nesse sentido, o artigo contribui para o diálogo desta pesquisa apresentando um capítulo que contextualizará as Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade, órgão responsável pelo planejamento e coordenação das ações relacionadas à política de inclusão no IFRS, que foi institucionalizada pela Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, por meio da Portaria nº 51/2012.

Nessa perspectiva, Brito Filho (2013) ressalta que as ações afirmativas compõem um modelo próprio de combate à discriminação e caracterizam-se pela edição de normas que criam condições diferenciadas de acesso a determinados bens, em oposição à exclusão causada às pessoas pelo seu pertencimento a grupos vulneráveis, cujo objetivo consiste em proporcionar uma igualdade real entre os indivíduos.

O terceiro artigo, “Letramento acadêmico indígena e quilombola: uma política linguística afirmativa voltada à interculturalidade crítica”, de Ponso (2018), busca refletir sobre algumas práticas de letramento acadêmico de alunos indígenas e quilombolas no marco de uma política linguística afirmativa. A autora recorre a uma revisão de postulados da área dos Novos Estudos de Letramentos (KLEIMAN, 1995; LEA; STREET, 1998; SCOTT, 1999; LILLIS; SCOTT, 2007; ZAVALA, 2010, 2011) e instiga a reflexão sobre os recursos que uma comunidade de falantes de línguas minorizadas se vale para sobreviver/negociar/resistir às relações de poder que subjazem a cultura da língua hegemônica predominante no ambiente acadêmico.

Esses grupos sociais, a exemplo dos estudantes indígenas e quilombolas, carregam em si suas próprias características culturais. Em função de não terem a mesma exposição a práticas de letramento que outros estudantes, resultam que o aspecto mais dominante de sua aquisição nesses espaços seja o impacto dessa nova cultura diferente vivenciada, antes mesmo que os aspectos técnicos da leitura e da escrita. Para Street (2014, p. 45), há muitas maneiras pelas quais a aquisição do letramento afeta uma sociedade:

[...] Por definição, o letramento está sendo transferido de uma cultura diferente, de modo que aqueles que o recebem terão mais consciência da natureza e do poder dessa cultura do que dos meros aspectos técnicos da leitura e da escrita [...].

Acrescenta-se, ainda, a este estudo, que a autora traz ao debate, travado inicialmente em torno de cotas sociais e raciais para grupos historicamente marginalizados da população brasileira, a questão da origem social e dos efeitos da discriminação racial vivenciadas pelos estudantes indígenas, além de suas dificuldades específicas de integração na universidade.

As autoras Bergamaschi, Doebber e Brito (2018) trazem, no quarto artigo, sob o título “Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso”, como tema central a presença de estudantes indígenas no ensino superior com o objetivo de mostrar uma política pública nascente no Brasil, analisando as formas de acesso e as principais ações de apoio e permanência nas universidades. Esse estudo foi fundamentado em pesquisas que visaram compreender e subsidiar processos que envolvem a presença de estudantes indígenas e saberes ameríndios na universidade.

O quinto artigo, “A presença de estudantes indígenas na educação profissional e tecnológica”, de Mülling (2018) – um dos poucos achados que recorta rede federal de educação, estudantes indígenas e políticas afirmativas –, traça um mapeamento das terras indígenas demarcadas e dos campi dos institutos federais presentes no Rio Grande do Sul, apresentando o número de estudantes indígenas em cada *campus*. É oportuno ressaltar que a pesquisa não buscou analisar a conjuntura cultural dos estudantes indígenas em sua integralidade, posto o interesse apenas em captar os pontos específicos da organização social no que tange às relações de produção, trabalho e educação.

As contribuições da pesquisa do sexto artigo, de Santos (2019), intitulado “O discurso sobre cotas raciais antes da Lei nº 12711/2012: letramentos acadêmicos e a ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil” discute os letramentos acadêmicos no contexto das políticas de ação afirmativa para a ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil. Ainda traz em discussão os modelos ideológico e autônomo dos letramentos sobre a perspectiva cultural, com foco nas populações negra e indígena. A autora frisa que é necessário que ocorram modificações internas à práxis universitária, como nos currículos e na organização das disciplinas, promovendo um encontro com outras visões de culturas e modo de fazer ciência para além daqueles que têm constituído a base epistemológica da produção de conhecimento no ensino superior.

A pesquisa do sétimo artigo, de Lima (2020), “Estratégias de permanência no ensino superior para povos indígenas em uma universidade federal”, tem por objetivo estudar as estratégias de permanência de estudantes indígenas no ensino superior e ressalta a importância da possibilidade da inserção de grupos étnicos em espaços que, historicamente, foram privados de acesso. O estudo buscou discernir nos relatos dos estudantes os principais fatores relacionados à permanência de indígenas nas universidades brasileiras, fazendo uma análise a partir das experiências dos estudantes indígenas em uma universidade federal pública no interior do Ceará. Concluiu-se que, embora essas políticas não sejam suficientes para garantir a efetiva permanência do indígena, sem a criação de editais específicos para indígenas muitos deles não estariam na universidade.

A primeira dissertação, “Subsídios para o desenvolvimento de ações de letramento na política de permanência de indígenas na universidade”, de Nunes (2013), discute as ações de ensino de língua e letramento integrantes das iniciativas pedagógicas da política de permanência para os universitários indígenas. Ainda tem por objetivo discutir a abordagem pedagógica e teórica fundamentada no campo dos Estudos de Letramento Acadêmico (LEA; STREET, 1998, 2006; LILLIS, 2001; LEA, 2004) dessas ações de permanência, de modo a oferecer subsídios para a construção e o desenvolvimento de ações de permanência que visam fomentar a diplomação de estudantes de grupos minoritários, principalmente de estudantes indígenas, nas universidades públicas brasileiras, em processo de adequação à Lei de Cotas nº 12.711/2012.

A pesquisa apresenta um panorama nacional da formação dos programas de ações afirmativas e da participação política dos povos indígenas na construção da demanda para si por ensino superior e descreve as ações de acesso e de permanência da UFRGS, no âmbito das quais são oferecidos os cursos de leitura e escrita acadêmica focalizados. Portanto, à luz da discussão teórica do letramento acadêmico e das ações afirmativas, as possibilidades e demandas para o desenvolvimento das políticas afirmativas no ensino superior brasileiro contemplam as perspectivas de intelectuais indígenas e não indígenas.

A segunda dissertação, “Leitura e escrita na universidade para estudantes indígenas: princípios e práticas pedagógicas para uma ação de permanência no campo das linguagens”, de Morelo (2014), analisa como princípios relativos à valorização dos saberes tradicionais indígenas e o ensino significativo de leitura e

escrita acadêmica, criados para a construção da ação de permanência no Curso de Leitura e Escrita na Universidade para Estudantes Indígenas (LEUI), podem ser produzidos em prática no planejamento de projetos pedagógicos e em atividades de sala de aula. Discorre sobre de que maneira esses princípios dialogam com a busca por uma educação intercultural e dialógica superior ao propor o trabalho com temas relacionados à identidade indígena dos estudantes e com diferentes gêneros, acadêmicos e não acadêmicos, que possibilitaram aos alunos o engajamento em atividades de uso das línguas relevantes aos projetos em foco, buscando, assim, potencializar um diálogo intercultural na universidade. A fundamentação teórica tem por base os letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998, 2006; LILLIS, 2001; LEA, 2004).

“Educação profissional com indígenas: possibilidades de corazonar e melhor viver” é o que trata a terceira dissertação, de Mülling (2018), que traz como objetivo compreender as demandas dos povos indígenas para a educação profissional no Rio Grande do Sul, considerando os desafios e as possibilidades de acolhimento pelos Institutos Federais (IFs), significando as relações entre trabalho e educação a partir das intencionalidades de estudantes indígenas nos cursos de educação profissional de nível médio. Conforme a autora, a pesquisa busca dar visibilidade aos saberes e demandas indígenas acerca da educação e do trabalho, sob a luz da interculturalidade e do pensamento descolonial, para que as instituições que ofertam Educação Profissional Continuada e Ensino Técnico sejam instrumentos para o saber das comunidades, e não instrumentos de uma velada colonização dessas.

A respeito da primeira tese, “A educação ambiental no IFRS: estratégias ecosófica para construir os dispositivos de ingresso, permanência e êxito dos estudantes indígenas”, de Emiliano (2020), o autor considera que a ação afirmativa pode ser um meio de incentivo às interações culturais, visando à qualidade socioeducativa, cujo propósito foi investigar o ingresso, a permanência e o êxito de estudantes indígenas em uma instituição de ensino médio da rede federal, mais precisamente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Sertão. A análise dos dados contemplou a análise de conteúdo proposta por Bardin (2009). Dentre os resultados alcançados, foi considerado o reconhecimento sobre os conhecimentos tradicionais dentro dos programas e cursos de formação no Ensino Médio e Superior do IFRS, respeitando-se as regras de circulação e de idades desses conhecimentos como elemento fundamental, além de

propostas pedagógicas de modalidade diversas de cursos e acompanhamento mais intenso aos estudantes indígenas como contribuições importantes para o êxito na formação de estudantes indígenas no Campus Sertão.

Como dito anteriormente, percebe-se, pelo resultado das buscas, que ainda há pouca produção acadêmica que investiga a demanda indígena de formação profissional na rede federal, embora haja políticas afirmativas que os amparem.

4 CONSTRUINDO A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 DO LETRAMENTO AOS LETRAMENTOS SOCIAIS: UMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

Esta seção tem por objetivo específico compreender as concepções de letramentos sociais e suas possíveis contribuições voltadas à permanência e ao êxito de estudantes indígenas no contexto acadêmico do IFRS.

O conceito de letramento, pela sua própria amplitude e imbricações, é tido hoje como um fenômeno social complexo e heterogêneo, cujas características fundamentam-se na investigação dos elos entre a escrita, sociedade e indivíduo, tornando-se objeto de análise sob diferentes pontos de vista.

Não é tarefa fácil definir “Letramento(S)” quando esse é compreendido como um fenômeno complexo por indicar a orientação e constituição de pessoas marcadas pela história, por aspectos sócio-histórico-culturais (FISCHER, 2008).

Desde 1970 a 1980, na constituição do campo de estudos do “letramento”, debates se intensificaram em torno do conceito, originário do inglês *literacy*, e, paralelamente, a impossibilidade de um consenso comum se estabeleceu. O termo letramento, naquele período, é abordado em publicações inglesas e norte-americanas com o objetivo de definir as práticas sociais de leitura e escrita (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2004; STREET, 1984, dentre outros).

Na perspectiva dos Novos Estudos sobre Letramento (*The New Literacy Studies – NLS*), movimento que surgiu em 1980 e se consolidou em 1990, os letramentos são compreendidos como práticas flexíveis de leitura, oralidade e escrita, de cunho social e, portanto, ideológico e sócio-historicamente situados.

No final dos anos 1980, inúmeros pesquisadores e educadores em perspectivas diversas propagaram o uso do termo letramento, porém, todos com o mesmo entendimento, de que aprender uma língua não é somente decodificar as letras, e sim abarcar a complexidade das práticas sociais existentes na sociedade.

Conforme aborda Gnerre (2009) em sua obra “*Linguagem, escrita e poder*”, por ser um campo de estudos complexos e não unificado, diferentes áreas do conhecimento, com suas categorizações, metodologias e instrumentos de análise, buscam entender as diversas singularidades da escrita, sua relação com a oralidade e outras semioses, seus usos em diferentes contextos históricos e sociais, bem

como entender suas funções e consequências para grupos ou indivíduos específicos.

Sendo assim, diante das mudanças advindas das demandas que emergem na/da sociedade, surgem novos estudos que motivam e impulsionam os estudiosos a investigarem novos fenômenos ou mesmo a reverem suas posições.

No que se refere ao conhecimento científico, Gnerre (2009, p. 40) observa que:

A definição de novos campos de reflexão e de pesquisa, assim como os rumos de campos “tradicionais”, são em geral consequências de pressões histórias de natureza sociocultural sobre pensadores e pesquisadores.

De acordo com Gnerre (2009), essas demandas são como um termômetro, que mobilizam os estudiosos a construir ou reconstruir modelos teóricos, na busca por compreender uma diversificada gama de componentes que integram a natureza humana, cunhados na forma de pensar, de agir e de interagir com o outro no complexo universo que é a sociedade.

Portanto, a perspectiva dos *New Literacy Studies* ou *Estudos de Letramento* (GEE, 2000) foi um movimento que marcou uma mudança de foco das pesquisas sobre a língua escrita, antes centradas na escrita do indivíduo e sua mente, para a interação e prática social (VIANNA *et al.*, 2016).

Estudos de dez pesquisadores de diferentes áreas relacionadas à educação linguística – conhecidos por Grupo de Nova Londres (GNL) –, após debates e discussões, construíram um documento denominado *The Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (“Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”) e apresentaram uma proposta pedagógica com uma nova visão no estudo da natureza do letramento, apropriada para o mundo contemporâneo, que requer o reconhecimento de múltiplos letramentos (antes contestados nas relações de poder), não enfocando tanto na aquisição de habilidades decorrentes das abordagens dominantes.

O GNL, nesse estudo, considera que são necessárias mais que habilidades para resolver alguns problemas que os estudantes enfrentam nas atividades de leitura e escrita. É necessário que sejam trazidos, para a agenda política educacional, debates sobre questões multiculturais originados das mudanças e transformações sociais diante desse mundo globalizado, e se altere ou inclua nos

currículos a grande variedade cultural que se encontra no contexto escolar e que, muitas vezes, se apresenta na forma de conflito e de intolerância (ROJO, 2012).

Ressalta-se que a pesquisa dos novos estudos de letramento opõe-se a essa visão dominante e sugere uma concepção de letramento com uma visão mais ampla, como práticas sociais, focalizando a natureza social da leitura e da escrita e o caráter múltiplo das práticas letradas, valendo-se de perspectivas transculturais (STREET, 2014).

A partir de 1990, o termo “letramento” passou a ser usado mais sistemática e extensivamente, quando das publicações de Tfouni (1995), Kleiman (1995) e Soares (2004). Para Tfouni (1995), o termo letramento vai além do sentido centrado nas práticas sociais de leitura e escrita. A autora procura estudar e descrever as ocorrências nas sociedades quando se tornam letradas de maneira restrita ou generalizada. Ainda em seus estudos, Tfouni (1995) procura saber quais práticas psicossociais subsistem às práticas letradas em sociedades ágrafas. Nesse sentido, o letramento deixa de ser investigado com foco só no individual e passa a convergir no social.

No campo da educação brasileira, o termo “letramento”, que incorpora a expressão inglesa “*literacy*”, surge pela primeira vez em 1986, com a publicação do livro de Mary Kato, “*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*”, buscando salientar aspectos de ordem psicolinguística envolvidos na aprendizagem da linguagem, especialmente na aprendizagem escolar. Desse modo, a noção de letramento surge por uma necessidade educacional e social, dando início à metamorfose educacional e social. Para Fischer (2007, p. 161), o termo para letramento, “*Literacia/Literacy*”, indica um “fenômeno complexo, por indicar a orientação e a constituição de pessoas marcadas por aspectos socioculturais”, expressando que não há um letramento único, mas letramentos que estão “inseridos em práticas sociais e linguísticas reais que lhes conferem significado”.

De acordo Rojo (2019, p. 16), o termo “letramento”:

[...] Busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles socialmente valorizados ou não, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais, recobrando contextos sociais e comunidades culturalmente diversificadas [...].

É o que afirma Tfouni (1988), quando estabelece letramento em termos sociais mais amplos, centrado nas práticas sociais de leitura e escrita, bem como

nas mudanças por elas geradas numa sociedade quando se torna letrada (MORTATTI, 2007). Tfouni (2010) atribui, assim, o letramento com o desenvolvimento das sociedades e explica que:

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo. (TFOUNI, 2010, p. 23).

Portanto, letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por determinada sociedade, desligando-se de verificar o individual, centrando-se no social mais amplo.

Assim, reconhecemos que a sociedade está em constantes mudanças, bem como a língua. E se a sociedade e a língua mudam, é necessário aprofundarmos os estudos sobre a concepção do letramento. Logo, diante de uma sociedade urbana moderna, em que as práticas diversificadas de letramento são legião, o conceito de letramento passa ao plural: **letramentoS** (ROJO, 2019).

De fato, tal palavra tem se transformado em uma metáfora com o crescente interesse pelos estudos do “letramento”, sendo aplicada para designar diferentes aspectos envolvidos nas práticas da leitura e da escrita, conforme áreas do conhecimento, comuns no uso de expressões, como: ‘letramento digital’, ‘letramento visual’, ‘letramento político’ e assim por diante (BARTON, 1994). Ainda conforme o autor, a chave para as novas visões do letramento estaria em situar a leitura e a escrita em contextos sociais.

Nesse sentido, entendemos que o letramento na perspectiva sociocultural é um fenômeno complexo em que um conjunto de práticas sociais assume um papel central nos significados culturais, nas relações de poder e nas relações de identidades sociais.

Salientamos que Street, em trabalho publicado em 1995, “*Social Literacies: critical approach to literacy in development, ethnography and education*”, alerta para a composição da expressão “Letramentos Sociais” quanto ao termo “social” implicando em redundância, já que está subentendida na própria palavra “letramento” uma dimensão social, bem como a pluralização da expressão. Portanto, à luz dessas ideias, torna-se fundamental reconhecer, entre outros aspectos, que

não há apenas um 'letramento' e sim 'letramentos' (STREET, 1984, 1995, 2001, 2003).

4.1.1 Letramentos Sociais e suas concepções

Como vimos, dentre os vários pesquisadores que se dedicaram ao estudo dos letramentos, no plural, a exemplo de Dionísio, Kleiman, Rojo, Soares, Street e Tfouni, foi Street o pioneiro.

Brian Street, professor do *King's College* de Londres, em seus trabalhos desenvolvidos em 1984, 1993 e 1995, traz profundas discussões das diversas concepções e modelos interpretativos do letramento utilizados por instituições públicas, profissionais da educação, cientistas, mídias etc.

Em seu livro "*Literacy in Theory and Practice*" (1984), apresenta os efeitos cognitivos do letramento e da visão dicotômica entre fala e escrita, e a concepção dominante em que reduz o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas que pode ser medida nos sujeitos. À essa concepção dominante de modelo interpretativo de letramento, Street denomina de "autônomo", cuja concepção se centra no sujeito e nas capacidades de ele usar apenas o texto escrito.

No Brasil, com a chegada dos novos estudos do letramento, quando da publicação da coletânea de Ângela Kleiman em 1995, sob o título "Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita", os autores, tanto Street (1985) quanto Kleiman (1995), definem as práticas letradas como

[...] os modos culturais de utilizar a linguagem escrita com que as pessoas lidam em suas vidas cotidianas, sejam elas alfabetizadas ou não, com os mais diferentes níveis ou graus de (na) alfabetismo. Práticas de letramento ou práticas letradas são, pois, um conceito que parte de uma visão socioantropológica. Tem-se de reconhecer que elas são variáveis em diferentes comunidades e culturas. E tem-se de reconhecer que, dada sua variedade de contextos sociais e culturais, e decorrente multiplicidade de práticas, letramentos são legiões. (apud ROJO, 2019, p. 17).

Portanto, é fato incontestável que as práticas letradas ou práticas de letramento são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação, contrapondo-se a crenças dominantes unidirecionais com base em modelos ocidentais de uso linguístico e de letramento.

Kleiman (1995) ressalta que esses estudos se alargaram para descrever as condições de usos da escrita enfocando principalmente as práticas de letramento de

grupos minoritários, correlacionadas às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita.

Nesse sentido, o papel da escola moderna e das demais agências (instituições, educadores, mídia etc.) é visto como um lugar de desenvolvimento desse “letramento autônomo” a partir de um conjunto de competências em que os sujeitos “escolarizados” – tratados de forma homogênea independentemente do contexto social – teriam justamente a capacidade para usá-lo.

De acordo com Rojo (2019, p. 16), aquelas competências, habilidades e capacidades figuram nos descritores para leitura e escrita de avaliações educacionais, como PIA, o SAEB/Prova Brasil, o ENEM etc. Ainda temos, como exemplos, ações sociais que legitimam e mobilizam essa concepção de letramento “autônomo”, avaliações em rede, políticas públicas de desenvolvimento da leitura, bem como concursos públicos e exames de vestibulares, em que o foco central da avaliação do “letramento” dos sujeitos está na análise das suas capacidades cognitivas individuais ao lidarem com os textos escritos (STREET, 2014).

Diante desse modelo “autônomo” de letramento, no que se refere às consequências da aquisição do letramento para grupos sociais e sociedades inteiras, Street (2014) nos conduz a refletir:

[...] Essa abordagem pressupõe que as consequências sociais do letramento são pontos pacíficos – maiores oportunidades de emprego, mobilidade social, vidas mais plenas etc. – e que o que as agências precisam decidir é como o letramento deve ser transmitido [...]. (STREET, 2014, p. 43).

Sob essa visão, Street aponta que esse letramento em si é prática neutra e universal e teria esses efeitos benéficos, porém, disfarça e desconsidera as conjecturas culturais e ideológicas subjacentes, silenciando-as então. Essa é uma perspectiva padrão que acontece em muitos campos, desde a escolarização a programas de desenvolvimento.

Street (2014, p. 43), contrapondo-se à perspectiva do modelo “autônomo” orientada para as habilidades, enfatiza o modelo “ideológico” de letramento, que propõe uma prática social implícita nos princípios socialmente construídos pelas maneiras que as pessoas usam a leitura e a escrita, atreladas a concepções de conhecimento, identidade e modos de ser e estar, nas práticas sociais ou contextos particulares. Ou seja, essas práticas de letramentos estão intrinsecamente relacionadas com as estruturas culturais e de poder da sociedade onde estão

inseridas. O autor considera, ainda, empregar o conceito de “práticas de letramento” para descrever a especificidade dos letramentos em lugares e tempos particulares, que é um desenvolvimento do conceito de “eventos de letramento” de Heath (1982).

Com base nas afirmações dos autores (HEATH, 1982; STREET, 2014), a instituição de ensino é um espaço de constantes eventos de letramento: aulas expositivas (dialogadas ou não), filmes, seminários e palestras, feiras técnicas, mostras científicas, exposições, entre tantas outras que precisam estar conectadas com as práticas de letramento situadas socialmente (GEE, 2000). Portanto, essas práticas sociais, capazes de serem realizadas pelas pessoas, estabelecem ligação entre atividades de leitura e escrita, estruturas sociais e sentidos situados.

O quadro a seguir apresenta a síntese das duas concepções de letramento propostas pelos novos estudos de letramento de Street (1984, 1993, 1995, 2014).

Quadro 4 - Características específicas dos Letramentos Autônomo e Ideológico

Letramento Autônomo	Letramento Ideológico
✓ A ausência do letramento está relacionada com o atraso, com a incivilidade.	✓ Compreende que a sociedade faz parte da significação do indivíduo.
✓ O letramento está relacionado com a modernidade e o progresso.	✓ Práticas particulares e as concepções de leitura e escrita dependem do contexto situacional, portanto, não podem ser desvinculadas ou tratadas como neutras ou meramente técnicas.
✓ Mesmo com o reconhecimento de formas não padrão, há uma valorização da norma culta.	
✓ Há um enaltecimento da língua escrita, pois se acredita que por meio da leitura e da escrita é possível transformar as estruturas mentais.	✓ A natureza do letramento define-se em função da maneira como as atividades de leitura e escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social.
✓ Letramento é algo que o indivíduo tem ou não tem, pois não é prática social, mas algo inerente ao usuário da língua.	✓ Novas práticas são frequentemente adquiridas por meio de processo de aprendizagem informal e da construção de sentido.
✓ Letramento e oralidade são fundamentalmente diferentes. Letramento é superior à oralidade; enquanto o letramento dá poder, a oralidade limita.	✓ Os usos da escrita em um contexto específico têm relação estreita com processos sociais mais amplos que procuram transmitir valores, crenças e tradições.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Portanto, por meio do letramento, o usuário da língua se capacita para ocupar o seu espaço na sociedade e suas práticas servem de lugar de negociação e transformação das posições que aparentemente lhe são atribuídas.

4.2 DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: TEORIAS, REFLEXÕES E PRÁTICAS

Esta seção se presta a apresentar o proposto no segundo objetivo específico, qual seja, “Mapear as políticas de ações afirmativas e estratégias de inclusão, permanência e êxito de estudantes indígenas, adotadas no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul”, reconstituindo alguns momentos relevantes da história da educação profissional no Brasil, legislações e sua trajetória até se transformar em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), apresentando suas políticas de ações afirmativas.

4.2.1 Reconstrução da História da Educação no Brasil

A história da educação no Brasil e sua respectiva legislação são expostas e discutidas sempre à luz da dinâmica do desenvolvimento econômico brasileiro e perante as disputas travadas em torno do projeto societário e, assim, da própria política educacional (RAMOS, 2014).

Em aspectos gerais, é importante destacar que o desenvolvimento do ensino profissional no Brasil sempre ocorreu relacionado “a uma determinada concepção de formação, notadamente voltado para atender certos interesses que, em geral nunca trataram o processo de aprendizagem como constitutivo da formação humana” (SILVA; SOUZA; MACHADO, 2012, p. 87). Portanto, a visão da educação profissional era de uma educação utilitarista, imediatista e submissa ao mercado de trabalho, sem os pressupostos de formação social, voltada às elites, para a formação de futuros dirigentes, chamada de educação propedêutica.

Entende-se, então, que essa relação pode ser compreendida em razão da necessidade de habilitar técnica, social e ideologicamente os diferentes grupos sociais para o trabalho, visando responder às necessidades de todo bem econômico aplicável à produção, ou seja, do capital (FRIGOTTO, 1996). Ainda para o autor, é o capitalismo que determina as regras sobre valores, ideias, teorias, símbolos e instituições, destacando a escola como o espaço de produção e reprodução de conhecimentos, atitudes, ideologias e teorias que justificam esse novo modo de produção.

Já no início do século XX, a educação profissional do país surge com novidade em sua organização, modificando a preocupação de uma educação antes mais nitidamente assistencialista de atendimento a menores abandonados e órfãos, para uma preparação de operários ao exercício profissional. No entanto, esse termo “educação profissional” introduziu uma ambiguidade quanto ao entendimento básico da educação, acarretando um reducionismo na compreensão da educação, no seu sentido mais amplo, e interpretando suas atividades como formação profissional. Com isso, instituiu-se a separação curricular entre o ensino médio e a educação profissional. Do ponto de vista político-pedagógico, esses valores foram difundidos com base na pedagogia das competências¹⁴, cujo princípio é a adaptabilidade individual do sujeito às mudanças socioeconômicas do capitalismo.

Portanto, observa-se que, ao longo de sua trajetória, o ensino profissional no Brasil foi sendo ajustado para atender às demandas do mundo do trabalho e das relações sociais. Desse modo, a noção de competência tomou centralidade nas orientações curriculares, desenvolvidas no estudo de cada uma das áreas do conhecimento descritas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. O Ministério da Educação, ainda, publica os Parâmetros Curriculares Nacionais, de caráter não obrigatório, que enunciaram as competências básicas associadas a cada disciplina.

Com a publicação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, também conhecida por Rede Federal, é estabelecida a criação dos Institutos Federais, sendo um marco na ampliação, interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica no Brasil. Tais instituições educacionais atendem uma demanda existente de origem pública, na garantia de maior democratização a essa modalidade de ensino em seus aspectos fundamentais: acesso, preocupação diante da heterogeneidade de origens sociais e luta contra todas as formas de discriminações e desigualdades, favorecendo a permanência com equidade e êxito.

O quadro a seguir apresenta um panorama histórico do itinerário legal que constituiu a educação profissional no Brasil até a Rede Profissional de Educação Profissional e Tecnológica.

¹⁴ Tal pedagogia é entendida por Ramos (2001) como aquela na qual em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações.

Quadro 5 - Histórico da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil (1909-2017)

1909	O presidente Nilo Peçanha assina o Decreto nº 7.566 em 23 de setembro e institui oficialmente a educação profissional brasileira que, vista como instrumento de capacitação ou adestramento para atender ao crescente desenvolvimento industrial e ao ciclo de urbanização, tinha caráter assistencialista em relação à massa trabalhadora. Ocorreu a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, difundidas com o intuito de preparar gerações vindouras para a continuidade dos ofícios, suprimindo, assim, o mercado produtivo, dominado pela burguesia emergente, formando profissionais advindos das camadas pobres da população. O ensino profissional foi delegado ao Ministério de Indústria e Comércio.
1927	O Decreto nº 5.241, de 27 de agosto de 1927, definiu que “o ensino profissional é obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União”.
1937	A Constituição Federal promulgada pelo Governo Getúlio Vargas tratou da educação profissional e industrial em seu Art. 129. Enfatizou o dever do Estado e definiu que as indústrias e os sindicatos econômicos deveriam criar escolas de aprendizes na esfera da sua especialidade. A Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, transformou as escolas de aprendizes e artífices mantidas pela União em liceus industriais e instituiu novos liceus, para propagação nacional “do ensino profissional, de todos os ramos e graus” (Art. 37).
1942	O Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Industrial, definiu que o ensino industrial será ministrado em dois ciclos: o primeiro ciclo abrange o ensino industrial básico, o ensino de mestria, o ensino artesanal e a aprendizagem; o segundo ciclo compreende o ensino técnico e o ensino pedagógico. O Decreto-Lei nº 4.127/42, que estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, constituída de escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem, extinguiu os liceus industriais, transformou em escolas industriais e técnicas, as quais passaram a oferecer formação profissional nos dois ciclos do ensino industrial. Foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), pelo Decreto-Lei nº 4.028, de 22 de janeiro de 1942.
1946	O Decreto-Lei nº 9.613/46, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Agrícola, tratou dos estabelecimentos de ensino agrícola federais. Foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), pelo Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, bem como a aprendizagem dos comerciários foi regulamentada pelo Decreto-Lei nº 8.621, do mesmo dia 10 de janeiro de 1946. A Constituição de 1946 definiu que “as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores”.
1959	Foram instituídas as escolas técnicas federais como autarquias, a partir das escolas industriais e técnicas mantidas pelo Governo Federal.
1961	Em 20 de dezembro foi promulgada a Lei nº 4.024/61. Essa foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), passou a permitir que concluintes de cursos de educação profissional, organizados nos termos das Leis Orgânicas do Ensino Profissional, pudessem continuar os estudos no ensino superior.

1967	As fazendas-modelo foram transferidas do Ministério da Agricultura para o MEC e passaram a ser denominadas escolas agrícolas.
1968	A Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, permite oferta de cursos superiores destinados à formação de Tecnólogos.
1971	A Lei nº 5.692/71 definiu que todo o ensino de segundo grau, hoje denominado ensino médio, deveria conduzir o educando à conclusão de uma habilitação profissional técnica ou, ao menos, de auxiliar técnico (habilitação parcial).
1975	A Lei Federal nº 6.297, de 11 de dezembro de 1975, definiu incentivos fiscais no imposto de renda de pessoas jurídicas (IRPJ) para treinamento profissional pelas empresas.
1978	As Escolas Técnicas Federais do Paraná, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), pela Lei nº 6.545, de 30 de junho.
1982	A Lei nº 7.044/82 reformulou a Lei nº 5.692/71 e retirou a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de segundo grau.
1991	O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) foi criado pela Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991, nos termos do art. 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, em formato institucional similar ao do SENAI e do SENAC.
1994	Foi instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pela Rede Federal e pelas redes ou escolas congêneres dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Na Rede Federal houve transformação gradativa das escolas técnicas federais e das escolas agrícolas federais em CEFETs.
1996	Em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que dedicou o Capítulo III do seu Título VI à educação profissional. Posteriormente, esse capítulo foi denominado “Da Educação Profissional e Tecnológica” pela Lei nº 11.741/2008, que inclui a seção IV-A no Capítulo II, para tratar especificamente da educação profissional técnica de nível médio.
1998-2002	Foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, pela Resolução CNE/CEB nº 04/99, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 16/99; em 2002, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico pela Resolução CNE/CP nº 03/2002, com fundamento no Parecer CNE/CP nº 29/2002.
2004-2008	A Resolução CNE/CEB nº 1, de 21 de janeiro de 2004, definiu as diretrizes nacionais para estágios supervisionados de estudantes de educação profissional e de ensino médio. A Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 39, de 8 de dezembro de 2004, atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio. A Resolução CNE/CEB nº 3, de 9 de julho de 2008, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11, de 16 de junho de 2008, disciplinou a instituição e a implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCT) nas redes públicas e

	privadas de Educação Profissional.
2008	A Lei nº 11.741 introduziu importantes alterações no Capítulo III do Título V da LDB, o qual passou a tratar "da Educação Profissional e Tecnológica", além de introduzir uma nova Seção no Capítulo II do mesmo título, a seção IV-A, quarta "da Educação Profissional Técnica de Nível Médio".
2012	Foram definidas as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, pela Resolução CNE/CEB nº 6/2012, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2012.
2014	Em 25 de junho de 2014 foi sancionada a Lei nº 13.005, que aprovou o novo Plano Nacional de Educação, prevendo “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”. E, ainda, “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público”.
2017	A Lei nº 13.415/2007 introduziu alterações na LDB (Lei nº 9394/1996), incluindo o itinerário formativo "Formação Técnica e Profissional" no ensino médio. A nova redação da LDB refere-se aos critérios a serem adotados pelos sistemas de ensino em relação à oferta da ênfase técnica e profissional, a qual deverá considerar “a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional”, bem como “a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade”.

Fonte: Portal do MEC (2021).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais ou IFs) foram estruturados a partir da integração e/ou transformação das antigas instituições federais de EPT, com uma trajetória já consolidada de educação profissional. Como exemplos, integram aqui os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e as Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais, o Colégio Pedro II e a Universidade Tecnológica do Paraná, conforme se observa no art. 5º de sua lei de criação, a qual estabelece um novo marco para a educação profissional e tecnológica do país. A política dos institutos federais representa o investimento em uma educação pública e gratuita, em uma perspectiva de emancipação humana.

De acordo com Pacheco (2010, p. 12), os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

[...] são caracterizados pela ousadia e inovação necessárias a uma política e a um conceito que pretendem antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa.

Nesse contexto, os Institutos Federais apontam para um novo tipo de instituição, identificada e pactuada com o projeto de sociedade em curso no país, que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos, capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana. Tal proposta é incompatível com uma visão conservadora de sociedade, sendo, portanto, uma estratégia de ação política e de transformação social (PACHECO, 2010).

Os Institutos Federais são instituições pluricurriculares e multicampi (reitoria, campus, campus avançado, polos de inovação e polos de educação à distância), especializados na oferta de educação profissional e tecnológica (EPT) em todos os seus níveis e formas de articulação com os demais níveis e modalidades da educação nacional, verticalizando suas ofertas em eixos tecnológicos vinculados ao desenvolvimento territorial onde os *campi* estão inseridos. Isso possibilita cursos de formação inicial e continuada até a pós-graduação *stricto sensu*, além de licenciaturas, cursos de tecnologia e bacharelados, com o objetivo de promover o ensino público, gratuito e de qualidade, divulgado em seus processos seletivos, e democratizar a educação para as classes trabalhadoras.

Conforme o art. 39 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), “a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da

educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 1996). Portanto, conforme preveem a Constituição Nacional e a LDBEN (Lei nº 9394/1996), os estabelecimentos de ensino, em todos os seus níveis, têm a função de formar cidadãos capazes de compreender e defender a diversidade da população brasileira, de dialogar uns com os outros, sem abrir mão das suas origens regionais, nacionais e étnico-raciais.

O Rio Grande Sul conta com três unidades dos Institutos Federais, sendo eles: o Instituto Federal Farroupilha (IFFAR), com Reitoria em Santa Maria; o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), com Reitoria em Bento Gonçalves; e o Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL), com Reitoria em Pelotas. Essas três unidades estão distribuídas de forma que contemplem todas as mesorregiões do estado, por meio dos seus *campi* e centros de referências.

4.2.2 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e as políticas afirmativas

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), pertencente à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, de ensino público e gratuito, que se propõe a fornecer ensino humanizado, crítico e cidadão. Goza de prerrogativas como autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar.

Atualmente são 17 *campi*: Alvorada, Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga (Porto Alegre), Rio Grande, Rolante, Sertão, Vacaria, Veranópolis e Viamão, que atuam em áreas distintas, como a da agropecuária, de serviços, área industrial, vitivinicultura, turismo, moda e outras que atentem à modelação dos serviços e produtos de acordo com as demandas regionais. A Reitoria é sediada em Bento Gonçalves.

Figura 4 - Mapa com a localização dos Campi do IFRS



Fonte: adaptado do site oficial do IFRS.

Esses *campi* podem oferecer cursos gratuitos de nível médio (técnicos que podem ser cursados de forma integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio), superiores (de graduação e pós-graduação) e de extensão, e têm como obrigatoriedade legal garantir o mínimo de 50% de suas vagas para a oferta de cursos técnicos de nível médio, prioritariamente na forma integrada. Ainda, devem garantir o mínimo de 20% de suas vagas para atender a oferta de cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional.

Destaca-se sua atribuição no desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas por meio de pesquisas aplicadas e as ações de extensão junto à comunidade com vistas ao avanço econômico e social local e regional. Portanto, o IFRS apresenta uma das características mais significativas que enriquecem a sua ação: a diversidade. Segundo Nilma Lino Gomes (2018), entender a relação entre universidade, diversidade e conhecimento significa compreender que a presença dos sujeitos diversos em condições de igualdade é um exercício de cidadania. E ao se reconhecer essa relação, estaremos nos tornando cada vez mais sujeitos emancipatórios e sujeitos de direitos. Nesse viés, compreende-se que o campo do conhecimento tem a potência de dialogar de forma emancipatória com a diversidade para torná-la trunfo na luta contra as desigualdades. Porém, a diversidade nem sempre é bem aceita “porque escancara a face oculta das relações de poder na

sociedade e na própria universidade”, expondo as posturas internas, arraigadas de preconceito e arrogância, complementa a autora (GOMES, 2018).

Diante desse contexto, emergiu a seguinte questão que instigou a investigar: Que políticas institucionais de ações afirmativas visam promover a inclusão, a permanência e o êxito de estudantes indígenas no contexto do IFRS?

4.2.3 Contextualizando a política de ações afirmativas, inclusivas e diversidade no IFRS

A oferta do ensino no IFRS possibilita uma formação técnica e profissional de qualidade, alicerçada a uma política de ações de inclusão com respeito às diferenças e à diversidade, prevista em sua missão:

Ofertar uma educação profissional, científica e tecnológica, inclusiva, pública, gratuita e de qualidade, promovendo a formação integral de cidadãos para enfrentar e superar desigualdades sociais, econômicas, culturais e ambientais, garantindo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e em consonância com potencialidades e vocações territoriais. (IFRS, 2021, n.p.).

Logo, no que tange à educação inclusiva, políticas públicas ou privadas incluem os aspectos de criação e gestão de normas voltadas à garantia do direito à educação para todos, que visam concretizar o princípio constitucional de igualdade e neutralizar os efeitos de todas as formas de discriminação. Destarte, as intervenções do Estado e de suas instituições, por meio de leis, portarias, programas e normativas, têm sido imperativas para corrigir desigualdades e assegurar direitos.

A execução das ações afirmativas ou medidas compensatórias, no âmbito das instituições públicas federais de ensino, de modo geral, intensificou-se nas últimas décadas a partir da promulgação da Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Tal lei estabelece as diretrizes e regras sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, dispondo pontualmente sobre os percentuais de vagas destinadas aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação.

Pode-se inferir que a deliberação de tais regras é essencial para que populações antes excluídas do ensino superior acessem a profissionalização e a cidadania. Ressalta-se que o IFRS, desde 2010 (antes da Lei Federal nº 12.711/2012), já adotava a política de educação inclusiva. Desde então foi criada a

Consultoria de Ações Inclusivas pela Portaria nº 168/2010 e, em 2012, por meio da Portaria nº 51, foi institucionalizada a Assessoria de Ações Inclusivas.

Portanto, a partir do fomento das políticas sociais e das leis específicas é instituída a Política de Ações Afirmativas pela Resolução CONSUP nº 22/2014, órgão responsável pelo planejamento e coordenação das ações relacionadas à política de inclusão no IFRS. Em 2018, por meio da Portaria nº 1.179/2018, a Assessoria de Ações Inclusivas, cuja nomenclatura foi alterada ao longo dos anos (Figura 3), passa a ser Assessoria de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade.

Tal portaria constitui também a Assessoria de Relações Étnico-Raciais (ARER) para atuar em conjunto com a Assessoria de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade em suas ações mais abrangentes. Segundo Coradini e Santos (*apud* SONZA, 2020, p.14):

Na mesma oportunidade de debates, a Assessoria de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade passa contar com a recém-criada Assessoria de Relações étnico-Raciais, uma forma de destacar a atenção para esse tema e fortalecer as ações de permanência e êxito com foco nas especificidades dos estudantes negros e indígenas, além do trabalho formativo e pedagógico junto à comunidade acadêmica.

A ARER, viabilizada como setor, foi pensada a partir de movimentos de coordenadores dos núcleos de ações étnico-raciais, ao notarem a necessidade de uma agenda de políticas de ações afirmativas que pautassem essas temáticas junto à Reitoria, mediante a relevância de esforços coletivos para as efetivas ações de políticas afirmativas institucionais.

Assim, as ações afirmativas, mediante as políticas de acesso e permanência, vêm nos auxiliando a pensar e a discutir estratégias necessárias para tornar a inclusão uma realidade de direito e de fato, pois apenas possibilitar o ingresso de estudantes em situação de vulnerabilidade social na instituição não basta. É necessário que essa inclusão se efetive no fortalecimento de vínculos que perpassam os projetos de ensino, pesquisa e extensão, respeitadas suas peculiaridades, seus pertencimentos étnico-raciais e seus engajamentos a grupos sociais, validando o exercício efetivo da cidadania previsto na Constituição Nacional.

Cabe salientar que o IFRS, ao longo de seu processo de implantação, produziu inúmeros documentos (Quadro 6) que tratam sobre políticas públicas de ação afirmativas, que vão desde a criação dos Núcleos de Ações Afirmativas

(NAPNE, NEABI, NEPEG e NAAf)¹⁵ até a reserva de vagas para estudantes negros, indígenas e com deficiência em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, os quais se encontram publicados no sítio institucional¹⁶. Coradini e Santos (*apud* SONZA, 2020) apresentam a evolução de políticas afirmativas no âmbito do IFRS.

Quadro 6 - Linha do tempo das ações afirmativas no âmbito do IFRS

2010	<ul style="list-style-type: none"> • Criação da Consultoria de Ações Inclusivas - Portaria nº 168/2010.
2012	<ul style="list-style-type: none"> • Criação da Assessoria de Ações Inclusivas - Portaria nº 51/2012.
2014	<ul style="list-style-type: none"> • Aprovação do Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) - Resolução CONSUP nº 020/2014. • Aprovação do Regulamento dos Núcleos de Estudo Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs) – Resolução CONSUP nº 021/2014. • Aprovação da Política de Ações Afirmativas do Instituto do Rio Grande do Sul – Resolução CONSUP nº 022/2014.
2015	<ul style="list-style-type: none"> • Aprovação da Inclusão de cotas para negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência (PcD) nos Processos de Seleção dos Programas de Pós-Graduação – Resolução CONSUP nº 30/2015. • Criação do Centro Tecnológico de Acessibilidade (CTA) – Portaria nº 1.153/2015.
2016	<ul style="list-style-type: none"> • Aprovação da Regulamentação para Requisição para do Nome Social - Resolução CONSUP nº 054/2016. • Criação do Edital “Ações Afirmativas” para projetos de extensão.
2017	<ul style="list-style-type: none"> • Aprovação do Regulamento dos Núcleos de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGSs) – Resolução CONSUP nº 037/2017. • Aprovação do Regulamento dos Núcleos de Ações Afirmativas (NAAfs) – Resolução CONSUP nº 038/2017. • Regulamentação do processo de ingresso de candidatos autodeclarados negros (pretos e pardos) por cotas nos processos seletivos e concursos – Instrução Normativa nº 10/2017.
2018	<ul style="list-style-type: none"> • Regulamentação dos fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades educacionais específicas do IFRS - Instrução Normativa nº 12/2018. • Criação da Assessoria de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade, e designação de uma Assessoria para Relações Étnico-raciais, através da Portaria nº 1179/18.
2019	<ul style="list-style-type: none"> • Aprovação da política de ingresso especial para estudantes indígenas – Resolução CONSUP nº 023/2019.

Fonte: Coradini e Santos (*apud* SONZA, 2020), adaptado pela autora (2022).

Diante do exposto, podemos constatar significativas implementações de políticas de ações afirmativas apresentando avanços institucionais consideráveis da diversidade étnica e da pluralidade cultural, garantindo o ingresso do sujeito de

¹⁵ Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE); Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena (NEABI); Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPEGs); e Núcleo de Ações Afirmativas (NAAf).

¹⁶ Sítio Institucional Reserva de Vagas/Cotas: <https://ingresso.ifrs.edu.br/2023/cotas/>.

direito a ocupar a reserva de vaga étnico-racial (negros e indígenas), e ações em combate às violências de gênero.

Nesta lógica, a Assessoria de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade do IFRS têm por finalidade promover ações para refinar a cultura da educação para a convivência e respeito às diferenças, a valorização da identidade étnico-racial com a inclusão social e racial em todos os espaços institucionais, a defesa dos direitos humanos, bem como a permanência e saída exitosa de pessoas com necessidades educacionais específicas para o mundo do trabalho e combate à homofobia, buscando a remoção de todos os tipos de barreiras e formas de discriminação. Para Nilma Lino Gomes (2018), ações afirmativas são políticas de correções de desigualdades, capazes de transformar, em pouco tempo, realidades cristalizadas. Portanto, a promoção dessas ações é a maneira mais enfática para compreender melhor a relação entre diversidade e conhecimento, pautada na ética cidadã, na solidariedade e na indignação diante de toda e qualquer forma de injustiça e opressão.

Sobre as ações afirmativas, Gomes (2001) nos diz que elas:

[...] elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, inculcando nos atores sociais a utilidade e a necessidade de observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano. (GOMES, 2001, p. 6-7).

Portanto, com a implementação das ações afirmativas no IFRS e demais universidades públicas, temáticas como reparações históricas aos grupos impactados pelo racismo estrutural foram viabilizadas. E com essa compreensão, a ARER vem possibilitando debates sobre política pública de ações afirmativas e incentivando as atividades de pesquisa, extensão e ensino sobre a cultura afro-brasileira e indígena nos *campi*, contribuindo, assim, para a efetivação da legislação vigente.

Ainda, dentro de suas atividades principais, gerencia as comissões de heteroidentificação; na capacitação dos membros (multiétnico, plural e com representatividade de gênero) que atuam nessas bancas, garantindo a efetividade da política pública; e, ainda, auxilia nas formações continuadas de docentes e atividades de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) para toda a

comunidade acadêmica. Essas dinâmicas acionadas no IFRS são aperfeiçoadas a partir de avaliações internas, bem como com as mudanças na legislação.

4.2.4 Do ingresso dos indígenas: o olhar inclusivo

Observando a perspectiva histórica, é evidente que a universidade brasileira tem historicamente excluído as pessoas indígenas, e apenas recentemente temos iniciado avanços significativos por meio de ações afirmativas para permitir a presença de diversas etnias dos povos originários nas Instituições de Ensino Superior (IES). É importante destacar que esse progresso nas IES's é resultado da conquista do Movimento Social Indígena Organizado, em sinergia com as lutas negras e feministas. (DANNER et al., 2021).

Os povos indígenas, no Brasil, têm reconhecido suas formas próprias de organização social, seus valores artísticos, símbolos, suas tradições, conhecimentos e processos de constituição de saberes e transmissão cultural para as gerações futuras. Embora os povos indígenas constituam um grupo socioculturalmente diversificado e heterogêneo, ainda enfrentam inúmeras dificuldades relacionadas à luta pela autoafirmação de suas identidades perante uma sociedade que ainda não respeita o indígena nas suas especificidades e diferenças.

Para o escritor Daniel Munduruku (2017, p. 22), “a escola só nos ensinou a desqualificar os povos ancestrais. Ela não nos ensinou a chamá-los pelo nome ou a compreender suas diferentes formas de humanidade”. A multiplicidade de mundos que as diferentes etnias indígenas nos oferecem é o que sociedade colonial secularmente nega.

De acordo com Lemos (2015), o movimento indígena brasileiro, atualmente, tem priorizado o acesso à educação e aos conhecimentos científicos dominantes, como um instrumento de protagonização de sua própria história, de modo a recuperar sua autonomia e a defender seus direitos. Esse acesso às instituições de ensino superior brasileiro faz parte de uma luta histórica que originou determinações legais voltadas à garantia do exercício de seus direitos culturais diferenciados (PONSO, 2018). Em sua maioria, as demandas indígenas por Ensino Superior visam a continuidade de seus estudos como parte de um projeto maior de autonomia e de sustentabilidade.

A extensão desses direitos no campo educacional gerou a possibilidade de os povos nativos se apropriarem da instituição escolar, atribuindo-lhe identidade e funções peculiares (WENCZENOVICZ, 2016, p. 96). De acordo com a autora:

[...] a educação como política de afirmação às comunidades nativas e povos tradicionais se justificam essencialmente como reparação histórica, acrescido ao incentivo à diversidade ou, ainda, a promoção de justiça social e da equidade educacional. (WENCZENOVICZ, 2016, p. 96).

Entretanto, à medida que esses povos avançam em direção à conquista dos seus próprios projetos sonhados, tropeçam nas questões relacionadas ao ingresso na educação de nível superior/nível médio/profissionalizante, bem como na permanência/conclusão dos cursos em instituições de ensino nas quais estão vinculados. Segundo Bergamaschi, Doebber e Brito (2018), com base em pesquisas em universidades que executam políticas afirmativas para ingresso e permanência de estudantes indígenas, apresentam dados que a presença indígena no ensino superior oferece possibilidades de autorreflexão sobre as práticas pedagógicas da instituição de ensino superior e seu papel social. As autoras reforçam que a permanência dos estudantes indígenas é um grande desafio para as universidades e que o diálogo e a postura receptiva aos conhecimentos originários podem ser os primeiros passos para efetivar processos de interculturalidade no ensino superior.

Nessa perspectiva, as reivindicações dos povos indígenas por uma educação diferenciada que contemple a diversidade cultural vêm sendo debatidas há décadas. Tal debate já se travava na educação escolar indígena, sobre como estabelecer um intercâmbio entre diferentes saberes – o saber tradicional e o saber científico – e como conceber conhecimentos e formas específicas de aprendizagem respeitando a diversidade indígena de culturas e modos de *bem viver*¹⁷. Embora nessas discussões não houvesse um consenso nas escolas indígenas de ensino fundamental e médio, elas se estenderam ao ensino superior devido à demanda indígena por continuidade na educação.

Contudo, a educação escolar indígena, a partir dos movimentos indígenas postos na Constituição Brasileira de 1988, conquistou o direito à autonomia das comunidades indígenas na escolha das práticas pedagógicas e dos conteúdos escolares, embora seja esse um grande desafio para colocá-los em prática. Conforme Bonin (2008, p. 99), a Constituição Brasileira é considerada um divisor de

¹⁷ Bruno Ferreira, do Povo *Kaingang*, menciona que para os povos indígenas o *bem viver* é uma norma de vida que se vive no cotidiano.

águas, pois “produziu uma virada conceitual que alterou significativamente as relações do Estado com os povos indígenas”.

Salienta-se que a Constituição Brasileira de 1988 e demais legislações trouxeram uma série de inovações e de significativos avanços no tratamento indígena, inaugurando um novo marco jurídico de reconhecimento e valorização da diversidade sociocultural brasileira que conferiu aos povos indígenas o direito a preservar suas diferenças enquanto sujeitos coletivos de direitos.

Nesse viés, a população indígena tem mostrado, gradualmente, um maior interesse na escola formal, o que, provavelmente, se deve, entre diversos fatores, à aproximação crescente das comunidades não indígenas, aliada à maior, embora ainda insuficiente, presença do Estado e da União em seu território.

Desafios à parte, no IFRS, esforços na criação de políticas afirmativas inclusivas que visam proporcionar igualdade de oportunidades no acesso à educação, considerando as razões históricas que excluíram e segregaram os povos indígenas, vão além dos documentos legais de âmbito nacional. No próprio Estatuto do IFRS, Art. 3º, refere que “O IFRS, em sua atuação, indica em um dos princípios norteadores (VI) a inclusão social de pessoas afrodescendentes e indígenas, em situação de vulnerabilidade social”.

É importante destacar outros documentos legais importantes que amparam os estudantes indígenas nas instituições de ensino: o Plano Nacional de Educação, o qual assegura a equidade educacional; e a Lei nº 12.416/11, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e dispõe sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas em instituições públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, fundamental para a permanência, e de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.

Ainda que nos últimos anos a presença de indígenas tenha se intensificado nas universidades brasileiras, ainda é um movimento discreto. Bergamaschi, Doebber e Brito (2018) destacam que o ingresso de indígenas no ensino superior se dá pela criação de licenciaturas interculturais, tendo como intuito a formação diferenciada de docentes indígenas, e vagas reservadas ou suplementares a partir do sistema de reserva de vagas instituído pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (conhecida como Lei de Cotas), regulamentada pelo Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012.

A lei dispõe sobre o ingresso nas instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio, determinando a reserva de vagas, por curso e turno, no mínimo de 50% do ensino médio ou do ensino fundamental em escolas públicas. Ainda, para o preenchimento das vagas, 50% deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos (um salário-mínimo e meio) *per capita*. Além disso, deverá ser prevista a reserva de vagas para candidatos autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, em proporção no mínimo igual à desses grupos na população da unidade da Federação onde se localiza a instituição, segundo o último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Acrescenta-se, a essa legislação, a Portaria do MEC nº 389/2013, que cria o Programa de Bolsa Permanência nos cursos de graduação, destinada a viabilizar a permanência de estudantes indígenas e quilombolas.

Com a aprovação da Lei nº 12.711/12, que garante formalmente mecanismos de acesso às universidades e institutos federais, no âmbito de sua autonomia, passa-se a exigir como requisito para a inscrição nos cursos a identificação dos indígenas, ao lado da autodeclaração estabelecida na lei, com a apresentação da declaração de pertencimento emitida por autoridade indígena. Tal declaração está condicionada aos parâmetros da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) vigente no ordenamento jurídico brasileiro, com o propósito de evitar que não indígenas, com pouca ou nenhuma conscientização sobre o sistema de cotas, tenham acesso às instituições de ensino mediante cotas. No que se refere à formação universitária dos povos indígenas na atualidade, Luciano (2009, p. 221) considera uma das principais bandeiras das lutas indígenas, pelo interesses desses povos de ter uma participação mais efetiva na vida do país, por meio de alianças, diálogos e intervenções em políticas públicas que lhes dizem respeito

O IFRS, com um olhar avançado e mais inclusivo, por meio da Resolução CONSUP nº 023, de 23 de abril e 2019, institui a **Política de Ingresso Especial e Permanência dos Estudantes Indígenas**, ampliando o acesso aos seus cursos em todos os níveis de ensino e permanência na instituição, que adiciona duas vagas suplementares em cada curso para esses estudantes. A seleção utilizada nesse processo de ingresso especial é na forma de sorteio para os cursos técnicos e prova de redação para os cursos superiores.

Na reportagem publicada no *site* Brasil de Fato, do Programa Bem Viver, o pensador e escritor Daniel Munduruku (2021, n.p.), considerado um dos grandes difusores da cultura indígena, afirma que:

Toda a movimentação de levar a juventude para as universidades, tirando um pouco o peso do vestibular antigo, que era muito seletivo, todas essas políticas de inclusão, foram importantes para que as pessoas tomassem consciência que podem frequentar universidade e ter acesso a conhecimento.

Entende-se que esse processo diferenciado de ingresso reafirma a identidade cultural, fator importante de mobilidade política. Assim, os programas de ações afirmativas motivam estudantes indígenas a buscarem formação profissional que favoreça novos relacionamentos com o Estado sem a mediação de profissionais técnicos não indígenas. Igualmente, o Programa de Assistência Estudantil ofertado pelo IFRS atende, sobretudo, àqueles em desigualdades sociais, por meio de ações como o Auxílio Permanência e o Auxílio Moradia.

Sobre a recente presença de estudantes indígenas nos *campi* do IFRS, percebe-se uma crescente demanda indígena à procura da educação formal, tanto pelo ensino superior quanto pelo ensino técnico de nível médio (ver Quadro 7). Ainda que a presença indígena nas instituições de ensino não seja a concretização de uma educação intercultural e sim fruto de lutas e reivindicações, é dessas novas conexões e saberes no contexto do IFRS que advêm as políticas de ações afirmativas com respeito às diferenças e à diversidade.

Para o acompanhamento do percurso dos estudantes indígenas, a Diretoria de Assistência Estudantil (DAE), em conjunto com as Assessorias de Ações Afirmativas, disponibilizou para as coordenações dos respectivos núcleos uma planilha no *Google Drive* com dados de identificação de estudantes ingressantes pelas políticas afirmativas, avançando, assim, nas ações de atenção e cuidados ao/à estudante indígena. Então, a partir da planilha disponibilizada aos NEABIs com os dados dos estudantes indígenas (*campi*, etnia, modalidade/nível de ensino, ano e forma de ingresso etc.), percebe-se, pelo levantamento de matriculados em 2021 (período pandêmico), que o aumento de 67% do total de estudantes indígenas ingressantes foi pelo **Processo Seletivo Especial**. Os outros 33% referem-se ao ingresso pelo sistema de cotas no **Processo Seletivo de Estudantes**, mediante o procedimento de heteroidentificação, incluindo o ingresso pelo sistema universal. Segundo esse levantamento, os estudantes indígenas estão matriculados desde

cursos na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) aos cursos de pós-graduação.

É importante salientar que as etnias apresentadas na planilha da PROEN-DAE referem-se à autodenominação fornecida (ou não) pelos estudantes indígenas no momento da inscrição no processo seletivo. Nesse sentido, embora entendendo a importância de demarcar as etnias em suas especificidades no Rio Grande do Sul, recorreremos ao Mestre Guarani-Mbyá José Cirilo Morinico que, atualmente, além de cacique de sua comunidade, exerce o papel de Cacique Geral no Estado e Presidente da Associação Mbyá-Guarani (AMG), que nos orientou a identificar a etnia Guarani, num entendimento mais amplo, ou seja, Guarani sendo tronco cultural e linguístico.

Quadro 7 - Levantamento de Estudantes indígenas matriculados em 2021.

CAMPUS	ETNIA	MODALIDADE / NÍVEL	ANO DE INGRESSO	FORMA DE INGRESSO	NÚMERO DE ESTUDANTES	TOTAL DE ESTUDANTES	
ALVORADA	Guarani	Superior	2019	Especial	1	2	
		Concomitante	2020	Especial	1		
BENTO GONÇALVES	Kaingang	Subsequente	2019	Especial	5	8	
		Subsequente	2019	Especial			
		Subsequente	2019	Especial			
		Subsequente	2019	Especial			
		Superior	2019	Especial	2		
		Superior	2019	Especial			
		Integrado	2020	Especial			
		Integrado	2020	Especial			
	Superior	2020	Processo seletivo (A/U)	1			
CANOAS	INDÍGENA	Integrado	2017	PPI (C3)	1	1	
CAXIAS DO SUL	INDÍGENA	Integrado	2017	PPI (C3)	1	4	
		Integrado	2018	PPI (C3)	3		
		Proeja	2018	PPI (C3)			
		Superior	2018	PPI (C3)			
ERECHIM	INDÍGENA	Subsequente	2018	PPI (C3)	1	2	
	Kaingang	Subsequente	2019	Especial	1		
FARROUPILHA	Kaingang	Integrado	2020	Especial	7	7	
		Superior	2020	Especial			
		Superior	2020	Especial			
		Superior	2020	Especial			
		Superior	2020	Especial			
		Superior	2020	Especial			
		Superior	2020	Especial			
FELIZ IBIRUBÁ	Não há						
OSÓRIO	Guarani (Kalowa)	Pós-Graduação	2020	Processo Seletivo (A/U)	1	1	
PORTO ALEGRE	Kaingang	Subsequente	2020	Especial	7	9	
		Subsequente	2020	Especial			
		Subsequente	2020	Especial			
		Subsequente	2020	Especial			
		Subsequente	2020	Especial			
		Subsequente	2020	Especial			
	Proeja	2020	Especial	2			
	Guarani (Mbyá)	Superior	2019		Especial		
	Superior	2019	Especial				
RESTINGA	Guarani	Integrado	2020	Especial	3	3	
		Superior	2020	Especial			
		Superior	2020	Especial			
RIO GRANDE	Kaingang	Subsequente	2020	Especial	2	2	
		Subsequente	2020	Especial			
ROLANTE	Não há						
SERTÃO	Kaingang	Integrado	2020	Especial	2	12	
		Integrado	2020	Especial			
		Integrado	2020	PPI (C3)	6		
		Integrado	2020	PPI (C3)			
		Integrado	2020	PPI (C3)			
		Proeja	2020	PPI (C3)			
		Proeja	2020	PPI (C3)			
		Proeja	2020	PPI (C3)			
		Proeja	2020	Especial			
		Proeja	2020	Especial			
	Superior	2020	Especial	4			
	Superior	2020	Especial				
	Guarani	Integrado	2020	Especial	1		10
		Integrado	2020	PPI (C3)	5		
		Integrado	2020	PPI (C3)			
		Integrado	2020	PPI (C3)			
		Proeja	2020	PPI (C3)			
		Proeja	2020	Especial	2		
Proeja		2020	Especial				
Superior		2020	PPI (C3)	2			
Superior	2020	PPI (C3)					
VACARIA	Não há						
VERANÓPOLIS	Não há						
VIAMÃO	Guarani (Mbyá)	Superior	2019	PPI (C3)	1	6	
		Integrado	2020	Especial	5		
		Superior	2020	Especial			
		Superior	2020	Especial			
		Superior	2020	Especial			
TOTAL DE ESTUDANTES						67	

Fonte: Dados fornecidos pela PROEN-DAE (2021), elaborado pela autora (2022).

Logo, de acordo com esse levantamento de estudantes matriculados em 2021, é possível constatar que, a partir de 2019, houve um considerável aumento no ingresso de estudantes indígenas em relação aos anos anteriores, em razão da implementação do Processo de Ingresso Especial (Resolução CONSUP nº 023/2019), registrando-se o ingresso de 45 indígenas na busca por formação nas várias modalidades/níveis de ensino oferecidas.

Dos 45 indígenas ingressantes nos 12 *campi* do IFRS, 19 indígenas ingressaram nos cursos superiores¹⁸ pelo ingresso especial e os outros 26 ingressaram nos cursos técnicos de nível médio (concomitante, integrado e subsequente)¹⁹ e no técnico integrado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)²⁰, pelo sistema de cotas (C3) oferecidas pelo Processo Seletivo Discente – PPI (pretos, pardos e indígenas), mediante o procedimento da heteroidentificação. Portanto, é possível perceber que, embora tenha havido um aumento na demanda indígena por cursos superiores, a demanda principal ainda são os cursos de formação profissional de nível médio. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de indígenas matriculados no ensino superior cresceu 255% entre os anos de 2010 e 2016, desde a abertura de políticas de cotas adotadas a partir de 2012, mas também devido ao esforço individual e comunitário dos povos originários.

Em relação às etnias, para fins de dos 67 indígenas ingressantes desde 2017, 37 pertencem à etnia *Kaingang*; 24 são da etnia Guarani; e seis não identificaram suas etnias. É importante frisar que a identificação da etnia/raça acontece no preenchimento da ficha cadastral e no sistema acadêmico quando do Processo Seletivo Discente, registrando-se então sua etnia/raça de acordo com sua autodenominação/autodeclaração. Acrescenta-se também que no momento da inscrição, às vezes por desconhecimento do candidato sobre em que tipo de cota se inscrever, se constata incompatibilidades, como por exemplo: um candidato pardo que, em razão do seu conhecimento sobre o que é ser indígena, se autodeclara "índio", ou um candidato lido como pardo se autodeclara branco. A partir de 2018, foram constituídas comissões de verificação étnica e racial (heteroidentificação) de candidatos autodeclarados negros (pretos ou pardos), com a participação de

¹⁸ **Cursos de Graduação**, que podem ser Bacharelado, Licenciatura ou Tecnologia.

¹⁹ **Cursos Técnicos de Nível Médio** nas modalidades: **Concomitante** (estudante cursa o Ensino Médio em outra instituição); **Integrado** (estudante cursa o Ensino Médio e o curso Técnico no IFRS) e **Subsequente** (estudante que concluiu o Ensino Médio).

²⁰ Curso em nível de Ensino Médio integrado a uma formação profissional técnica (estudante que concluiu o **Ensino Fundamental**, mas **não** possui Ensino Médio completo).

servidores do IFRS e comunidade externa. As comissões têm o objetivo de garantir que as vagas reservadas pelas cotas sejam preenchidas realmente por estudantes “de direito”.

No Quadro 8, quanto ao período de 2017 a 2020, percebe-se o ingresso de 22 indígenas, sendo: 20 ingressantes pelo sistema de cotas “C3” na modalidade PPI (Pretos, Pardos e Indígenas) e dois ingressantes pelo acesso universal.

Quadro 8 - Levantamento das formas de ingresso - 2017 a 2020

FORMAS DE INGRESSO					NÚMERO DE ESTUDANTES
	2017	2018	2019	2020	
Por Cotas	02	04	01	13	20
Processo Especial	-	-	09	36	45
Processo Seletivo	-	-	-	02	02
TOTAL GERAL	02	04	10	51	67

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Assim, cabe destacar que, com a implementação do Processo de Ingresso Especial em 2019, o ingresso de indígenas mais que dobrou, ou seja, os 45 ingressantes correspondem a mais do que o dobro da soma do total de ingressantes indígenas, com 20 estudantes indígenas nas demais formas de ingresso no período de 2017 a 2020.

Entende-se, portanto, que essa procura pode ser evidência do objetivo pessoal de incorporar novos saberes, bem como do reconhecimento do ambiente de formação educacional como espaço coletivo de afirmação de identidade étnica. Para Munduruku (2021, n.p.):

[...] as sociedades indígenas são a sociedade do coletivo, são sociedades da abundância, são sociedades da igualdade, porque não se cria, não se educa os filhos para disputar uns contra os outros. Mas educa os filhos para que eles colaborem uns com os outros e todo mundo tenha o suficiente pra viver e viver bem.

Nessa perspectiva, cada fase de idade pela qual passa um indígena alimenta seu olhar para o todo, pois o conhecimento que ele aprende e vive é um saber holístico para dar mais atenção à comunidade do que ao individual, percebendo que a completude do ser integral só é possível num contexto social, coletivo.

É relevante ressaltar que, com a implementação do Processo de Ingresso Especial de estudantes indígenas em 2019, diversas estratégias institucionais de divulgação foram efetivadas, bem como por mobilizações de membros dos NEABIs

dos *campi*, dentre elas, as ações externas com divulgações dos processos seletivos, realizadas presencialmente nas comunidades indígenas, tendo em vista que muitos desconhecem as possibilidades de estudar no IFRS. Conforme Beatrici e Emiliano (2021), a presença dos integrantes do NEABI nas comunidades a cada processo seletivo, para divulgá-lo, auxiliar nas inscrições, organizar documentos para a matrícula e ações correlatas, foi e é decisivo para o ingresso. Os autores acrescentam, ainda, a percepção de Pino (2016), que respalda essa práxi:

[...] No caso dos estudantes não indígenas, são os próprios familiares e amigos que estão em seu entorno social, tendo em vista que eles já têm muitas informações e experiências a respeito da instituição em razão de décadas de história que possibilitaram a diferentes gerações oportunidades de estudar na instituição... Com os estudantes indígenas isso não ocorre... pois ainda não existe um percurso estabelecido de pessoas das comunidades indígenas da região que foram convidadas e convencidas a estudar no Campus. (PINO, 2016, p. 70).

Nesse sentido, os NEABIs/NAAFs, como o NEABI-POA, promoveram, em suas ações internas institucionais, diálogos com as lideranças indígenas locais em reuniões nos próprios *campi*, apresentando os espaços de convívio (salas de aula, setores administrativos, laboratórios, área de convivência/lazer etc.) e os cursos oferecidos, com orientações sobre o processo seletivo especial e sobre o programa de assistência estudantil. No entanto, com a chegada da pandemia em 2020, esses encontros ficaram inviáveis, surgindo outros desafios.

Com o ingresso de estudantes indígenas no IFRS, que reconhecem a instituição de ensino como de direito, demandas que envolvem ações integradas para as práticas pedagógicas são acionadas. Portanto, a articulação de diferentes atores envolvidos nesse processo educativo (secretaria acadêmica, assistência estudantil, setor pedagógico, setor de ensino, núcleos de ações afirmativas e docentes) tem sido um compromisso para além da inclusão, mas para a permanência e êxito e inserção desses estudantes no ambiente acadêmico, principalmente durante a pandemia da Covid-19.

4.2.5 Da permanência dos estudantes indígenas: desafios experienciados no contexto pandêmico

Por força da pandemia da Covid-19, as sociedades contemporâneas se viram desafiadas a mudanças e inovações na rotina de trabalho e de vida, nos diversos campos e lugares do mundo, nos impondo o distanciamento social. A educação não

ficou isenta desses impactos e foi convocada a se reinventar. Tarefa difícil às gestões educacionais, na medida em que precisaram ajustar, às pressas, os recursos, qualificações e equipamentos que dessem conta das necessidades prementes, tais como alcançar todos os estudantes matriculados na instituição por meio de recursos tecnológicos. Portanto, planejar e repensar diretrizes orientadoras foram fundamentais para implementar condições de trabalho seguras e viáveis, na tentativa de manter a qualidade de ensino e a sobrevivência institucional.

A respeito das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, desde que foi decretada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 11 de março de 2020, a existência da pandemia da Covid-19, uma série de ações afirmativas foram estabelecidas e desenvolvidas. Medidas com relação à infraestrutura e conectividade asseguraram a toda comunidade acadêmica o acesso às atividades administrativas e acadêmicas durante esse período.

Sendo assim, o IFRS agiu rapidamente, quer seja na suspensão dos calendários acadêmicos, quer seja com a utilização de estratégias de atividades de ensino não-presencial ou de ensino remoto, quer seja nas decisões que orientaram as medidas de prevenção ao contágio, como o distanciamento social, o uso de máscara e a higienização das mãos, bem como a suspensão de atividades em grupos, de modo que os agentes envolvidos (professores, estudantes, técnico-administrativos e terceirizados) ficassem protegidos da contaminação e da propagação do vírus.

Então, diante das dificuldades instaladas, o IFRS, em uma de suas várias ações, por meio de recursos orçamentários da Pró-reitoria de Extensão (PROEX), fomentou a execução de projetos de extensão voltados ao enfrentamento da Covid-19 para o atendimento às comunidades mais carentes de abrangência do IFRS e aos grupos de estudantes em situação de vulnerabilidade social.

Com a conseqüente necessidade de isolamento social a partir da chegada da pandemia, as desigualdades sociais e econômicas, entre outras, aprofundaram-se, principalmente para as populações de segmentos historicamente mais marginalizadas da sociedade brasileira, como os povos indígenas ao se depararem com barreiras históricas, como as relacionadas ao convívio e à permanência no ambiente escolar, piorando ainda mais o acesso à formação educacional. Além disso, o trabalho foi sensivelmente impactado para as aldeias, porque viviam do intercâmbio de base comunitária e da venda de artesanatos e produtos orgânicos

em feiras livres, ficando tudo paralisado, para não se colocarem a si e a comunidade em risco.

Assim, o Edital IFRS nº 23/2020²¹ (de apoio aos Projetos de Extensão voltados ao enfrentamento do coronavírus – Covid-19) contemplou vários projetos desenvolvidos pelos *campi*, a exemplo dos projetos desenvolvidos pelo campus Porto Alegre, especialmente o do NEABI e projetos parceiros.

O projeto **NEABI-POA na luta contra a Covid-19** teve por objetivo oferecer algumas medidas de apoio para amenizar as consequências e impactos socioculturais e econômicos vivenciados pelos(as) nove estudantes indígenas em suas comunidades, uma vez que estavam sem acesso a alimentos, a materiais e produtos de proteção e higiene (máscaras e álcool glicerinado), a informações científicas preventivas contra a Covid-19, bem como impossibilitados de vender seus artesanatos nos centros urbanos, sendo essa atividade uma de suas principais fontes de renda. Portanto, o distanciamento social teve forte impacto no cotidiano desses povos, uma vez que os modos de viver são comunitários, com práticas de trocas de matérias-primas e de conhecimentos.

A extensão desse projeto abrangeu as comunidades de nossos estudantes de etnias *Kaingang* e Guarani, com o fornecimento de *folders* com orientações e cuidados preventivos (Figura 5), distribuição de *Kits* de higiene e proteção, de cestas básicas com produtos de limpeza, de cestas especiais com alimentos orgânicos, de mudas de árvores frutíferas e sementes orgânicas para plantio (adquiridas das cooperativas de agricultura familiar e de produtores orgânicos da reforma agrária) e, ainda, ferramentas e equipamentos específicos para o plantio, com a finalidade de seguirem com suas atividades após o período de quarentena da pandemia.

Juntaram-se ao projeto **NEABI-POA na luta contra a Covid-19**, dois projetos parceiros de extensão, vinculados ao mesmo edital: o projeto da **Panific-AÇÃO e a Pandemia da #COVID19**, desenvolvido pelo Curso Técnico de Panificação com a produção e doação de pães, bolos e biscoitos; e o projeto **Produção de Higienizante Tipo Álcool Glicerinado 80 %v/v para Mãos**, produzido no laboratório do Curso Técnico em Química do campus POA, com a doação de parte de suas produções.

²¹ Disponível em: <https://ifrs.edu.br/editais/edital-ifrs-no-23-2020-apoio-a-projetos-de-extensao-voltados-ao-enfrentamento-do-coronavirus-covid-19/>.

Figura 5 - Orientações de prevenção contra a Covid-19



Fonte: Arquivo Fotos NEABI-POA (2020).

Portanto, independente dessa crise sanitária, a permanência de estudantes indígenas requer das instituições de ensino uma maior atenção, visto que o ambiente acadêmico pode ser complexo desde questões do próprio ambiente educacional, diferenças culturais, preconceitos, estereótipos, relacionamentos interpessoais, dificuldades com o idioma, com os conteúdos programáticos, como também às questões referentes ao ensino-aprendizagem.

É relevante apontar que mesmo antes da pandemia a dificuldade de interação entre os docentes e discentes indígenas já era percebida a partir do ingresso em 2019, no campus porto Alegre, de dois estudantes indígenas no curso superior, de etnia Guarani. A falta de familiaridade do saber tradicional e do saber ocidental para ambos nos distancia e infere como um dos fatores de interferência na permanência de estudantes indígenas na instituição. Conforme destaca Emiliano (2020), em sua pesquisa de doutorado:

[...] a evasão dos estudantes indígenas da educação escolar/acadêmica está associada a uma dissonância entre ausência de recursos e também ao fato do choque cultural e conseqüentemente processo de preconceito e discriminação entre os próprios estudantes. (EMILIANO, 2020, p. 35).

Portanto, entende-se que não basta garantir o acesso público à educação e à assistência estudantil por meio de políticas públicas de ações afirmativas. É preciso, também, criar condições de permanência desses estudantes, estabelecendo um intercâmbio entre diferentes modos de conceber conhecimentos e formas específicas de aprendizagens, respeitando a diversidade cultural dos indígenas.

Acrescenta-se à essas dificuldades o fato de os 51 indígenas ingressantes nos *campi* do IFRS, em 2020, terem iniciado o semestre algumas semanas antes da suspensão das aulas presenciais, inviabilizando-os a se apropriarem dos conhecimentos básicos para o acesso aos espaços escolares (físico e virtual), conhecerem os cursos em que ingressaram e interagirem com suas turmas e comunidade acadêmica em geral.

Com isso, foi imprescindível refletir e planejar como mantê-los vinculados em seus cursos e incluí-los num espaço acadêmico/escolar virtual, garantindo a permanência e o êxito como sujeitos de direito, durante a oferta das Atividades Não-Presenciais Pedagógicas (APNPs)²² e do ensino remoto.

Entre as várias ações efetivadas pelo IFRS, realizadas em projetos de extensão e de inovação, proveu-se o empréstimo de equipamentos tecnológicos (*tablets*, celulares, *chips*) para a realização das atividades escolares ofertadas nas APNPs e nas aulas remotas, no intuito de mitigar as desigualdades sociais e favorecer a permanência.

Ainda nesse cenário, cabe referir que os *campi*, dentro de suas particularidades, adotaram estratégias pedagógicas de permanência e êxito, como manter os estudantes indígenas informados das comunicações referentes ao ensino-aprendizagem, ações da assistência estudantil e orientações gerais divulgadas no sítio institucional.

O NEABI-POA, para estabelecer uma maior aproximação sem o contato presencial, optou por criar um grupo no *WhatsApp* com os estudantes indígenas, bolsista do núcleo, representante da Assistência Estudantil (Estagiária de Psicologia, indígena de etnia *Kaingang*), representante do DCE e, também, integrante do NEABI, e coordenadora e vice do NEABI, naquele momento. Destaca-se que dentre as ferramentas de comunicação utilizadas, sem dúvida, o *WhatsApp* foi a principal ferramenta, estreitando laços de confiança e estabelecendo vínculo afetivo, fundamental para a permanência e êxito e, sobretudo, se sentirem pertencentes à instituição, principalmente naquele momento de ensino remoto. Com relação à afetividade, Freire (1996) ressalta:

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente

²² APNP (Atividade Pedagógica Não Presencial) foi a forma aprovada no Conselho Superior do IFRS para manter o vínculo estudante/instituição durante o período de vigência da suspensão do calendário acadêmico, em função da pandemia provocada pela Covid-19, desde março de 2020.

simples insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. (FREIRE, 1996, p. 47).

Portanto, a afetividade deve ser um dos sentimentos presentes quando planejamos e desenvolvemos ações afirmativas. No entanto, não foi tarefa fácil assegurar aos estudantes o acesso às atividades de ensino e às informações ofertadas no site institucional.

Nesse viés, a partir de tensionamentos próprios da realidade daquele momento, questões indígenas mediante demandas foram pautas de reuniões de áreas, de cursos, de gestão institucional e dos núcleos de ações afirmativas, com o objetivo de construirmos caminhos e possibilidades para mantê-los inseridos na instituição Conforme Freire (2015, p. 15), “Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos [...]”.

Assim, em abril de 2020, a partir de reuniões de estudos e discussões entre a Comissão de Acompanhamento do Ingresso e Permanência Indígenas (CAIPI) e membros de NEABIs, “nasce” o Plano Educacional Individualizado (PEI) para estudantes indígenas, fruto de olhares compreendidos nas questões étnico-raciais e não-excludentes, e no acolhimento a esses estudantes indígenas num momento adverso. Foi aprovado pela Instrução Normativa (IN) PROEN nº 08, de 05 de novembro de 2020, e concebido aos moldes do Plano Educacional Individualizado (PEI) para estudantes com necessidades educacionais específicas do IFRS (IN PROEN nº 7, de 04 de setembro de 2020).

4.2.6 Do Plano Educacional Individualizado para os estudantes indígenas: estratégia afirmativa inovadora

O Plano Educacional Individualizado (PEI) surge como estratégia alinhada às políticas afirmativas de permanência e êxito, sendo um recurso pedagógico para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem diferenciado às comunidades indígenas. Tal plano considera os aspectos histórico-culturais das diferentes etnias dos estudantes indígenas a partir de um levantamento sociolinguístico, qualificando os seus processos de ensino e aprendizagens.

Portanto, a proposta do PEI vem ao encontro dos estudos de letramentos sociais de Street (2006, p. 465), com o intuito de “situar as práticas de letramento no contexto do poder e ideologia, e não como uma habilidade neutra, técnica”. O autor

defende o modelo ideológico de letramento, uma vez que acredita que o aprendizado da escrita se dá considerando as práticas concretas e sociais, ou seja, as práticas letradas são produto da cultura, da história e do discurso. Nessa mesma direção, Hornberger (1996, p. 8) argumenta que “o letramento nunca acontece em um vácuo”. É aqui que esta pesquisa se encaixa: pensar sobre esses processos educativos que acontecem no espaço acadêmico/escolar e que precisam ser ponderados de forma mais efetiva.

A IN nº 08/2020 possibilita esse olhar voltado para o contexto sociocultural ao aproximar uma educação para a diversidade, alicerçando uma proposta plural de cultura e de identidade étnica. Nesse viés, foi construída em consonância com os seguintes instrumentos legisladores e documentos institucionais: Lei nº 6.001/73; Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96; Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999; Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003; Parecer CNE/CEB nº 1/2006; e Resolução do CONSUP/IFRS nº 023, de 23 de abril de 2019.

Figura 6 - Plano Educacional Individualizado para estudantes indígenas

PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO PARA ESTUDANTES INDÍGENAS

Nome do(a) Estudante: _____ Telefone: _____
 Etnia: _____ Aldeia/Comunidade: _____
 Curso: _____ Ano: _____
 Semestre: _____ Docente: _____

Histórico (antes e na instituição) <Preenchido pela Equipe Pedagógica, Assistência Estudantil e NEABI/NAAF>	
Especificidades Histórico-Culturais e de Ensino-Aprendizagem <Preenchido pela Equipe Pedagógica, Assistência Estudantil e NEABI/NAAF>	
Conhecimentos, Necessidades (O que sabe) <Preenchido pela Equipe Pedagógica, Assistência Estudantil, NEABI/NAAF e docente>	Dificuldades apresentadas <Preenchido pela Equipe Pedagógica, Assistência Estudantil, NEABI/NAAF e docente AEE>
Interesses, expectativas (O que quer?) <Preenchido pela Equipe Pedagógica, Assistência Estudantil, NEABI/NAAF e docente AEE>	
Registro de Escolaridade (Sugestão: Anexar Plano de Ensino do Componente Curricular) <Preenchido pelo (a) docente>	
CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS <Preenchido pelo (a) docente>	
METODOLOGIA <Preenchido pelo (a) docente>	
AVALIAÇÃO <Preenchido pelo (a) docente>	
PARECER <Preenchido pelo (a) docente>	

Assinatura do(a) Docente: _____
 Assinatura do(a) Coordenador de Curso: _____
 Assinatura do NEABI/NAAF (responsável): _____
 Assinatura do Setor Pedagógico (responsável): _____
 Assinatura da Assistência Estudantil (responsável): _____

Fonte: IN PROEN nº 08/2020.

A despeito do conjunto de programas de ações afirmativas e marcos legais nos últimos anos que propiciam uma política de ações afirmativas para o ingresso de indígenas e quilombolas nas instituições de ensino superior no Brasil, o IFRS, ao

implementar a IN nº 08/2020, possibilita uma proposta pedagógica de letramento que valoriza as práticas culturais e lugares de pertencimento étnico dos povos originários.

Sendo assim, o PEI é um documento que reúne os conhecimentos e as habilidades prévias que identificam o repertório do estudante indígena, para fins de acompanhar o seu êxito acadêmico e de sociabilidade, traçando estratégias de ensino e aprendizagem mediante a valorização da história e cultura indígena. Logo, a identificação desse repertório traz o entendimento dos letramentos situados, a relação letramento, cultura e poder, possibilitando-nos compreender as diferentes formas de como esses grupos sociais se apropriam e usam a escrita mediante seus interesses e objetivos específicos.

Por se tratar de uma estratégia de ensino aplicada, a elaboração do PEI para os estudantes indígenas deve ser concretizada no contexto escolar a partir do diálogo e dos conhecimentos dos atores envolvidos diretamente e *indiretamente*²³ (grifo nosso) com os processos de ensino e aprendizagem. Emiliano (2020) considera essa ação afirmativa como um incentivo às trocas de saberes culturais, que visa a inserção no IFRS dos estudantes indígenas com qualidade socioeducativa.

Como estabelece a Instrução Normativa, esse plano é um processo que prevê a construção conjunta, de forma colaborativa, envolvendo a participação de uma equipe de multiprofissionais constituída por representantes do NEABI/NAAf, profissionais do setor pedagógico, assistência estudantil, docentes, coordenadores de curso e estudantes indígenas.

Assim, o PEI quebra a barreira do padrão do currículo oficial, auxiliando-o a partir de determinações sócio-históricas que configuram o contexto cultural, que assumem papel preponderante para a estruturação e especificação de atividades e programas de apoio apropriados para o(a) estudante indígena, no sentido de nortear a organização curricular e impulsionar o desenvolvimento social e acadêmico.

Nesse sentido, a “colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar respostas melhores às situações problemáticas da prática” (IMBERNÓN, 2010, p. 65).

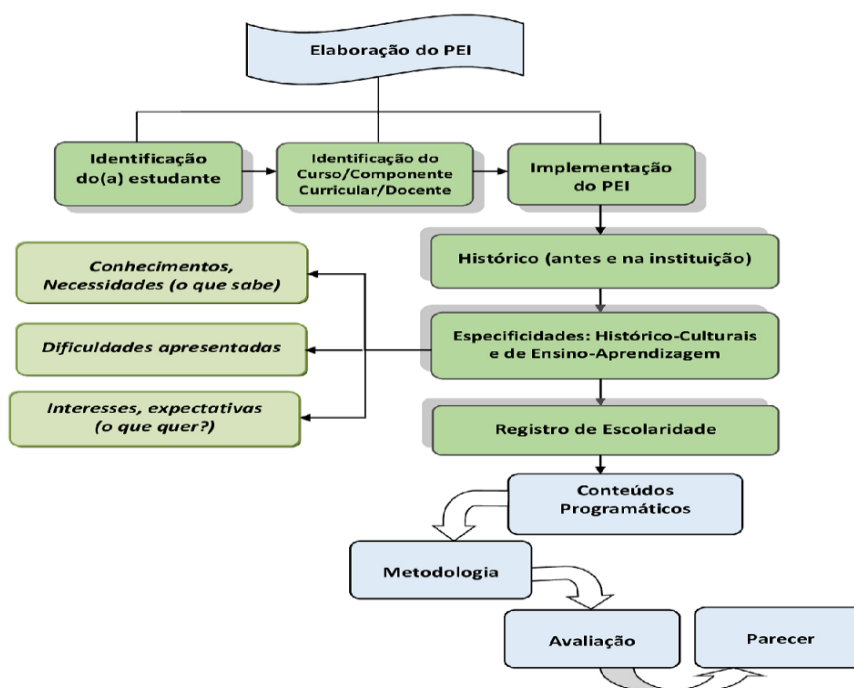
É importante ressaltar que, conforme previsto no Art. 6º, o PEI deverá ser organizado pelos setores (pedagógico e assistência estudantil) e o NEABI/NAAf,

²³ Nesse caso, quando os estudantes menores de idade e/ou portadores de deficiências são acompanhados pelos pais durante a entrevista.

com os(as) docentes dos(as) estudantes indígenas, com no mínimo um encontro por trimestre, o que facilita o acompanhamento dos(as) estudantes, a fim de discutirem as especificidades próprias da cultura desses(as) estudantes indígenas e buscarem, em conjunto, estratégias de ensino para aprendizagem que se façam necessárias. A Assessoria de Relações Étnico-Raciais e a Assessoria de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade do IFRS, quando necessário, de acordo com agenda preestabelecida, poderá participar das discussões nos *campi*.

Dessa maneira, a IN nº 08/2020 prevê a participação colaborativa de multiprofissionais, respeitando-se as devidas atribuições para a coleta e registro das informações sobre/com o(a) estudante indígena para a elaboração do PEI. O fluxo do plano segue as seguintes etapas: identificação; histórico (antes e na instituição); especificidades histórico-culturais e de ensino-aprendizagem; conhecimentos/necessidades; dificuldades apresentadas; interesses, expectativas; registro de escolaridade; conteúdos programáticos; metodologia, avaliação e parecer. Para uma melhor compreensão desse fluxo, apresentamos, na Figura 7, a sequência das etapas que constituem o PEI para os(as) estudantes indígenas.

Figura 7 - Fluxograma das etapas de elaboração do PEI para estudantes indígenas



Fonte: IN PROEN nº 08/2020. Elaborado pela autora (2022).

O processo de identificação do(a) estudante indígena acontece em duas etapas. A primeira é por meio de documentação especificada conforme o edital do Processo Seletivo de Ingresso Discente e do Processo Seletivo de Ingresso

Especial, que deverá ser apresentada à Comissão de Heteroidentificação ou ao setor específico, no ato da matrícula, mediante presença fundamental da assistência estudantil para orientá-los de seus direitos. A Comissão de Heteroidentificação, ao receber os documentos elencados no edital, encaminha ao Setor de Registros Acadêmicos que, após aprovação da documentação, efetiva a matrícula. Essas informações iniciais dos(as) estudantes indígenas são encaminhadas ao Setor Pedagógico, Coordenadores de Curso, à Assistência Estudantil e ao NEABI (ou NAAf), que se organizarão a partir de agenda definida para dar início a elaboração da proposta pedagógica (PEI).

A segunda identificação acontece no início da elaboração do PEI, de forma colaborativa, entre o Setor Pedagógico, Coordenadores de Curso, Assistência Estudantil, NEABI (ou NAAf) e corpo docente do curso no qual o(a) estudante ingressou, devendo ficar a critério do campus a distribuição das responsabilidades.

A sequência das etapas, que podem ser revisitadas para acréscimos de informações seguem a seguinte disposição:

a) **Histórico:** esta é uma etapa relevante, devendo ser preenchida pela equipe composta por representantes do setor pedagógico, da assistência estudantil e do NEABI/NAAf, em entrevista com o(a) estudante indígena (presencialmente de preferência, ou de forma remota), fazendo a “escuta” desse(a) estudante e registro dos conhecimentos que ele/ela tem, que foram construídos ao longo do seu tempo. Esse levantamento referente a(o):

- ✓ identificação e modalidade da escola anterior (se indígena ou não/professor indígena ou não);
- ✓ processo de escolarização até o ingresso na instituição;
- ✓ levantamento sociolinguístico (etnia, primeira língua apreendida, idade de alfabetização em língua portuguesa);
- ✓ dificuldades prévias (quer de ensino-aprendizagem quer de relacionamento com os não indígenas ou outra);
- ✓ sugestões de estratégias que deram certo nas instituições pregressas;
- ✓ cosmovisão/costumes (que podem ser diferentes dos da cultura acadêmica não-indígena).

b) **Especificidades histórico-culturais e de ensino-aprendizagem:** esta etapa a ser preenchida, na sequência, pela mesma equipe anterior, refere-se ao

levantamento da(s):

- ✓ diferenças histórico-culturais que devam ser consideradas;
- ✓ propostas de valorização da cultura;
- ✓ busca de quebra de barreiras atitudinais;
- ✓ estratégias para o aproveitamento da transmissão oral dos povos originários.

Partindo da perspectiva da política afirmativa no que tange à valorização da identidade étnico-racial, constata-se que nessas duas etapas (a/b) o(a) estudante expõe, em diálogo com a equipe de multiprofissionais, a realidade de seu povo e ao mesmo tempo apresenta sua própria identidade, suas experiências dentro e fora da aldeia. Portanto, essa contextualização não deve se restringir somente ao ambiente social, mas também ao ambiente escolar e profissional (se estiverem atuando no mercado de trabalho). De acordo com Street (2014), o modelo ideológico de letramento trata a prática de letramento como um processo de socialização do indivíduo, não somente na escola, mas em todo contexto de interação, sem deixar de considerar a forma como cada grupo constrói significados que são partilhados entre eles.

A partir desse entendimento, os estudantes indígenas se constituem agentes de letramento ao transformarem as práticas de letramento acadêmico em práticas de letramento nas esferas onde circulam.

c) **Conhecimentos, necessidades (o que sabe):** para a elaboração desta etapa, além da equipe participante das duas etapas anteriores, soma-se o(a) docente responsável pelo componente curricular. Esta etapa abrange os conhecimentos prévios, interesses, gostos, potencialidades, ou seja, a bagagem que o(a) estudante traz no viver individual, a partir das experiências vivenciadas junto aos seus grupos sociais, constituindo um sistema de crenças que possivelmente influenciará na aquisição do conhecimento científico estabelecido pela aprendizagem escolar.

d) **Dificuldades apresentadas:** esta etapa de preenchimento, além da equipe multidisciplinar anterior, conta com a participação de um docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que fará o levantamento das dificuldades apresentadas pelo(a) estudante, sejam relacionadas aos conteúdos e também na

língua portuguesa, ou no uso das tecnologias (físico/virtual), ou sobre as diferenças socioculturais (discriminação) e, ainda, no que se refere a problemas de relacionamento com a turma/professor(a). Ao considerar essas dificuldades, o docente da AEE, ou o pedagogo(a) da instituição, a partir das necessidades levantadas, poderá oferecer o suporte necessário a essas dificuldades, de acordo com as ações e recursos pedagógicos pelos *campi*, como, por exemplo, acionando os monitores/bolsistas para o auxílio no uso das tecnologias.

Para que esses estudantes possam enfrentar as exigências da vida acadêmica até a diplomação, devem passar por ações de permanência que valorizem os saberes e a significativa experiência cultural com as quais chegam às instituições de ensino (PONSO, 2018).

e) **Interesses, expectativas (o que quer?):** deve ser preenchido pela equipe pedagógica, assistência estudantil, NEABI/NAAf e docente AEE. Nesta seção, o(a) estudante apresenta o objetivo e a expectativa no curso de ingresso.

f) **Registro de escolaridade/conteúdos programáticos:** nestas duas etapas a serem preenchidas pelo(a) docente responsável pela disciplina, devem ser especificadas quais estratégias poderão ser incluídas no plano, de modo a atender as especificidades apresentadas pelo estudante indígena na entrevista. Os conteúdos listados podem ser os mais relevantes para a experiência do(a) estudante a partir da composição da cultura indígena, sob o olhar flexível do(a) docente ao fazer a relação da importância dos conteúdos programados na disciplina sob o olhar indígena. Segundo Gatti (2008), ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas também valores, atitudes e processos de comunicação.

Percebe-se, então, que em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes que subjazem a cultura da língua hegemônica predominante no ambiente acadêmico, parte-se de situações concretas, oriundas da escuta desse(a) estudante, recorrendo-se para uma agenda que contemple e desenvolvam propostas de letramento que valorizem as línguas desses estudantes, suas práticas culturais e seus lugares de pertencimento étnico, na medida requerida por essas situações.

g) **Metodologia:** o(a) docente deverá especificar a metodologia utilizada para a aproximação das culturas e promoção da troca de saberes, que poderá ser de

forma inter, multi ou transdisciplinar. O docente deve organizar horários para o atendimento de estudantes indígenas, preferencialmente, em pares da mesma etnia (isso reforça o sentido de coletividade entre eles e possibilita uma maior participação nesses momentos de atendimento).

h) **Avaliação:** o(a) docente deverá mencionar a avaliação diferenciada, considerando a realidade encontrada nos dois primeiros itens do PEI (histórico e especificidades histórico-culturais e de ensino-aprendizagem), considerando, também, a relação de conhecimentos, habilidades, capacidades, interesses e necessidades que o estudante traz da sua cultura étnica, com o que aprendeu no curso/disciplina.

Com base nisso, podemos partir da premissa de que as práticas de letramentos não se restringem somente ao contexto acadêmico, elas perpassam por questões históricas, sociais e culturais processadas por meio da linguagem, **oralidade** (*grifo nosso*) (STREET, 2003). E, por isso, podemos levar em conta as práticas realizadas no contexto pessoal, profissional, familiar, comunitário etc.

i) **Parecer:** o(a) docente deverá explicitar o processo de desenvolvimento de aprendizagem do(a) estudante no decorrer do trimestre/semestre, avanços, o que foi alcançado, o que precisa melhorar, estratégias que deram certo. Esse parecer pode ser construído em conjunto com os demais docentes responsáveis pelas disciplinas que o(a) estudante indígena estiver cursando.

Salienta-se que esse plano pedagógico deverá ser assinado por todos os atores envolvidos na sua construção a cada etapa do período letivo (trimestre ou semestre) finalizada, para registro do processo, e ser entregue no Setor Pedagógico com cópia no NEABI/NAAf para arquivo físico e/ou digital. Com a conclusão do curso de ingresso, todos os registros deverão ser reunidos e arquivados na pasta do(a) estudante, localizada no setor de Registros Acadêmicos.

Entende-se que o acesso de indígenas pela ampliação das políticas afirmativas do IFRS é recente e, por isso, implica em desafios. Ou seja, a presença indígena nas instituições de ensino é um desafio! Contudo, a promoção de igualdade, de oportunidades, de inclusão, e a garantia de permanência no espaço escolar é um compromisso de todos(as) nós que compomos o IFRS.

Sendo o PEI uma proposta pedagógica inovadora em atenção aos estudantes indígenas, não pode ser considerado como um fim em si mesmo e, tampouco, como solução de problema de desigualdade e exclusão. Entretanto, é um ponto de partida para, de forma coletiva e colaborativa, pensarmos e construirmos efetivamente uma política afirmativa, não-excludente, para a permanência e êxito dos estudantes indígenas, o que já é de direito!

4.2.7 Etnias indígenas no IFRS: breves considerações

É importante ressaltar que este item não se propõe a ser um estudo aprofundado sobre aspectos étnicos, culturais e religiosos das etnias que estão ingressando no IFRS, mas pretende-se aqui vincular a incontestável necessidade de se conhecer, de se fazer a escuta desses estudantes, não só da voz, mas da alma, do conhecimento que ele traz consigo. Para tanto, é necessário se aproximar dos processos sociais e históricos, e dos saberes tradicionais indígenas que chegam aos espaços acadêmicos do IFRS, como condição primordial para assegurar plenamente os direitos de serem reconhecidos como cidadãos brasileiros, sendo respeitadas suas especificidades de organização social e cultural, que venham a potencializar o processo de aprendizagem no que tange aos conhecimentos científicos atuais.

Bonin (2010) coloca-nos os desafios e campos minados dos discursos e práticas que apostam na diversidade cultural na educação. Para a autora, as diferenças sempre foram anuladas e apagadas da educação escolar e, muitas vezes, a retórica da diversidade vem apenas como uma possível concessão ao *outro*, na lógica do *mesmo* (BONIN, 2010, p. 75).

Cumpramos observar que o modelo educacional hoje, e isso é determinado constitucionalmente, não permite a desvalorização da cultura ou sobreposição de valores culturais, com a inserção gradativa de uma cultura “dominante”, com toda a sua carga etnocêntrica e preconceituosa.

Darci Emiliano (2020), quando de sua dissertação de mestrado que trata do ingresso, da permanência e do êxito no contexto de inserção dos indígenas em instituições de ensino da Rede Federal, afirma que alguns fatores interferem no processo de ensino e aprendizagem, adaptação à residência e participação nas atividades de formação e no convívio diário com não indígenas (EMILIANO, 2020,). O autor apresenta valiosas contribuições para entendermos diferenças importantes

entre indígenas e brancos em relação ao conhecimento na troca de saberes marcada por confronto de valores.

Quadro 9 - Características do contexto Educação - Diferenças

EDUCAÇÃO BRANCA	EDUCAÇÃO INDÍGENA
➤ Desindianizar	✓ Reindianizar
➤ Desculturação	✓ Revitalizar a cultura e a identidade
➤ Melhor emprego	✓ Liberdade
➤ Salários altos e lucro	✓ Autonomia
➤ Meio ambiente / mercadoria	✓ Respeito à natureza e à família
➤ Hierarquia	✓ Horizontalidade
➤ Individualismo	✓ Mutirão, participação em atividades coletivas, instrumento de luta, sustentabilidade

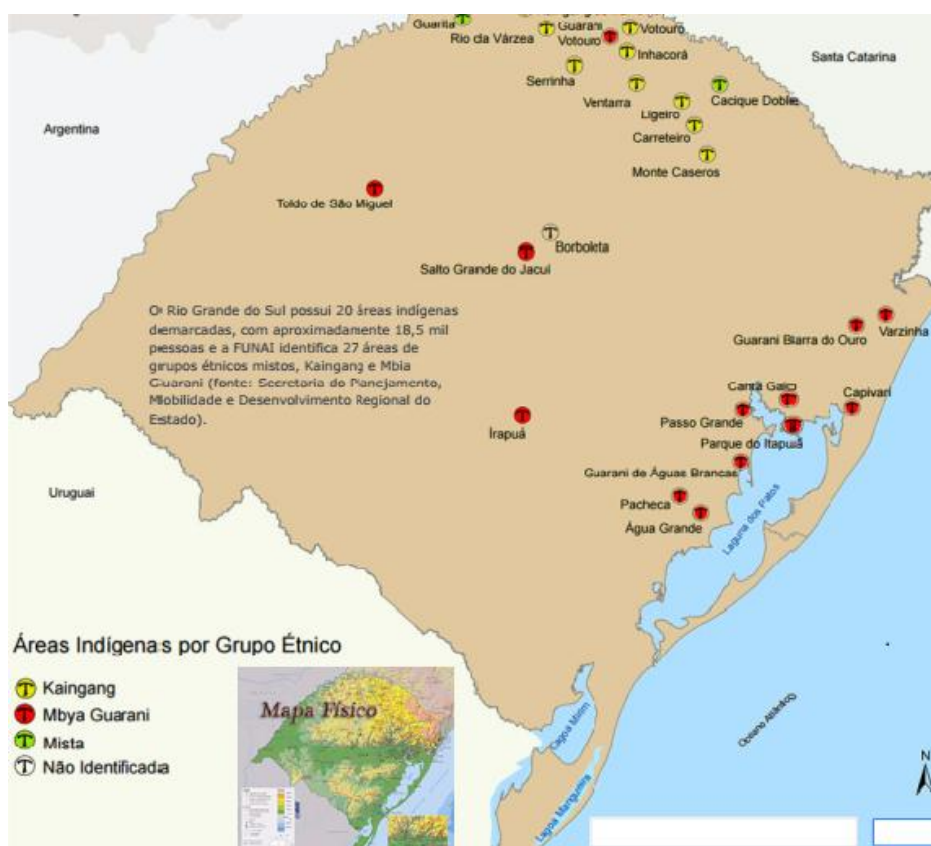
Fonte: Emiliano (2020, p. 15), adaptado pela autora (2023).

Portanto, para que as políticas de ações afirmativas possam ser realmente efetivadas, com respeito às diferenças e à diversidade, há de se compreender como promover os letramentos indígenas, com o diferencial de não excluir os saberes não indígenas, mas de articulá-los no propósito de fortalecimento da diversidade étnico-cultural desenvolvida no ambiente escolar.

A partir disso, pode-se afirmar a diversidade cultural como elemento principal dentro da prática educacional transformadora, respeitando outro direito constitucionalmente estabelecido: a diversidade cultural ou identidade étnica, na medida em que perpetuam as práticas próprias de pensar e de viver de seus respectivos povos.

Nesse caminho, antes de aprofundarmos sobre o saber das etnias presentes nos espaços do IFRS, mesmo que com brevidade, é relevante iniciarmos saber onde elas estão localizadas, principalmente por estarem, algumas delas, próximas aos *campi* do IFRS.

Figura 8 - Áreas indígenas por etnias no Rio Grande do Sul



Fonte: FUNAI (2002), elaborado pela SEPLAG-RS/DEPLAN (2002).

Com base no mapa acima, em 2002 viviam no Rio Grande do Sul 18,5 mil indígenas dos grupos étnicos Guarani (*Mbya*), *Kaingang* e mistos. Conforme dados disponíveis²⁴, o Estado possui em torno de 140 terras indígenas, sendo que a metade delas se encontra nas mais diversas fases, conforme procedimento demarcatório.

Portanto, considerando a presença dessas comunidades indígenas nessas áreas (MÜLLING, 2018), o que representa um percentual populacional expressivo nos arranjos produtivos locais, torna-se fundamental aos IFs as ofertas educacionais que contemplem suas demandas, a partir da escuta desses povos indígenas, reconhecendo seus saberes culturais e históricos.

É importante ressaltar que o Brasil apresenta uma grande diversidade cultural de povos indígenas, e, por conseguinte, de idiomas distintos. Cabe, portanto, afirmar, que cada povo indígena possui uma cultura própria e específica. Essa riqueza nos possibilita pensar que as línguas podem ser um fator de expressão e conhecimento de uma cultura e o respeito à essa diversidade possibilitará a constituição de uma política de tolerância e paz em nosso país.

²⁴ Dados obtidos no site do Governo do Estado do Rio Grande do Sul - ATLAS SOCIOECONÔMICO: <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/areas-indigenas>.

As línguas indígenas são classificadas em famílias linguísticas, que, por sua vez, se agrupam em troncos linguísticos. Além disso, existem línguas que não se encaixam em nenhuma das famílias conhecidas e são denominadas pelos especialistas como línguas isoladas. Ao dizer que as línguas pertencem à mesma família linguística, estamos indicando que elas têm uma origem comum, ou seja, derivam de uma língua ancestral associada a uma única etnia. Contudo, ao longo do tempo, essa língua ancestral se fragmentou à medida que os povos migraram para diferentes regiões, muitas vezes perdendo o contato entre si ou tendo contato esporádico.

Os povos indígenas eram nômades, movendo-se constantemente entre territórios, o que impulsionou a evolução dos idiomas e sua diversificação. O tronco Tupi é o mais extenso e conhecido, abrangendo dez famílias, cada uma composta por várias línguas. No caso do guarani, existem dialetos como o *Mbyá* e o *Nhandeva*, embora isso não impeça a compreensão mútua entre eles. O tronco Macro-jê engloba nove famílias, incluindo a língua Jê, que possui cerca de 25 línguas faladas nas regiões do Centro-Oeste, Sul (*Kaingang*, *Xokleng*), Pará e Amazônia meridional.

4.2.7.1 Etnia Guarani

O povo Guarani é vasto e constituído por linhagens, como os Guarani *Kaiowa*, *Nandeva* (ou *Nhandeva*), e *Mbyá*, e apesar de apresentarem algumas diferenciações entre si, as mesmas não são suficientes para impedir-lhes a comunicação também entre si.

Enquanto território, se localizam no Brasil e nos países fronteiriços: Paraguai, Argentina, Uruguai e Bolívia. Atualmente, existem cerca de 65 mil guaranis no Brasil, em diversos estados (RS, SC, PR, SP, RJ, ES e MS). Com base nos dados do último censo demográfico do IBGE (2010), o número de indígenas no território do Rio Grande do Sul (Missões, Pampa, Planalto, Litoral) era de 32.989 indígenas autodeclarados (aldeados e não aldeados), predominando, atualmente, os *Mbyá-Guarani*.

Possuem uma cultura oral em que ocorre a transmissão de conhecimentos necessários contidos nos mitos e nas histórias. Portanto, são nos mitos que estão contidos todos os preceitos culturais, as formas de compreender o mundo, todas as possibilidades e todas as evitações que um componente daquela cultura precisa

saber e observar (CALEFFI, 2002). É importante saber que essa dinâmica cultural não ocorre de forma proposital, sendo determinada pelas experiências e pelas próprias vivências cotidianas dos grupos.

Mesmo após muitos anos de luta pela demarcação de terras, a população *Mbyá-Guarani*, bastante numerosa no Brasil, tem pouquíssimas terras demarcadas (COMANDULLI, 2010). Diante disso, os Guarani do litoral sul brasileiro vivem em áreas mínimas, próximos de cidades, encontrando dificuldades em desenvolver suas atividades econômicas e socioculturais de forma plena. Dessa forma, necessitam do assistencialismo governamental para sobreviver.

Ressalta-se que a cultura guarani tem uma participação decisiva na formação do Brasil, seja pelos legados gerais à cultura brasileira, com contribuições na culinária, na língua, seja pela articulação com o meio ambiente e compreensão do território, além de uma série imensa de costumes dos brasileiros de modo geral, ainda que a maior parte da sociedade não tenha essa consciência. Em nosso vocabulário foram incorporadas palavras oriundas da família linguística tupi-guarani, como caju, acerola, guaraná, mandioca e açaí.

As *Tekoás* são locais de habitação, para moradia, como também para manter sua cultura viva e seu modo de viver e ser, o que os *Mbyá-Guarani* chamam de *Nhandereko*, o pai criador. Esse cultivo inclui as trocas, os artesanatos, as plantações, sendo de grande importância a preservação de sementes. Dentro desse modo de viver, as *Opyas*, casas de reza e de atividades espirituais, têm grande importância para o povo, pois são o local em que eles fortalecem sua conexão ancestral através do canto e rituais milenares. Nas *Opyas* também são realizadas a escolha dos nomes das crianças, através do *Karai*, podendo ser exercida também por mulheres *Kunhã Karai*, liderança espiritual responsável pela cura e pela proteção espiritual das *Tekoás*, incluindo a plantação do milho, alimento sagrado do povo guarani.

Os Guarani possuem cultivos tradicionais (variedades de milho e outros grãos, tubérculos etc.) que impõem cuidados maiores na observação das regras e dos períodos de plantio e colheita porque, ao contrário dos outros cultivos, interagem com as demais esferas da vida e sua reprodução é condicionante para a realização dos rituais, sobretudo do *nheemongarai*. Essa cerimônia é exclusiva às plantas tradicionais, isto é, às variedades cultivadas secularmente pelos Guarani, que não se misturaram às espécies alheias. Plantam frutíferas e espécies utilizadas como remédios ao redor das casas. Os roçados são cultivados para alimentar a família, e

não para produzir excedentes para a venda. Coletam frutos silvestres e materiais (paus, cipós, taquaras, palhas etc.) para confecção de artesanato, pequenas armadilhas e casas (paus, cipós, taquaras, palhas etc.). Os artefatos de uso (doméstico, ritual, corporal) não se confundem com os produzidos para a venda, sua principal fonte de renda.

A caça não é prática corriqueira entre os Guarani, embora seja fonte de alimento, pois essa atividade envolve outros significados práticos e simbólicos que só terão continuidade com a sobrevivência das espécies. Possuem regras rigorosas de consumo que implicam em seletividade e sazonalidade. Em termos gerais, os Guarani não se interessam em acumular bens e riquezas, e nem serem empreendedores. Apresentam baixo nível de consumo e se negam a vender sua produção, baseados em princípios de reciprocidade. Sua cultura é baseada em um sistema cooperativo de subsistência. Não gostam de ser perturbados por estranhos e relutam em entrar em negociações (ALRS/CCDH, 2010).

A educação *Mbyá-Guarani* se baseia nos saberes-passados através da oralidade e da prática na hora de aprender, sendo que a escuta e a sabedoria dos mais velhos são elementos fundamentais, pois são eles que, devido ao próprio tempo e experiência de vida, detêm muito conhecimento sobre a cultura, devendo transmitir isso para as novas gerações. Assim como as vivências comuns e o sistema de reciprocidade são aspectos integradores dos *Mbyá*, os fatores atuais de diferenciação destes com os outros subgrupos guarani residem nas divisões espaciais, em expressões linguísticas, em elementos da cultura material (adornos, artefatos de uso ritual) e nos rituais nos quais há músicas e cantos específicos. Atualmente, cada comunidade tem um chefe político, o cacique, ao qual estão subordinadas jovens lideranças para intermediar nas relações entre a comunidade indígena e os representantes do Estado e vários setores da sociedade civil.

A organização política Guarani se fundamenta numa lógica familiar, onde a palavra e o respeito às individualidades são muito prestigiadas. Desta forma, a palavra para os Guarani é tida como algo muito sério e de profundo respeito, pois é, o cerne da alma. Segundo Barão (2012, p. 903) os índios têm uma relação de afetividade mística com a palavra:

Na sua cultura, os grupos de língua Tupi acreditam que cada vogal vibra uma nota do espírito, que para os Guaranis é chamado *angá miri*. Todos os sons produzidos têm vibrações que comportam a ligação do espírito com o corpo físico e com a natureza, no qual estão inseridos, em pé de igualdade com os outros seres vivos, e não vivos.

Portanto, são capazes de interagirem com a natureza, de articularem sons compreensíveis entre a comunidade que os diferencia do resto dos animais, tornando-os homens.

Os Guarani, segundo Caleffi (2002), não se entendem como indivíduos, mas sim como pertencentes a uma família extensa, a uma coletividade, observando que as instâncias de decisão passam por esse coletivo, sejam vivos ou que já partiram.

Quanto as escolas nas *Tekoás*, direcionam seu ensino nos primeiros anos escolares para sua cultura *Mbyá* e língua (proveniente do Tupi-Guarani).

De acordo com as pesquisadoras Stumpf, Wolf e Bergamaschi (2016, p. 230):

[...] o fundamento comunitário do planejamento educacional, do ensino e da avaliação devolvem a sensibilidade e a responsabilidade para com cada ser humano e para com a vida. Toda a comunidade assume a responsabilidade de educar, direta e indiretamente, e o equilíbrio da comunidade é também responsabilidade de cada educando.

Além desses espaços, os *Mbyá* têm como prática o *Guatá*, que significa caminhar, se movimentar, são, portanto, um povo que se desloca e carrega consigo sua cultura por onde se movem, trazendo também para o espaço da cidade e da universidade seus saberes.

4.2.7.2 Etnia Kaingang

Os *Kaingang* estão entre os mais numerosos povos indígenas do Brasil, representando, hoje, a terceira etnia em população no país. Ocupa, atualmente, pouco mais de 30 áreas reduzidas que representam uma pequena parcela de seus territórios tradicionais, distribuídas nos Estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e majoritariamente no Rio Grande do Sul, com uma população estimada em torno de 45.000, de acordo com o Censo de 2010. E por estarem distribuídas em quatro estados, a situação das comunidades apresenta as mais variadas condições. Essas terras *Kaingang* possuem grande parte de sua mata nativa preservadas especialmente por pinheirais.

No Rio Grande do Sul, os *Kaingang* estão distribuídos do Planalto Médio ao Alto Uruguai. Falam uma língua pertencente ao tronco linguístico Macro-Jê e família Jê em seu ramo meridional, junto com os *Xokleng*. Partilham uma mesma cosmovisão, embora suas organizações sociais tenham diferenças marcantes. De acordo com Souza (2002), a palavra *Kaingang* é, hoje, um termo de autoidentificação étnica, mas também usada por brasileiros, regionais e estudiosos

para designar tais populações que estão concentradas em terras indígenas administradas pela União, através da Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

A mobilidade sempre fez parte da lógica *Kaingang* ao longo dos tempos e em virtude disso construíam aldeias fixas, denominadas *emã* (reconhecidas como terras indígenas ou reservas indígenas), e acampamentos provisórios nas florestas, margens dos rios, em rodovias, viadutos etc., denominados de *wãre*, com a finalidade de garantir a sustentabilidade e vender seus artesanatos. Pode-se encontrar, também, a presença de famílias extensas ou parte da que permaneceu na Terra Indígena (TI) de origem vivendo nas zonas urbanas e rurais. Na zona rural, a presença *kaingang* se dá por unidades familiares ou individualmente, que pela impossibilidade (econômica ou política) de viverem nas TIs, passaram a viver como trabalhadores não qualificados em fazendas e sítios das regiões próximas às aldeias.

A organização social do povo *kaingang* tem como principal característica o sistema de metades clânicas ou dualidades clássicas que passam por toda a vida social e constituem entre si uma relação de complementaridade. De acordo com os *Kaingang*, surgiu da terra dois irmãos *Kanhru* e *Kamé*, cada um deu origem ao mundo que vivemos em um sistema de metades (EMILIANO, 2020). As metades *Kamé* e *Kanhru* são representações cosmológicas relacionadas ao mito de origem *Kaingang*, que norteiam as mais diversas dimensões da vida social e também religiosa, especialmente no que se refere ao casamento, alianças e troca de serviços cerimoniais.

Cada metade possui características, jeito e pinturas de acordo com o seu grupo, sendo essa dualidade presente também nas plantas, nos animais, nos planetas, no sol e na lua, nos fenômenos meteorológicos que permeiam todas as dimensões da realidade.

Para os *Kaingang*, a terra é muito mais do que um simples meio de subsistência. Ela é entendida por eles como mãe de todos os elementos da natureza e de si mesmo enquanto ser que também é parte constitutiva do universo natural e que está ligado a ele.

Sendo assim, a natureza, com todas as suas possibilidades, é de extrema importância para a vida dos *Kaingang*. A natureza é alimento, cura e sabedoria. Nessa perspectiva, os elementos da natureza têm espírito e sabedoria, sendo eles transmissores dos saberes para a comunidade humana. Portanto, a natureza tem diversas linguagens: a dos animais, das plantas, do vento, das águas, sendo

importante saber escutar e aprender com essas diferentes formas de comunicação.

Ressalta-se, ainda, que a natureza, além de servir para a subsistência do povo *Kaingang*, é fornecedora de remédios, água, madeira para a fabricação de casas, produção de tintura para artesanatos e para marcação de flechas, dentre outras. Todos os remédios são retirados de meios naturais, que geralmente são ervas naturais, raízes, folhas, entre outros, porém, todos, de alguma forma, abençoados pelos deuses desse povo e aplicados com muita fé no poder da cura.

Cada elemento da natureza tem sua importância dentro da cultura, como a coruja (símbolo de aviso), a água que é sagrada, a taquara, o pinhão e o milho têm diversas funções na arte, no tempo, na proteção e na alimentação. A cultura *Kaingang* organizou-se sobre uma economia baseada na caça, pesca, coleta e agricultura complementar, que atualmente é o elemento básico da sua economia.

A educação *Kaingang* se dá através das vivências e cotidianos a partir de sua cultura. Dessa forma, há todo um saber passado dos antigos para os jovens que vai para além da escola. Quanto ao ensino formal, o povo tem lutado por uma escola que leve em consideração seus saberes e formas de aprender.

Na cosmologia *Kaingang*, em tudo há espírito. O universo natural, social e sobrenatural interage reciprocamente. Homens, animais, vegetais e espíritos estão unidos simbolicamente nos mitos e ritos e nas ações do cotidiano das comunidades indígenas (LAPPE, 2012). O *Kaingang* não acredita no céu nem no inferno, acredita culturalmente na reencarnação do ser.

A mulher ou homem *Kujà* é a liderança espiritual dos *Kaingang* guiada por espírito. São responsáveis no tratamento de enfermidades e também no direcionamento da espiritualidade. Caciques e parteiras também são de grande importância para a vitalidade do povo.

Quanto ao ensino formal, o povo tem lutado por uma escola que leve em consideração seus saberes e formas de aprender. Os *Kaingang* possuem grande conhecimento acumulado, tais como: da matemática, do local onde vivem (geografia), dos ciclos natureza, da fauna e flora (biologia), de técnicas e medicamentos naturais (fitoterapia) com poder de combater muitas doenças, da agricultura, sabendo as épocas de plantio e de colheita, do manejo das sementes e os cuidados necessários que se deve ter com a terra (FERREIRA, 2012).

5 ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Do ponto de vista metodológico, a melhor maneira para se captar a realidade é aquela que possibilita ao pesquisador “colocar-se no papel do outro”, vendo o mundo pela visão dos pesquisados.

Arilda Schmidt Godoy

A exposição deste capítulo se encarrega de explicitar os caminhos metodológicos percorridos durante o processo de investigação que conduziram para o melhor entendimento proposto no objeto da pesquisa. Sob essa perspectiva, esses são marcados por uma série de possibilidades, à luz dos objetivos, dos referenciais bibliográficos e documentais, dos procedimentos de coleta de dados, da análise reflexiva dos dados produzidos, articulados com os referenciais teóricos, e proporcionando à pesquisadora um olhar mais relevante sobre o objeto de pesquisa. Por fim, apresento a proposta de produção do Caderno didático-pedagógico sobre Plano Educacional Individualizado Indígena no IFRS e sua validação.

5.1 O ENFOQUE DA PESQUISA

A presente dissertação constitui-se como proposta de pesquisa desenvolvida no âmbito do IFRS, que emerge da implicação pessoal e profissional da pesquisadora vivenciada no contexto pandêmico da Covid-19, trazendo à discussão o tema “Implementação de planos de ensino diferenciados como política de permanência e êxito de estudantes indígenas no IFRS”.

Assim, ao considerar que os espaços acadêmicos ainda são marcados pela hegemonia epistêmica colonial, por meio de seus códigos, práticas, metodologias e significados, busquei compreender, de forma mais situada e contextual, a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes indígenas, aprovado pela Instrução Normativa PROEN nº 8, em 5 de novembro de 2020, como política afirmativa de permanência e êxito, tendo por finalidade otimizar o processo de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes indígenas do IFRS, considerando os aspectos histórico-culturais das etnias indígenas da instituição.

Portanto, a partir da expressiva presença indígena em 2020, por meio da democratização das políticas públicas e institucionais que eles acessam – o que representa um avanço significativo – foi mister pensar em estratégias de permanência, atravessadas no contexto pandêmico, principalmente ao

considerarmos as razões históricas que excluíram e segregaram os povos indígenas do âmbito da educação brasileira.

Diante disso, esta pesquisa se fundamentou no desenvolvimento do processo investigativo para compreender a inserção dos letramentos sociais na construção dos PEIs para estudantes indígenas, desenvolvidos em 2021, durante as atividades pedagógicas não presenciais (APNPs) e no ensino remoto, ofertados virtualmente na pandemia, no contexto do IFRS.

É importante ressaltar que o encaminhamento da pesquisa se harmoniza com as orientações dos Novos Estudos do Letramento quanto à relevância dos estudos sobre letramentos para o contexto acadêmico/escolar e para fins de compreender o impacto sociocognitivo e cultural da escrita, assim como o papel da oralidade na história da cultura humana e sua relação com as práticas de letramento (STREET, 2014).

Para Dionísio (2007), entender a natureza das práticas de usos dos textos e a questão da construção de sentidos nos conduzem à adoção de uma perspectiva de letramento como:

Conjunto flexível de práticas culturais definidas e redefinidas por instituições sociais, classes e interesses públicos em que jogam papel determinante as relações de poder e de identidades construídas por práticas discursivas que posicionam os sujeitos por relação à forma de aceder, tratar e usar os textos e os artefatos e tecnologias que os veiculam. (DIONÍSIO, 2007, p. 26).

Esta abordagem, na perspectiva sociocultural do letramento, dá ênfase a uma pluralidade de práticas sociais, que permite o uso de diferentes formas de linguagem em uma mesma ou diversificada(s) cultura(s) e que autoriza, também, a conceituação do letramento em sua versão plural - **letramentos**.

O projeto para a presente dissertação foi submetido ao Comitê de Ética de Pesquisa (CEP) dos IFRS e aprovado pelo Parecer nº 5.569.990, tendo o Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD) assinado por esta pesquisadora e anexado a esta dissertação (Anexo I).

5.2 A METODOLOGIA DA PESQUISA

A partir da definição dos objetivos a serem alcançados, bem como a perspectiva teórica para nortear a abordagem do fenômeno a ser investigado, volta-se, então, para a escolha de um método de pesquisa que dê conta de proceder a investigação proposta.

Sendo assim, esta proposta de estudo consiste na realização da pesquisa cuja metodologia tem enfoque qualitativo que traz à discussão os letramentos sociais concebido pelos estudos de Brian Street, do Grupo de Nova Londres (1996), e dentre as inúmeras políticas afirmativas para a inclusão, permanência e êxito de estudantes implementadas pelo IFRS, a qual se destaca nesta pesquisa a IN nº 08/2020, que regulamenta os fluxos e procedimentos de acompanhamento e realização do PEI para os estudantes indígenas do IFRS.

Entende-se que a escolha da pesquisa qualitativa para este estudo se relaciona com o problema e com os objetivos propostos, por se acreditar que essa abordagem à luz da análise e da interpretação das informações, dos aspectos levantados na problemática e nos objetos examinados, respostas ao estudo foram encontradas.

Isso posto, a relevância da pesquisa teve por base a necessidade do contexto em questão, que exigiu um olhar mais sensível da pesquisadora para as questões que objetivou abordar. Conforme afirma Flick (2009, p. 18):

A mudança social acelerada e a consequente diversificação de esferas de vida fazem com que os pesquisadores sociais defrontem-se, cada vez mais, com novos contextos e perspectivas sociais; situações tão novas para eles que suas metodologias dedutivas tradicionais - questões e hipóteses de pesquisa derivadas de modelos teóricos e testadas sobre a evidência empírica – fracassam na diferenciação de objetos. Consequentemente, a pesquisa é, cada vez mais, obrigada a utilizar estratégias indutivas: em vez de partir de teorias para testá-las, são necessários "conceitos sensibilizantes" para a abordagem de contextos sociais a serem estudados.

Nesse sentido, ao adotar a abordagem qualitativa, a pesquisadora trabalhou com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço profundo das relações, dos processos e dos fenômenos (DESLANDES *et al.*, 1994). Portanto, a pesquisa qualitativa responde a questões específicas da realidade, visto que o universo da pesquisa social é amplo e polissêmico na medida em que trabalha com um universo de múltiplos significados, conforme as diversidades que cada contexto apresenta, centrando-se na descrição, compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Entende-se, também, que a presente pesquisa se caracteriza como uma pesquisa exploratória, pois visa proporcionar maior familiaridade com o problema explicitando-o, uma vez que procurou identificar possíveis relações entre variáveis e determinar a natureza dessa relação, construídas a partir de levantamento bibliográfico e documental, com análise de conteúdo dos PEIs recebidos dos *campi*, seguindo a metodologia proposta por Bardin (2021).

Conforme Gil (2021), as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.

Dessa forma, o tema surgiu por entender que há necessidade de se compreender a inserção dos letramentos sociais na elaboração colaborativa dos PEIs, a partir da interlocução entre o(a) estudante indígena e a equipe de profissionais envolvidos no preenchimento do plano, ao considerarem as especificidades desse(a) estudante, mediante a valorização da sua história e cultura.

Considera-se imprescindível que o percurso metodológico se dê em articulação com o percurso teórico, conforme afirmam Marconi e Lakatos (2003, p. 225):

Pesquisa alguma parte hoje da estaca zero. Mesmo que exploratória, isto é, de avaliação de uma situação concreta desconhecida, em um dado local, alguém ou um grupo, em algum lugar, já deve ter feito pesquisas iguais ou semelhantes, ou mesmo complementares de certos aspectos da pesquisa pretendida. Uma procura de tais fontes, documentais ou bibliográficas, torna-se imprescindível para a não-duplicação de esforços, a não “descoberta” de ideias já expressas, a não-inconclusão de “lugares-comuns” no trabalho.

A partir da compreensão das autoras, entende-se que é bastante significativo se correlacionar a pesquisa com o universo teórico para se ter clareza e maior propriedade a respeito do que pode ser considerado e do que serve de embasamento à interpretação do significado dos dados e fatos colhidos ou levantados.

Nesse viés, a pesquisa inicia-se com a investigação do **primeiro objetivo específico** apresentado neste estudo: “Compreender as concepções de letramentos sociais e suas possíveis contribuições voltadas à permanência e ao êxito de estudantes indígenas no IFRS”. Para tanto, recorreu-se à pesquisa bibliográfica, sendo essa uma etapa fundamental para a construção inicial do referencial teórico. Portanto, o material consultado constituiu-se de literatura (físicas e em bibliotecas virtuais) correlata ao tema, artigos, dissertações e teses que foram selecionados quando do estado de conhecimento, compreendidos no período de 2013 a 2020.

De acordo com Gil (2021), o levantamento bibliográfico traz a familiarização da temática em estudo.

A pesquisa bibliográfica, como qualquer outra, desenvolve-se ao longo de uma série de etapas. Seu número, assim como seu encadeamento, depende de muitos fatores, tais como a natureza do problema, o nível de

conhecimento que o pesquisador dispõe do assunto, o grau de precisão que se pretende conferir à pesquisa, etc. [...]. (GIL, 2021, p. 42).

Nesse sentido, embora a pesquisadora tenha vivenciado o cotidiano da problemática do tema, como docente e integrante do NEABI-POA, tal aspecto não tolheu a consistência e fidedignidade das inferências e reconstrução dos caminhos percorridos até então, pois as informações obtidas e as respostas dadas às suas indagações possibilitaram compreender e explicar, sob outro olhar, esse processo.

Continuando o percurso, para o **segundo objetivo específico**, ou seja, “Mapear as políticas de ações afirmativas e estratégias de inclusão, permanência e êxito de estudantes indígenas adotadas no IFRS”, a pesquisa documental foi relevante, pois possibilitou o uso de fontes diversas. Segundo Gil (2021), a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. Sendo assim, a coleta de dados se deu pelo acesso a documentos de diferentes perspectivas, envolvendo suportes considerados como tipos especiais de documentos, como livros, artigos de periódicos e anais de eventos.

Marconi e Lakatos (2003) apontam que existem três variáveis que fundamentam a pesquisa documental, a saber: “[...] fontes escritas ou não; fontes primárias ou secundárias; contemporâneas ou retrospectivas” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 176). Nessa lógica, a pesquisa documental atende a este estudo, pois se respalda no uso de fontes como de documentos institucionais, Planos Educacionais Individualizados dos estudantes indígenas (sem identificação dos participantes), legislações federais e achados nas produções acadêmicas relacionadas ao tema, para fins de entender a condução e os desfechos das políticas afirmativas no IFRS com vistas à permanência e ao êxito dos estudantes indígenas ingressantes na instituição. A importância da utilização de tais documentos encontra-se no poder de complementação que eles proporcionam aos dados coletados, ampliando o entendimento deste estudo.

Ressalta-se que uma das vantagens do uso de fontes documentais para a pesquisa, é a possibilidade de revisitar o passado à luz da investigação dos processos de mudança social e cultural, favorecendo a obtenção de dados com menos custo e sem o constrangimento dos sujeitos participantes da pesquisa (GIL, 2008).

Para o **terceiro objetivo específico** proposto no estudo, isto é, “Identificar em que medida as marcas de letramentos sociais apresentadas no Plano

Educacional Individualizado para estudantes indígenas contemplam as práticas situadas em suas especificidades étnicas”, tomamos como base de pesquisa a análise de conteúdo (AC) de Bardin (2021). A AC tem sido empregada na interpretação dos dados qualitativos, para classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos. Neste caso em estudo, identificar as marcas de práticas de letramentos situadas socialmente, expressas na elaboração dos PEIs de estudantes indígenas, foi pertinente.

Nessa perspectiva, Freire (2020) traz a reflexão sobre os temas significativos dos conteúdos programáticos da educação:

[...] Para o educador-educando, dialógico, problematizado, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos-, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 2020, p. 116).

Logo, o educador não deve se limitar a se conscientizar dentro da sala de aula, mas deverá aprender a se conscientizar com a massa, dentro de uma visão macroeducacional. A esse respeito, Silva (2015) afirma que a atitude do docente

[...] deve ser a de garantir ao aluno em formação o acesso aos diferentes letramentos quer sejam os acadêmicos, os midiáticos, ou os críticos o que supõe a adoção de uma postura investigativa da busca pelo novo. Cabe salientar a importância de que seja inserida, nos usos e significados culturais dos processos de leitura e escrita dos sujeitos, a compreensão dos letramentos como práticas sociais. (SILVA, 2015, p. 19).

Por outro lado, Bonin (2012) nos traz o relato de sua experiência com os povos indígenas e afirma que

[...] em diversos momentos coletivos de reflexão, os povos indígenas têm afirmado que assumir a educação escolar é um grande desafio, e a razão principal não é o desconhecimento de procedimentos didáticos ou de conteúdos curriculares, mas o fato de serem lógicas distintas as que fundamentam a organização da escola e a vida em suas comunidades. (BONIN, 2012, p. 33-34).

Como afirma a autora, a organização dos currículos escolares está estruturada de acordo com saberes consagrados e ordenados de um modo significativo para o mundo ocidental.

Por isso, precisamos perceber as relações sociais constituídas a partir de recortes temáticos correlacionados, como a educação e a diversidade étnico-racial contempladas no ambiente acadêmico/escolar, acreditando numa sociedade mais justa e democrática. Portanto, a análise de conteúdo de Bardin nos encaminha para esse entendimento. Ainda nesse viés, entendemos que o PEI também nos respalda,

como um recurso pedagógico, oportunizando estabelecer relações entre esses saberes.

5.3 ORGANIZAÇÃO E INSTRUMENTOS PARA A COLETA DOS DADOS

A organização da pesquisa deu início a partir do levantamento do número de matrículas de estudantes indígenas ingressantes nos cursos ofertados no IFRS, em todas as modalidades, disponibilizado em planilha compartilhada no *Google Drive* pela Diretoria de Assuntos Estudantis (Reitoria IFRS) e pela Assessoria de Ações Afirmativas às coordenações dos NEABIs/NAAf dos *campi*, para fins de acompanhamento da permanência e do êxito desses discentes.

Partindo da verificação de quais *campi* tiveram estudantes indígenas matriculados em 2021, foi solicitado aos NEABIs/Setores Pedagógicos/Ensino, via *e-mail* institucional, o envio dos PEIs dos estudantes indígenas elaborados naquele ano, sem a identificação dos participantes (docentes e estudantes), conforme instrução do CEP. A solicitação dos planos ocorreu, primeiramente, no período de 5 a 16 de setembro de 2022 e, depois, foi estendido até 10 de outubro, mediante solicitações de prazos para finalização dos processos avaliativos.

Salientamos que a pesquisa documental, à luz dos PEIs selecionados para as análises de conteúdo, elenca o pressuposto estabelecido na Resolução CNS nº 510/2016, que tem como critério ético a omissão da identidade dos participantes no uso dos instrumentos para a coleta de dados, de modo a reduzir riscos e danos aos mesmos.

Portanto, em relação aos possíveis riscos na realização da pesquisa, entendemos que não ocorreram, pois na análise dos planos educacionais individualizados dos(as) estudantes indígenas, em respeito às suas concepções e vivências culturais e sociais registradas, preservou-se as identidades dos participantes (docente e discente). Como afirma Flick (2009), a interpretação de dados é a essência da pesquisa qualitativa, porém, nas diversas abordagens sua importância é tida de forma diferenciada.

Ressalta-se, ainda visando a ética, o respeito e a proteção dos participantes da pesquisa, que foi assinado pela pesquisadora o Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD) (Anexo I), assegurando que os dados coletados foram mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012, utilizados tão somente para a realização deste estudo.

A análise e a interpretação dos dados seguiram as orientações metodológicas da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2021), a qual preconiza buscar regularidades e nuances de sentidos para os sujeitos em suas falas “registradas”, essencialmente no intuito de compreender os significados que estão por trás das mensagens. Para tanto, para análise, adotamos os documentos representados pelos PEIs, classificando-os e indexando-os por categorias. E enquanto esforço de interpretação, a análise “oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade” (BARDIN, 2021, p. 30).

Segundo a autora, a análise de conteúdo atualmente é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados.

[...] A conceitualização da análise de conteúdo, pode ser concebida de diferentes formas, tendo em vista a vertente teórica e a intencionalidade do pesquisador que a desenvolve, seja adotando conceitos relacionados à semântica estatística do discurso, ou ainda, visando à inferência por meio da identificação objetiva de características das mensagens (WEBER, 1985; BARDIN, 1977). (SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 2).

Nesse sentido, salienta-se o caráter social da análise de conteúdo (BAUER; GASKELL, 2002), uma vez que é uma técnica com o intuito de produzir inferências de um texto para seu contexto social de forma objetiva. Com abordagem semelhante, Flick (2009) afirma que a análise de conteúdo é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual, não importando qual a origem desse material.

De acordo com a planilha disponibilizada pela PROEN-DAE e Assessorias de Ações Afirmativas, na primeira etapa, foram identificados estudantes indígenas (re)matriculados em 2021 em 12 *campi* do IFRS (Quadro 7), com um crescente ingresso em 2020, tendo em vista a implementação do processo de ingresso especial para estudantes indígenas. Registra-se que os *campi* de Feliz, Ibirubá, Rolante, Vacaria e Veranópolis não tiveram indígenas ingressantes em processos seletivos no período em estudo.

Evidencia-se que o PEI (IN nº 08/2020) foi instituído no período pandêmico a partir dos desafios ocasionados pelo complexo cenário da Covid-19, como estratégia alinhada às políticas afirmativas de permanência e êxito. No entanto, ao se considerar as dificuldades que transcorreram nesse período pandêmico para se efetivar essa aproximação, embora os esforços das equipes de multiprofissionais envolvidas e de todo o empenho institucional propondo tecnologias, ações

afirmativas e capacitações por meio de formações continuadas capazes de contornar as dificuldades próprias daquele contexto global, aponta-se que a grande maioria dos estudantes indígenas enfrentou dificuldades e entraves, inclusive emocionais, para dar continuidade aos seus conhecimentos formais.

Diante disso, constatou-se, mediante retorno dos *campi* sobre a não elaboração dos PEIs, que embora houvesse estudantes indígenas matriculados²⁵ eles não conseguiram participar das atividades, sejam síncronas e/ou assíncronas, evidenciando, assim, pontos nevrálgicos que vão além do lado pedagógico dessa modalidade de ensino remoto emergencial, como a ausência de contato físico, muito importante na nossa cultura e na dos povos indígenas e que ultrapassam as fronteiras dos espaços institucionais.

Portanto, mediante recebimento de 63 PEIs dos *campi* Alvorada, Farroupilha, Restinga e Sertão, referentes às modalidades de Ensino Médio Integrado, Subsequente e Superior, observa-se que 30 PEIs estavam majoritariamente com as etapas preenchidas pelas equipes pedagógica/Assistência Estudantil/Neabi; os outros 33 estavam em andamento/incompletos nas diferentes etapas que compõem o plano, levando-nos a considerar os prováveis motivos imbricados (entre outros) decorrentes do contexto pandêmico, seja pela ausência ou inconstância dos estudantes indígenas nas aulas síncronas/assíncronas (dificuldades no acesso à internet), ocasionando a não realização das atividades propostas no ambiente virtual/ferramentas digitais, ou pela desistência/abandono no percurso, entendido pelo silenciamento do contato com os(as) docentes e/ou com a assistência estudantil/setor pedagógico, portanto inviabilizando a realização do processo de ensino e aprendizagem. Pontua-se, também, a ausência da assinatura dos envolvidos no processo, em torno de 90% dos documentos.

Ainda em relação à AC, destaca-se que o papel a ser exercido pelo analista durante a pesquisa na leitura do objeto pesquisado se fundamenta a partir de Bardin (2021, p. 43):

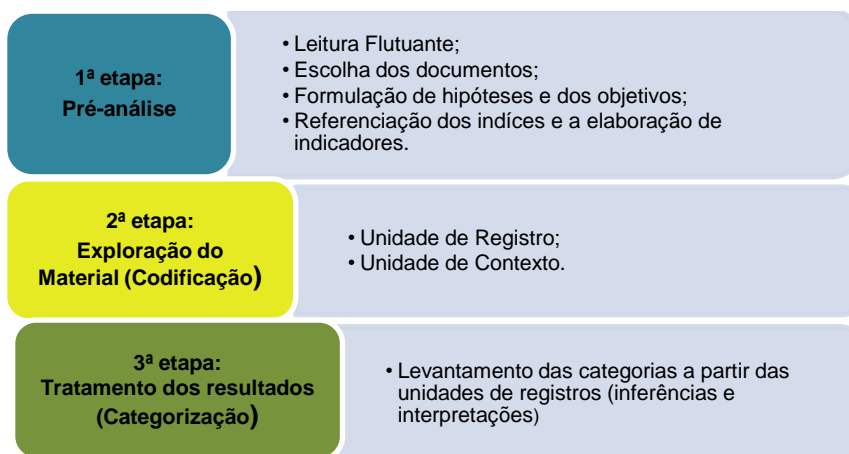
[...] A leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações, não é, ou não é unicamente uma leitura “à letra”, mas antes o realçar de um sentido que figura em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes, para atingir significados, à semelhança de decifração normal, mas atingir através de significantes, ou de significados (manipulados), outros “significados” de natureza psicológica, sociológica, política, histórica etc.

²⁵ Equipe Pedagógica, Assistência Estudantil e NEABIs/NAAfs foram fundamentais no auxílio da re(matrícula) e acompanhamento das demandas específicas no âmbito da aprendizagem.

Portanto, nessa compreensão, o(a) analista procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça, buscando outras realidades através delas.

Sendo assim, na sequência, aplicou-se a análise de conteúdo de maneira simples e sucinta para o tratamento dos dados extraídos dos PEIs dos estudantes indígenas, a fim de conferir significação e descrever as informações coletadas, caracterizando-as em três etapas: (1) pré-análise; 2) exploração do material; e (3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Figura 9 - Resumo esquemático das fases da Análise de Conteúdo



Fonte: Bardin (2021), adaptado pela autora (2023).

A primeira fase – **pré-análise** – foi a de organização propriamente dita, que permitiu colher, a partir da leitura flutuante, as primeiras impressões dos 30 PEIs recebidos para sistematizar as ideias iniciais. Nessa etapa, foi feita uma leitura atenta do material para familiarização com o conteúdo e a identificação de palavras, frases ou expressões que pudessem indicar temas ou ideias relevantes para o objetivo proposto. Assim, a leitura flutuante, necessária para vislumbrar a pertinência da temática investigada, possibilitou-nos uma melhor organização do material a ser analisado, de modo a responder a algumas normas de validade que, segundo Bardin (2021), compreende em: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.

Com a leitura exaustiva dos PEIs percebemos algumas semelhanças entre eles nas etapas que seriam utilizadas na pesquisa, levando-nos a considerar que se tratava do(a) mesmo(a) estudante, matriculado(a) em componentes oferecidos naquele momento. Com o filtro dessa leitura, foi selecionada uma amostra de 15 PEIs diferentes entre si, que buscaram responder o objetivo geral: “Compreender a

inserção dos letramentos sociais com vistas a oferecer subsídios para a construção de planos educacionais individualizados voltados à permanência e ao êxito de estudantes indígenas no IFRS”.

A segunda fase – **exploração do material** – foi da aplicação sistemática das ideias iniciais construídas, exigindo um estudo aprofundado do material colhido. Bardin (2021) define codificação como a transformação, por meio de recorte, agregação e enumeração, com base em regras precisas sobre as informações textuais, representativas das características do conteúdo. Essa análise permitiu conhecer a pertinência dos dados para a elaboração de indicadores e disparadores na reflexão e construção das categorias, identificando as ocorrências relevantes e suas variações.

Logo, com base na pré-análise, foi possível identificar os temas emergidos dos planos, que representam os aspectos mais relevantes da diversidade cultural étnica. As categorias foram definidas de forma clara e objetiva, levando em conta as práticas situadas nas quais esse saber é produzido e transmitido.

Com a leitura integral dos planos na terceira fase da análise – **tratamento dos resultados obtidos e interpretação** – a exploração dos conteúdos possibilitou identificar as unidades estratificadas dos temas entendidos como “saberes” contidos no material coletado e classificados em subcategorias, de forma a interpretá-los com base no conhecimento obtido nas teorias apresentadas nas seções anteriores e nas informações obtidas nos registros dos PEIS.

Cabe ressaltar que a análise de saberes indígenas requereu um cuidado especial da pesquisadora para evitar apropriações indevidas e respeitar as particularidades culturais dos povos envolvidos. Por isso, é necessário destacar que a pesquisa, antes pensada para ser em diálogo presencial com as comunidades indígenas (o que não foi possível devido à pandemia), teve sua consolidação de análise validada pelos diálogos consistentes, pela escuta ativa dos(as) estudantes, registrados nos planos pelas equipes de multiprofissionais envolvidos – setor pedagógico, assistência estudantil, coordenadores de cursos, docentes e NEABI, sem os quais não teria sido possível avançar este estudo.

5.4 SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

É oportuno ressaltar que a pesquisa não buscou analisar o processo pedagógico em si mesmo, mas identificar e caracterizar os elementos de letramentos que estão atrelados ao contexto social, histórico e cultural, para compreender o letramento em termos de práticas situadas, concretas e sociais.

Nesse sentido, a amostra foi codificada a partir dos registros nos planos da realidade dos estudantes indígenas nas seguintes etapas: histórico, especificidades histórico-culturais e de ensino-aprendizagem, conhecimentos/necessidades e interesses/expectativas, quando do diálogo entre a equipe de multiprofissionais e estudantes indígenas em encontros (virtual e/ou presencial) para o preenchimento do plano.

Mesmo entendendo que o PEI se trata de um plano educacional “individualizado” e, portanto, único para cada sujeito, isso não exclui o fato de haver traços convergentes entre eles, até porque fazem parte da mesma família étnica em suas comunidades. Nesse entendimento, pretendemos aqui dar visibilidade aos saberes, vivências e valores tradicionais das comunidades indígenas em que vivem os estudantes indígenas, expressos nas ‘práticas situadas’, de modo a serem valorizadas para o aprimoramento das práticas educativas presentes no projeto pedagógico dos cursos ou nas atividades de extensão e pesquisas propostas. Ou seja, o letramento ocorre através do *reconhecimento* de que as práticas letradas estão “encaixadas em outras instituições sociais” e, por isso, são práticas sociais (STREET, 2014, p. 123).

Sendo assim, os dados coletados emergiram da exploração do conteúdo expresso nos planos, com vistas a identificar unidades e temas que revelassem a realidade dos pesquisados sobre o fenômeno em estudo. As ocorrências evidenciadas surgiram das palavras, frases, ideias, comportamentos, entre outros elementos que pudessem expressar o saber indígena, o conhecimento construído através de outras metodologias de estudo. Mais especificamente, procuramos verificar os temas abordados que punham em foco referências sobre o processo de socialização na construção do significado do letramento escolar indígena, principalmente por ser o PEI uma proposta plural de cultura e de identidade étnica dos estudantes indígenas participantes.

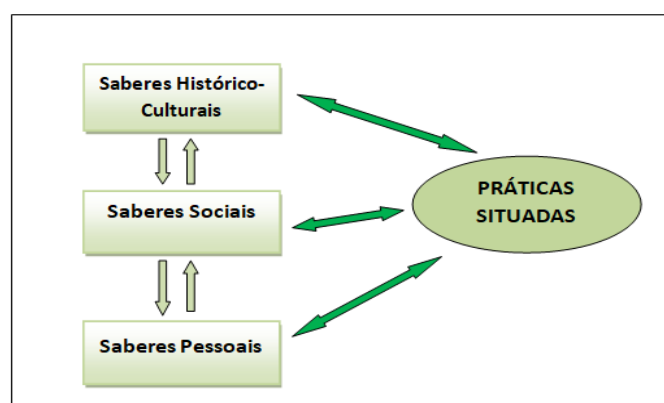
Para tanto, começamos a análise em torno de uma concepção mais ampla, mais etnograficamente fundamentada de letramento como “práticas sociais” de

leitura e escrita, evitando juízos de valor acerca da suposta superioridade do letramento escolarizado com relação a outros letramentos (STREET, 2014, p. 127).

Assim, tomando por base os termos recorrentes nos registros analisados, de acordo com os princípios da análise temática que compõe a AC, identificamos e organizamos os planos, categorizando-os em três temas-chave (saberes histórico-culturais, saberes sociais e saberes pessoais). Street (2014) enfatiza que devemos compreender a importância da relação entre os saberes culturais e os saberes escolares/acadêmicos na alfabetização/letramento, não devendo ser vistos apenas como uma transferência direta de conhecimento da escola/academia para a vida real, mas como uma interação complexa entre diferentes formas de conhecimento e de práticas de letramentos.

Esses ‘saberes’ emergiram da ‘bagagem’, das práticas que fazem parte da cultura dos(as) estudantes indígenas, bem como advindas de suas experiências vivenciadas no mundo real, portanto, são práticas socialmente situadas e contextualizadas – práticas situadas. Gee (2004) considera que essas práticas, que dão conta do universo dos(as) estudantes, são a fundação para os significados situados.

Figura 10 - Categorização temática dos saberes



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Feita a categorização temática por ‘saberes’, estabelecemos códigos nominais às diferentes ocorrências/registros que eram mais significativas para o estudo, com a redução do volume de dados para a análise, em função do exíguo tempo para a conclusão da dissertação, tendo o cuidado de não descaracterizar o contexto no qual esses dados foram produzidos. No entanto, consideramos relevante não desprezar outros saberes que estão presentes nos PEIs.

Dessa forma, identificadas as diferentes ocorrências e estabelecidas as comparações entre as ocorrências similares para dar conta um pouco do universo plural das especificidades desse perfil de estudantes, dividimos as categorias “saberes” em subcategorias, com o propósito de explicitar melhor as unidades de análises encontradas, que podem ser visualizadas no quadro a seguir.

Quadro 10 - Categorias e subcategorias da pesquisa

PRÁTICAS SITUADAS	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. SABERES HISTÓRICO-CULTURAIS	1.1- Territorialidade
	1.2- Família
	1.3- Cultura
2. SABERES SOCIAIS	2.1- Educação
	2.2- Preconceito
3. SABERES PESSOAIS	3.1- Conhecimentos
	3.2- Interesses

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os dados obtidos nesse processo constituem a base para a síntese analítica, muitas vezes entrelaçados, os quais passamos apresentar.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

6.1 VISIBILIZANDO OS SABERES TRADICIONAIS

É importante avaliar a relevância e a significância dos resultados para a compreensão do saber indígena em questão. O ato de levar em conta os saberes tradicionais, considerando aspectos específicos e diferenciados de suas realidades socioculturais, políticas, demográficas e, sobretudo, seus processos próprios de educação, além de direito, se sustenta nas políticas afirmativas instituídas no IFRS, ratificadas na IN nº 08/2020, que devem ser consideradas no ensino e aprendizagem do(a) estudante indígena.

Ailton Krenak (1999, p. 4) aponta que “a possibilidade de encontro e convivência com os povos indígenas no Brasil apenas se dará com o reconhecimento da diferença não como defeito ou oposição, mas como natureza própria de cada cultura e de cada povo”. Há, nas escolas e universidades, uma imensa invisibilidade da ampla diversidade de regimes de pensamento e de criação dos povos originários.

A esse respeito, as políticas afirmativas com enfoque nos coletivos indígenas trazem a compreensão e o reconhecimento de que tais coletivos possuem espaços e tempos educativos próprios nos quais estão comprometidas a pessoa, a família e a comunidade, sendo os processos educativos assumidos como responsabilidade coletiva (BONIN, 2012).

Nesse entendimento, sendo o PEI uma proposta pedagógica afirmativa de ensino e aprendizagem mediante a valorização da história e cultura indígena que se entrelaça ao aprendizado escolar/acadêmico, tentamos reafirmar o previsto na IN nº 08/2020 nas categorias e subcategorias a partir das práticas situadas enquanto práticas sócio-historicamente situadas e significadas (práticas sociais), valorizando esses saberes.

Esta pesquisa se ampara na perspectiva de uma tendência mais ampla do letramento como práticas sociais, focalizando a natureza social da leitura e da escrita e o caráter múltiplo das práticas letradas, valendo-se de perspectivas transculturais (STREET, 2014). Salientamos, ainda, que o autor entende letramentos, como práticas encaixadas em determinado contexto, visto que as pessoas não são “tábuas rasas” como muito se pensa, em alguns casos, à espera

de um letramento inaugural (STREET, 2014, p. 31) – esse é o fio condutor desta pesquisa.

Ressalta-se que devemos considerar não só as práticas sociais que estão em curso, ou seja, no contexto imediato, mas contemplar também aspectos relativos aos traços da vida cultural e social dos estudantes envolvidos nessas práticas que se refletem no uso da escrita, bem como na oralidade. Para complementar a análise além dos autores que sustentam esta pesquisa, endossaremos com as características dos estudantes indígenas no contexto escolar/acadêmico, levantadas a partir da pesquisa de doutorado do indígena *Kaingang* e servidor do IFRS - Campus Sertão, Darci Emiliano.

Nesse caminho, a proposta pedagógica do PEI é incluí-los no espaço acadêmico por meio de um recurso pedagógico específico para suas diversidades culturais, possibilitando aos estudantes indígenas apresentar as várias práticas sociais em que a leitura e a escrita são usadas, não ignorando os seus letramentos das culturas locais, valorizando-os, e ao mesmo tempo, apresentando os letramentos já valorizados, através das propostas pedagógicas institucionalizadas por seus cursos relacionando esses saberes (tradicionais x acadêmicos).

Os letramentos, como práticas sociais, garantem a manutenção da identidade e da coesão dos grupos étnicos em suas comunidades, já que a apreensão da leitura, da escrita e da oralidade decorre de eventos em que os usos dessas práticas são coletivos. Logo, os processos de letramentos, em cada contexto sociocultural, ocorrerão de diferentes modos, de acordo com as especificidades de cada comunidade ou grupo social.

Conforme poderemos verificar nos tópicos a seguir, alguns traços da vida histórico-cultural e social, registrados nos 'saberes', não são práticas sociais independentes ou radicalmente separadas, mas sim interligadas, elas se entrelaçam, o que as tornam comuns em algumas subcategorias. Mesmo assim, optamos por preservá-las nesses espaços entendendo os letramentos numa visão socialmente mais ampla.

6.1.1 Saberes histórico-culturais

Para melhor compreensão dos saberes categorizados como histórico-culturais, consideramos importante iniciarmos com o olhar sobre pontos da história da constituição e consolidação da comunidade e sobre experiências vivenciadas

nesse espaço social, apresentados pelas “vozes” dos(as) estudantes por meio da escuta e dos diálogos registrados pela equipe de multiprofissionais para fins de nos aproximarmos e compreender esses conhecimentos para sustentar o entrelaçamento de saberes (tradicionais e ocidentais/acadêmicos).

Destacamos a importância desses saberes para a preservação da memória coletiva e da identidade cultural dos povos indígenas. Entretanto, com base nos estudos dos Novos Letramentos, frisamos que Street (2014) não concentra suas pesquisas etnográficas exclusivamente na discussão das memórias coletivas, mas na análise das práticas de letramento e dos processos de construção e transmissão do conhecimento em contextos culturais diversos.

O uso da linguagem escrita representa uma nova possibilidade de reconstrução das singulares e da memória coletiva, resgatando fatos marcantes e construindo novas narrativas sobre os momentos de lutas do passado recente desse povo.

6.1.1.1 Subcategoria Territorialidade

Longe de querer conceituar ‘territorialidade’, aqui queremos apresentar o lugar, o espaço sociogeográfico em que a cultura de um povo é exercitada e construída, a fim de que se possa entender as maneiras elaboradas de pensar os lugares habitados, de manejar os espaços na natureza/cultura de um povo indígena – o lugar no mundo dos(as) nossos(as) estudantes. Logo, o indígena é visto como sujeito que habita o mundo com seus símbolos, cria a sua economia e organiza as suas instituições, o seu modo de existir no mundo e o seu domicílio (SANTOS; MÜLLING, 2018).

Krenak (2013), a respeito da territorialidade, nos apresenta seu pensamento

[...] quando penso no território do meu povo, não penso naquela reserva de quatro mil hectares, mas num território onde a nossa história, os contos e as narrativas do meu povo vão acendendo luzes nas montanhas, nos vales, nomeando os lugares e identificando na nossa herança ancestral o fundamento da nossa tradição. Esse fundamento da tradição, assim como o tempo do contato, não é um mandamento ou uma lei que a gente segue, nos reportando ao passado, ele é vivo como é viva a cultura, ele é vivo como é dinâmica e viva qualquer sociedade humana [...]. (KRENAK, 2013, n.p.).

Nessa ideia, entendemos que o autor nos transmite a compreensão de reconhecermos a territorialidade um do outro como elemento fundador também da

sua identidade, da sua cultura e do seu sentido de humanidade, ter a capacidade de vivermos junto sem se matar.

Quadro 11 - Registros da subcategoria ‘territorialidade’

SUBCATEGORIA	REGISTROS
<p>1.1 Territorialidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Nasceu em Tenente Portela/RS, onde também cresceu na Terra Indígena Guarita. -Nasceu e cresceu na aldeia do Km 10. -Mora na Terra Indígena da Guarita. -Reside em sua aldeia em Tenente Portela. -Reside próximo a aldeia Guarani. -Reside na aldeia Guarani. -Residiu e estudou na comunidade indígena da <i>Tekoá Nhundy</i>, na aldeia guarani da Estiva. -Não reside mais na comunidade <i>Kainqang</i>. Mora em Forqueta, com sua família. -Residem atualmente, na comunidade <i>Pãnhón Mág</i>, mais de 25 famílias. -Os <i>Kainqang</i> constituem um dos povos mais antigos da região sul do Brasil. -Muitos foram os desafios enfrentados para que pudessem dispor de terra para suas famílias.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A análise desses registros nos ajudou a pensar o processo de constituição de laços desses estudantes com o espaço onde residem ou residiram. Para a geógrafa cultural Luchiari (2001, p. 22), as representações do mundo são construídas em paisagens que são constituídas e constituem os sujeitos, assim, “[...] se a paisagem é representação, não se esgota: reproduz-se, regenera, renova-se”. Para Ladeira (2008), esses laços com espaço expressam que

[...] As relações das sociedades indígenas com o seu território são parte intrínseca de uma representação de mundo que integra o uso “natural”, o modo de vida e a teoria que embasa a vida social. A partir desse conjunto dinâmico que reúne formulações herdadas e projetadas, no qual mito e práxis se referendam mutuamente, essas sociedades constroem continuamente o mundo e suas representações. (LADEIRA, 2008, p. 23).

Diante do exposto pela autora, entendemos que é impossível pertencermos a uma cultura sem que não haja uma constituição/ligação territorial com os símbolos pelos quais damos sentidos às práticas e as relações sociais. Para os povos indígenas, o território é a fonte e a base da reprodução da vida coletiva, social e cultural, na qual sem ele nada é possível ou existe (COMIN, 2019). Ou seja, a terra, na cosmovisão indígena, é a base das relações sociais e o espaço para conviver.

Emiliano (2020, p. 15), ao trazer, em sua tese, as características que definem o contexto da educação indígena, apresenta a característica do “*Respeito à natureza e à família*”, o que ratifica olharmos para esses saberes vivenciados em uma realidade sociocultural muito diferente daquela que é imposta pela academia.

Perpassa aqui o conceito bem consistente do processo de pedagogização do letramento, que sedimenta o modelo de “letramento autônomo” em que Street (2014) apresenta os letramentos como um conjunto de competências neutras, dissociado do seu contexto social e das experiências culturais e sociais, desempenhado por muitos sujeitos da educação.

Outro registro que destacamos se relaciona à luta pela terra, considerando que “*Muitos foram os desafios enfrentados para que pudessem dispor de terra para suas famílias*” e que até hoje buscam espaços com condições necessárias para sobreviver, garantindo a vida do povo. Muitas destas comunidades estão submetidas à uma vida de privações e desigualdades, resultante do confinamento em áreas compradas pelo Estado ou cedidas por particulares ou em pequenas porções de terras às margens das estradas, conforme registro: “*Nasceu e cresceu na aldeia do Km 10*”.

6.1.1.2 Subcategoria Família

Essa subcategoria refere-se aos conhecimentos, aos saberes e referências culturais que os indígenas incorporam ao longo de seu percurso nos diferentes modos de socialização, como a família e a comunidade. Na perspectiva dos Novos Letramentos, as práticas sociais estão vinculadas tanto aos contextos formais de aprendizado quanto às diversas práticas informais, que muitas vezes não estão institucionalizadas.

No contexto da família, entendida como um grupo social de base, compreender que as práticas de letramento nela e/ou em uma comunidade, construídas naturalmente, contribuem para que os sujeitos desenvolvam sua primeira identidade social. A esse entendimento podemos trazer a concepção do termo “letrado” pela família/comunidade para chegar à conclusão de que o letramento está relacionado ao conhecimento, habilidade que alguém (ou mais de um) detém em um determinado domínio social (esfera) de cunho prático ou comportamental.

Street (2014) destaca que as práticas de letramento em casa são uma parte importante do processo de alfabetização, mas que nem sempre são valorizadas ou reconhecidas pelas instituições de ensino. O autor revela a importância do letramento familiar no processo de “letrar como prática social” e complementa:

[...] as implicações dos Novos Estudos do Letramento para a Pedagogia estão na necessidade que temos de ir além de ensinar às crianças os aspectos técnicos das “funções” da linguagem para, bem mais, ajudá-las a adquirir consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que habitamos e que usamos em determinados momentos. (STREET, 2014, p. 23).

As práticas de letramento em casa são influenciadas pelas tradições culturais e sociais mediadas por membros mais experientes da família, como os pais ou avós ou de diferentes membros, dependendo das necessidades e interesses da comunidade em que vivem.

Nesse contexto, a característica do “*Respeito à natureza e à família*” (EMILIANO, 2020) também perpassa nesses registros, que a seguir são apresentados.

Quadro 12 - Registros da subcategoria ‘família’

SUBCATEGORIA	REGISTROS
1.2 Família	<ul style="list-style-type: none"> -Permaneceu, com sua família, por quatro anos na comunidade indígena <i>Pãnhón Mág</i>. -Sua mãe falava <i>Kaingang</i> e os demais da família, português. -Em sua casa, na infância, os familiares falavam o <i>Kaingang</i>. -Atualmente, mais de 25 famílias residem na comunidade <i>Pãnhón Mág</i>. -Gosta de pensar em sua aldeia e se preocupa com a comunidade. -Muitos foram os desafios enfrentados para que pudessem dispor de terra para suas famílias. -Ela e sua mãe apontam que a forma de viver das crianças e adolescentes indígenas é muito diferente. -História de seus antepassados, de muita discriminação e que apesar de tudo, eles nunca desistiram.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As comunidades indígenas estão organizadas segundo as regras do vínculo familiar, inexistindo relações de autoridade vertical, mantendo o poder político sob o controle da própria comunidade, isto é, dentro da esfera familiar. O “chefe” é assim considerado dentro das relações de parentesco (SOUZA, 2002, p. 28). Sobre isso, ressalta-se outra característica da educação indígena apontada por Emiliano (2020), que diz respeito à “*Horizontalidade*”. Dessa forma, não há hierarquia na educação não indígena.

O registro “*Gosta de pensar em sua aldeia e se preocupa com a comunidade*” nos conduz a entender que o sentimento coletivo é inerente à essa cultura; logo, não se entendem como indivíduos, mas como pertencentes à uma família extensa, que faz parte de uma coletividade.

Com base no registro “*Ela e sua mãe apontam que a forma de viver das crianças e adolescentes indígenas é muito diferente*”, entendemos que essa prática tem relação com a forma pela qual os povos indígenas se veem, que é através da educação baseada na tradição, se articulando e dando significado às suas percepções culturais junto às crianças de suas comunidades (FERREIRA, 2019). Com base nisso, o autor nos exemplifica que os ensinamentos dos *Kaingang* para as crianças sempre foram para garantir sua autonomia, para serem sujeitos de suas próprias ações, bem como nas tomadas de decisões, independentemente de suas idades ou das etapas de suas vidas. Esse perfil de construção de sujeito está inserido nos processos educacionais das famílias, o que nos leva à outra característica da educação indígena apresentada por Emiliano (2020), que é a “*Autonomia*”.

Nessa lógica, observamos que muitos de nossos estudantes indígenas, principalmente, os ingressantes no ensino médio integrado, nunca se afastaram de suas aldeias, porém, precisam dar continuidade aos seus estudos. E mesmo sendo eles educados a serem responsáveis por si mesmos, sofrem duplamente pelo distanciamento da família e da comunidade, pois a ‘cultura dos não indígenas’ causa um grande estranhamento.

6.1.1.3 Subcategoria Cultura

Os registros coletados para esta análise procuram resgatar a cultura dos povos *Kaingang* e *Guarani*, advindos do seu cotidiano, oportunizando-nos conhecer aspectos de suas vidas sociais e culturais impulsionados por várias práticas sociais em diferentes campos.

Street (2014), quando enfatiza a natureza social do letramento, defende o modelo ideológico cujas práticas relativas aos letramentos são produtos de uma cultura, associadas às relações de poder, valorizando uma perspectiva transcultural. Ele argumenta que as práticas de letramento variam amplamente entre diferentes culturas e que essas diferenças devem ser reconhecidas e respeitadas pelos educadores. Portanto, não deve ser vista como um processo linear e uniforme, mas como um processo dinâmico e diverso que reflete as diferentes formas de conhecimento e expressão de cada cultura.

Krenak (2013) aponta para os aspectos importantes fundadores da identidade própria de cada povo indígena, com suas tradições e culturas:

Só quando conseguirmos reconhecer essa diferença não como defeito, nem como oposição, mas como diferença da natureza própria de cada cultura e de cada povo só assim poderá avançar um pouco o nosso reconhecimento do outro e estabelecer uma convivência mais verdadeira entre nós. (KRENAK, 2013).

Dessa forma, reconhecer o outro em sua diversidade cultural nos oportuniza conhecer as diferentes culturas em suas formas de “ver e estar no mundo”. Nesse sentido, o foco, então, está nas situações sociais de uso, nos hábitos comuns e persistentes das atitudes e na organização linguística e comportamental específica das práticas sociais.

Nos registros que se seguem, identificamos, nas práticas sociais situadas, outra característica da educação indígena: “*Revitalizar a cultura e a identidade*”, de acordo com Emiliano (2020).

Quadro 13 - Registros da subcategoria ‘cultura’

SUBCATEGORIA	REGISTROS
1.3 Cultura	<ul style="list-style-type: none"> -Trabalhou/Trabalha na colheita de uva/na roça/lavoura/Trabalha temporariamente em colheitas diversas na região. -A valorização da cultura e do artesanato <u>Kaingang</u> são também questões importantes a serem abordadas e desenvolvidas em seus estudos. -Sugere divulgação da cultura <u>Kaingang</u> no espaço institucional, com possibilidade de diálogo para a troca de experiências e saberes acadêmicos dos povos originários. -Há muitas diferenças culturais entre o modo de vida indígena e não indígena. -Há diferenças no modo de viver do <u>Guarani</u> do não indígena. -Ao pensar sobre as diferenças histórico-culturais a serem consideradas a partir de sua cultura, aponta que a forma de viver das crianças e adolescentes indígenas é muito diferente dos não indígenas. -Entende que algumas diferenças entre a cultura <u>Kaingang</u> e a do não indígena diminuíram com o tempo. -A necessidade fez com que o modo de vida indígena se aproximasse do modo de vida da cultura ocidental não indígena. -Entende que a valorização da cultura e do artesanato <u>Kaingang</u> são aspectos importantes que podem ser desenvolvidos por meio da instituição. -Gosta de falar sobre sua cultura e ancestralidade do seu povo. -Visibilizar a cultura <u>Kaingang</u> nas escolas públicas para falar sobre sua cultura e ancestralidade, além de realizarem apresentações de canto de canções fora da aldeia. -Realizavam apresentações de canto de canções <u>Kaingang</u> com as crianças da comunidade, em eventos da região. -Faz parte do grupo de indígenas que faz apresentações de dança e música, como forma de preservar e divulgar a sua cultura. -Buscam dar continuidade à produção e venda do artesanato. - <u>Conhece diversas</u> ervas medicinais e seus usos originários.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Percebemos, então, mediante os registros das experiências tecidas, que o modo de estar e viver no mundo dos povos indígenas, para além do sistema capitalista, é praticado há tempos:

*“Ao pensar sobre as diferenças **histórico-culturais** a serem consideradas a partir de sua cultura...” / “Entende que algumas diferenças entre a cultura Kaingang e a do não indígena diminuíram **com o tempo**.” / “A necessidade fez com que o modo de vida indígena se aproximasse do modo de vida da cultura ocidental não indígena.”*

Desse modo, os sujeitos, quando envolvidos nessas práticas sociais, ao associar o letramento a elas, constroem relações de identidade e de poder (KLEIMAN, 1995).

Nos registros que se seguem, evidenciamos uma concepção de prática como um ato cultural, social e educacional que tem valor e importância de afirmação étnica:

“Entende que a valorização da cultura e do artesanato Kaingang são aspectos importantes que podem ser desenvolvidos por meio da instituição.” / “Gosta de falar sobre sua cultura e ancestralidade do seu povo.” / “Visibilizar a cultura Kaingang nas escolas públicas para falar sobre sua cultura e ancestralidade, além de realizarem apresentações de canto de canções fora da aldeia.” / “Realizavam apresentações de canto de canções Kaingang com as crianças da comunidade, em eventos da região.” / “Faz parte do grupo de indígenas que faz apresentações de dança e música, como forma de preservar e divulgar a sua cultura.” / “Buscam dar continuidade à produção e venda do artesanato.”

Tais dinâmicas impulsionam a interligação entre diversos aspectos da vida coletiva, favorecendo a produção de novos conhecimentos e resultados práticos, bem como fortalecendo a identidade, a autonomia, a cultura e a defesa dos seus territórios, que estão expressos na característica do contexto da educação indígena apresentada por Emiliano (2020): *“Mutirão, participação em atividades coletivas, instrumento de luta, sustentabilidade”*.

Para Emiliano (2020, p. 43), “a ressignificação de uma história, de uma cultura, de um estar e fazer parte se torna cada vez mais uma necessidade que desafia o presente”. Verifica-se, então, que esse movimento revitaliza a memória e se abre para a criação de novos conhecimentos, vindo a contribuir para que o povo indígena tenha sua cultura, sua identidade, sua verdade e sua história real preservadas.

Essa visão, de acordo com Gatti (2016), resgata o sentido da educação como prática cultural que contribui para aguçar a sensibilidade cognitiva, a capacidade de criar relacionamentos frutíferos, criar atitudes éticas etc.

Quanto ao registro *“Conhece diversas ervas medicinais e seus usos originário”*, diz respeito às práticas situadas da cultura dos ancestrais indígenas que as utilizavam/utilizam para prevenção e tratamento de doenças mediante o devido uso de recursos naturais e de técnicas alternativas de produção.

6.1.2 Saberes sociais

Na perspectiva dos Novos Letramentos, aprender uma língua não é somente decodificar as letras, e sim abarcar a complexidade das práticas sociais existentes na sociedade. E nesse sentido, os registros nas subcategorias que seguem evidenciam esse entendimento.

6.1.2.1 Subcategoria Educação

Essa subcategoria se propõe a apresentar as práticas sociais marcadas nos registros das identidades étnicas, das línguas, do processo de escolarização, das diferenças histórico-culturais a serem consideradas e das propostas de valorização da cultura que devem ser asseguradas nos processos próprios de aprendizagem e no desenvolvimento de currículos e programas específicos.

Nesse contexto, identificamos no contexto da educação indígena, preponderantemente, a característica “*Revitalizar a cultura e a identidade*”.

Quadro 14 - Registros da subcategoria ‘educação’

SUBCATEGORIA	REGISTROS
2.1 Educação	<ul style="list-style-type: none"> -Estudou <i>Kainqang</i> por quatro anos, na escola indígena <i>Mukéi</i> nos primeiros anos do Ensino Fundamental. -Língua dominante utilizada pela família era o <i>Kainqang</i>. -Sua mãe falava <i>Kainqang</i> e os demais da família, português. -Em sua casa, na infância, os familiares falavam o <i>Kainqang</i>. -Em sua aldeia em Tenente Portela, até hoje, a maioria fala o <i>Kainqang</i>. -Estudou na comunidade indígena da <i>Tekó Nhundy</i>, na aldeia guarani da Estiva. -Estudou em escola indígena Guarani. -Sua língua materna é o Guarani. -O trabalho com a língua <i>Kainqang</i> com as crianças da comunidade é muito importante, pois o aprendizado da língua seria uma forma de manter a comunidade vinculada à cultura. -Passou a falar português quando casou e foi residir com o marido e seus parentes. -A primeira língua que aprendeu foi o português, embora tenha convivido com pessoas que também falavam <i>Kainqang</i>. -Diálogos acadêmicos com os saberes <i>Kainqang</i> são pertinentes para o aproveitamento pedagógico. -Português que a instituição exige é muito diferente do Português falado pelos indígenas em sua comunidade. -Importante poder acessar os conhecimentos acadêmicos em diálogo com os conhecimentos de seu povo. -Sugere a divulgação da cultura <i>Kainqang</i> no espaço institucional, com possibilidade de diálogo para a troca de experiências e saberes acadêmicos e originários. -O curso de Pedagogia é uma oportunidade de aproximação com as pessoas, que permite o despertar, de si e dos/com os outros. É uma ação para estar em sociedade.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Do ponto de vista genético, as línguas apresentadas nos registros são classificadas em diferentes troncos e famílias linguísticas, fato que demonstra a diversidade linguística como inerente à humanidade. Em quase toda a totalidade dos registros, observa-se que a primeira língua dos(as) estudantes indígenas pertencem ao tronco linguístico de suas etnias, que se refletem, diretamente, na nossa

compreensão do conceito de alfabetização/letramento.

Entretanto, apesar dessa diversidade linguística, há um ponto de convergência entre eles: o reconhecimento de que a linguagem escrita da língua portuguesa constitui, para essas comunidades, sua segunda língua. Assim, destacamos os registros:

“Estudou Kaingang por quatro anos, na escola indígena Mukêj nos primeiros anos do Ensino Fundamental.” / “Língua dominante utilizada pela família era o Kaingang.” / “Em sua casa, na infância, os familiares falavam o Kaingang.” / “Em sua aldeia em Tenente Portela, até hoje, a maioria fala o Kaingang.” / “Estudou na comunidade indígena da Tekoá Nhundy, na aldeia guarani da Estiva.” / “Estudou em escola indígena Guarani.” / “Sua língua materna é o Guarani.”

Como apresentado, as escolas indígenas, embora assegurem um currículo diferenciado (garantido por legislação) para a maioria das comunidades indígenas, atualmente, têm dificuldades de ensinar, especialmente às crianças, o uso da sua língua materna junto com outras matérias, bem como dificuldades de assegurar os costumes dos seus povos, tendo em vista estarem em constante contato com a língua oficial do país. Ferreira (2012, p. 43) “observa que o contato com a sociedade envolvente representou para os *Kaingang* diminuição do uso da língua materna e suas práticas culturais, deixando evidente a importância da educação escolar diferenciada”. Em complemento, à luz da educação escolar, Ferreira (2012) afirma que há uma carência de políticas públicas que garantam a transmissão de conhecimentos para a sobrevivência linguística e culturalmente diferente, como o povo étnico.

Seguindo os registros, no próximo vimos que o(a) estudante apresenta em seu relato a prática cotidiana que vem realizando em sua aldeia na busca pelo fortalecimento de sua cultura: *“O trabalho com a língua Kaingang com as crianças da comunidade é muito importante, pois o aprendizado da língua seria uma forma de manter a comunidade vinculada à cultura”*.

No entanto, destacamos com menor ocorrência, mas não menos importante, os registros em que a língua portuguesa aparece como língua de maior predominância, em seu uso cotidiano, na família ou na comunidade.

“A primeira língua que aprendeu foi o português, embora tenha convivido com pessoas que também falavam Kaingang.” / “Sua mãe falava Kaingang e os demais da família, português.” / “Passou a falar português quando casou e foi residir com o marido e seus parentes.” / “Português que a instituição exige é muito diferente do Português falado pelos indígenas em sua comunidade.”

De maneira geral, o indígena tem demonstrado interesse em aprender a escrever e ler, tanto na língua materna quanto na língua portuguesa, porém, com muito mais ênfase na língua portuguesa. Esse conhecimento se faz imprescindível para poderem entender o funcionamento da sociedade não indígena, na garantia de eles mesmos serem responsáveis pela defesa de seus direitos, bem como responsáveis pela escrita de suas histórias e seus conhecimentos – até para que os não indígenas os conheçam melhor e os respeitem mais.

A esse respeito, destacamos as práticas registradas a seguir:

“O curso de Pedagogia é uma oportunidade de aproximação com as pessoas, que permite o despertar, de si e dos/com os outros. É uma ação para estar em sociedade.” / “Importante poder acessar os conhecimentos acadêmicos em diálogo com os conhecimentos de seu povo.” / “Diálogo acadêmico com os saberes Kaingang são pertinentes para o aproveitamento pedagógico.” / “Sugere a divulgação da cultura Kaingang no espaço institucional, com possibilidade de diálogo para a troca de experiências e saberes acadêmicos e originários.” / “Português que a instituição exige é muito diferente do Português falado pelos indígenas em sua comunidade.”

Certamente, muitos são os problemas enfrentados pelos estudantes indígenas ao ingressarem no meio acadêmico que envolve dificuldades com a leitura e produção de textos, com a autocrítica negativa em relação às suas capacidades de compreensão e interpretação da língua portuguesa, entre outras. Entretanto, em contrapartida, sugerem diálogos apresentando os conhecimentos de seus povos, demonstrando, assim, seus esforços para se inserirem num ambiente acadêmico muitas vezes percebido como hostil e discriminador. Com eles, são introduzidas práticas sociais que muitas vezes são novas nos espaços institucionais e que podem causar perda da língua minoritária, mas ainda assim se esforçam em aprender a língua dita como “oficial” – o português – como uma forma de resistência.

Ademais, podemos relacionar essa dificuldade dos estudantes indígenas às diferenças entre o uso da linguagem em seus contextos familiares e comunitários e na universidade. Portanto, essas dificuldades com a linguagem acadêmica/escolar são influenciadas pelos meios sociais e linguísticos de origem. Essa situação nos leva à concepção de letramento autônomo de Street (2014), que aponta o letramento como algo que o indivíduo tem ou não tem, pois não é prática social, mas algo inerente ao usuário da língua, desconsiderando as práticas situadas por meio de aprendizagem informal e da construção de sentido, sendo, muitas vezes, marginalizados, discriminados perante a sociedade que desconhece o que é ser “letrado”.

No campo educacional, a crise do letramento, na verdade, “mascara problemas sociais mais profundos e complexos” e “representa uma evasão de problemas sociais mais significativos” (GEE, 1999, p. 22).

6.1.2.2 Subcategoria Preconceito

Os preconceitos surgem, principalmente, a partir do desconhecimento de algo. Nessa subcategoria, os registros destacados marcam questões que, de certa maneira, já foram sinalizadas na subcategoria anterior. No entanto, os registros abaixo marcam expressivamente as dificuldades de socialização de saberes, de convivência e de comunicação por barreiras culturais discriminatórias que perpassam ou perpassaram no cotidiano dos(as) estudantes indígenas, marcados em memória coletiva ou individual.

Quadro 15 - Registros da subcategoria ‘preconceito’

SUBCATEGORIA	REGISTROS
<p>2.2 Preconceito</p>	<ul style="list-style-type: none"> -História de seus antepassados, muita discriminação e que apesar de tudo, eles nunca desistiram. -Muitos foram os desafios enfrentados para que pudessem dispor de terra para suas famílias. -Em alguns momentos, existe a barreira cultural, em vista das dificuldades de comunicação; do entender e do fazer-se entender com os outros. -Relata que teve dificuldades de convivência e socialização com os colegas não indígenas ao longo de sua trajetória escolar. -É um desafio: comunicar-se e socializar com os colegas.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Entendemos que com o ingresso de estudantes indígenas cada vez mais acentuados nas instituições de ensino, o desafio da permanência cresce em proporção. Para eles(as), enfrentar uma estrutura acadêmica baseada em uma lógica eurocêntrica, individualista e capitalista, confrontando diretamente as lógicas indígenas, que são baseadas em coletividade e na reciprocidade (COMIN, 2019), é um desafio gigante.

Nesse viés, sabemos que a história dos povos indígenas é marcada por lutas, desafios e preconceitos. E dentre esses preconceitos, o mais repetido tem relação com o território, seu uso e sua extensão. Nos registros dos(as) estudantes, esse preconceito vem de “longe”, está em suas histórias: *“Muitos foram os desafios enfrentados para que pudessem dispor de terra para suas famílias”* / *“História de*

seus antepassados, muita discriminação e que apesar de tudo, eles nunca desistiram”.

Com isso, constatamos que os(as) estudantes indígenas já ingressam no ambiente escolar/acadêmico com esse peso de preconceito nas suas histórias e que aumentam nas práticas escolares, mediante relatos registrados:

“Em alguns momentos, existe a barreira cultural, em vista das dificuldades de comunicação; do entender e do fazer-se entender com os outros.” / “Relata que teve dificuldades de convivência e socialização com os colegas não indígenas ao longo de sua trajetória escolar.” / “É um desafio: comunicar-se e socializar com os colegas.”

Esses registros nos levam a pensar que as práticas de letramentos desenvolvidas no contexto acadêmico/escolar abrem poucos espaços para esses estudantes desenvolverem suas autorias. Ou melhor, a leitura e a escrita não têm finalidade social, não despertam o interesse, pois são desprovidas de sentido. Assim, para despertar o interesse pelos letramentos relacionados à leitura e à escrita, é necessário que as práticas situadas nas experiências socioculturais sejam legitimadas (STREET, 2014).

Evidentemente, muitos fatores interferem no êxito escolar e, conseqüentemente, resultam em evasão. Emiliano (2020) constata, em sua pesquisa, a presença dessas pequenas situações de preconceitos, de discriminação:

[...] o grande entrave na permanência com êxito de estudantes indígenas no Campus Sertão está relacionado com a cultura, a constituição de uma prática diferente de tratar horários, níveis de exigência, estabelecimento de prioridades, descompasso entre o número de disciplinas no Ensino Fundamental e então nos cursos técnicos no Campus Sertão. Outros aspectos que também dificultam a integração e a socialização, mais efetivas dos estudantes indígenas com os não indígenas e vice-versa, estão nos hábitos alimentares, intensidade de horas de estudos, a introversão como postura dos estudantes indígenas que apresentam dificuldades de comunicação, de abertura de suas angústias e necessidades, bem como as dificuldades de domínio da comunicação, da escrita e também de fundamentação matemática. (EMILIANO, 2020, p. 108).

Ainda conforme o autor, em contrapartida, ações afirmativas estão sendo desenvolvidas pelo Campus Sertão no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem para o êxito dos estudantes indígenas (EMILIANO, 2020).

6.1.3 Saberes pessoais

Nesta categoria objetivamos registrar práticas sociais situadas nos conhecimentos prévios, nos interesses e nos gostos adquiridos antes e depois do ingresso na instituição. Para tanto, apresentamos duas subcategorias: conhecimentos e interesses.

6.1.3.1 Subcategoria Conhecimentos

Para os povos indígenas, a construção de conhecimento envolve afirmação étnica, afirmação identitária. Street (1984, p. 38-39), em seus estudos de letramentos, nos mostra que os sujeitos estão imersos em um “armazém de conceitos, convenções e práticas”, vivendo práticas sociais concretas em que diversas ideologias e relações de poder atuam, especialmente se considerarmos as culturas locais, as questões de identidade e as relações entre grupos sociais.

Ressaltamos que nessa subcategoria, as características da educação indígena presentes estão interligadas: “*Revitalizar a cultura e a identidade*”, “*Liberdade*” e “*Autonomia*”.

Nos registros desta subcategoria, a construção desses conhecimentos e desses saberes se apoia nas práticas sociais situadas, entrelaçadas à pluralidade de experiências histórico-culturais.

Quadro 16 - Registros da subcategoria ‘conhecimentos’

SUBCATEGORIA	REGISTROS
<p>3.1 Conhecimentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Trabalhou/Trabalha na colheita de uva/na roça/lavoura/Trabalha temporariamente em colheitas diversas na região. -Artesã e produz acessórios, filtros dos sonhos e lindas corujas de madeira. -Promotor da cultura <i>Kaingang</i> na cidade. -A temática <i>Kaingang</i> pode ser centralizada para mobilizar algumas de suas tarefas. -Manifesta que a sociedade branca não conhece o modo de viver em sua comunidade. -Há vários saberes <i>Kaingang</i> que acredita que devam ser levados ao IFRS, sobre seu artesanato, sua vida e a história do ser <i>Kaingang</i>. -Já sobreviveu com a venda de ervas medicinal, porém, analisa que falta material para trabalhar nesta área na região. -Tem habilidades na expressão oral. -De forma oral, se expressa muito bem, mas apresenta comprometimentos para organizar as ideias no papel. -Para auxiliar os professores, ele sugere que eles poderiam permitir que ele realizasse as tarefas, por enquanto, de forma oral.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No caso desses “conhecimentos” apresentados, que se originam da vida cotidiana das culturas locais, o trabalho é entendido como meio de sobrevivência e não pela necessidade de acumular bens com o lucro das vendas dos produtos ou dos frutos do trabalho executado nas lavouras ou por qualquer outra atividade desenvolvida. Nessa lógica, tão diferente da nossa sociedade, esses trabalhos, frequentemente, são desvalorizados ou desprezados pela cultura oficial, porém, para os povos indígenas são práticas de sobrevivência e de resistência.

“Trabalhou/Trabalha na colheita de uva/na roça/lavoura/Trabalha temporariamente em colheitas diversas na região.” / “Artesã e produz acessórios, filtros dos sonhos e lindas corujas de madeira.” / “Promotor da cultura Kaingang na cidade.” / “A temática Kaingang pode ser centralizada para mobilizar algumas de suas tarefas.” / “Já sobreviveu com a venda de ervas medicinais, porém, analisa que falta material para trabalhar nesta área na região.”

Como vimos pelos registros, muitos dos estudantes indígenas sobrevivem do trabalho na agricultura, nos roçados e/ou produção de artesanatos, embora outros estejam inseridos no mercado de trabalho formal. Contudo, faz-se necessário entendermos que o artesanato, na história da maioria dos povos indígenas, era produzido para uso doméstico, para o uso no dia a dia da comunidade. Entretanto, a necessidade de mudanças para a sobrevivência na sociedade atual levou-os a vender suas produções na beira das rodovias, nos centros urbanos e em eventos da região.

Essa desvalorização do não reconhecimento da produção artesanal como força de trabalho, também reforça o preconceito de que as pessoas indígenas são preguiçosas, sem considerar o processo para essa produção (coleta da matéria-prima, preparação etc.) e, principalmente, suas diversidades socioculturais.

Street (2014) enfatiza que independentemente da escrita ser um meio de habilitar seus usuários nas funções lógicas, o mesmo não acontece com a oralidade, pois na falta do letramento, esse não necessariamente seria uma barreira real para se conseguir um emprego ou se ter uma fonte de renda, como sugerem algumas manifestações de agências e dos meios de comunicações. E continua sua argumentação citando Paulo Freire (1985), cujo autor sempre acreditou no potencial individual humano, que mesmo não “letrados” seriam capazes de fazer uma “leitura” de mundo (STREET, 2014, p. 36).

6.1.3.2 Subcategoria Interesses

Na interpretação da análise desta subcategoria, consideramos essencial evidenciar que embora esses estudantes estejam realizando seus sonhos em dar continuidade aos seus estudos, é possível depreender que a oferta da educação profissional e tecnológica do IFRS proporciona aos estudantes indígenas envolvidos a oportunidade de atuarem em diferentes áreas pertencentes aos cursos técnicos, nas formas de integrado, concomitante e subsequente, e aos superiores, levando esses conhecimentos para o desenvolvimento das comunidades das quais fazem parte. Ou seja, buscam uma formação que possa, na relação entre conhecimentos e práticas indígenas e conhecimentos técnico-científicos, conferir autonomia em áreas cruciais para sua sobrevivência, ao mesmo tempo em que querem compartilhá-las.

A partir desses registros, vimos a necessidade de ressaltar a multiplicidade de linguagens e semioses características da sociedade contemporânea identificada. O GNL, no documento resultante dos estudos dos Novos Letramentos, expressa que há necessidade de a escola contemporânea considerar, em seu fazer cotidiano, os novos letramentos, originados das mudanças e transformações sociais que, por sua vez, estão atreladas ao advento das tecnologias digitais no mundo globalizado (ROJO; ALMEIDA, 2012).

Quadro 17 - Registros da subcategoria 'interesses'

SUBCATEGORIA	REGISTROS
3.2 Interesses	<ul style="list-style-type: none"> -Buscar maior conhecimento sobre tecnologia. -Expectativa de concluir o curso <u>subsequente</u>. -Expectativa de após terminar o curso, continuar estudando, permanentemente. -Expectativa é de que possa haver algumas ferramentas que permitam que ele construa um pouco mais de autonomia. -Passou a apreciar o trabalho e estudo de <u>painéis</u> de controle de máquinas e se interessa pelo estudo nessa área. -Partilhar mais sobre sua cultura enquanto estratégia para valorização de seus conhecimentos. -Desejo de auxiliar a sua comunidade, valorizando sua cultura e língua. -Deseja ensinar e educar, partilhando os valores <u>Kaingang</u> para as crianças. -Contribuir com a comunidade e de trabalhar para melhorar o ensino na aldeia. -Gosta de estudar educação e de trabalhar com as crianças no contexto de sua escola na sua comunidade. -Gosta de praticar esportes e participar dos eventos de sua comunidade. -Gosta de eletricidade, matemática e robótica, principalmente de automação. -Gostaria de especializar-se em comando lógico de programação, e seguir para a graduação em Engenharia de Controle e Automação.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Assim, esta análise permitiu, também, no contexto da educação indígena, identificar a maior parte das características apresentadas por Emiliano (2020), quais sejam: *“Reindianizar”*, *“Revitalizar a cultura e a identidade”*, *“Liberdade”*,

“Autonomia”, e “Mutirão, participação em atividades coletivas, instrumento de luta, sustentabilidade”.

Portanto, o comprometimento desses estudantes expressos em seus relatos está relacionado ao desenvolvimento da capacidade de falar, negociar e se envolver plenamente com as condições de sua vida cultural, de estudo e de trabalho. O diálogo intercultural negociado em diferentes discursos pode ser a base para a participação, o acesso e a criatividade na formação de redes localmente sensíveis e globalmente extensas em que as pessoas sentem que as suas experiências locais são genuinamente valorizadas (GNL, 1996).

6.2 REFLEXÕES SOBRE AS ANÁLISES: PRÁTICAS SOCIAIS NA PERSPECTIVA DE INSERÇÃO DOS SABERES DE ESTUDANTES INDÍGENAS NO CONTEXTO ESCOLAR/ACADÊMICO

A partir de uma visão mais ampla de letramento como práticas sociais e suas possíveis contribuições para a inclusão dos saberes de estudantes indígenas no contexto escolar/acadêmico, é necessário considerar que seja a partir da escuta desses estudantes num diálogo igualitário entre as culturas na construção dos saberes. E o PEI nos permite essa aproximação!

A análise que se deu por meio das categorias e subcategorias preestabelecidas com base em Bardin (2021), conforme apresentados e discutidos anteriormente: os saberes histórico-culturais (territorialidade, família e cultura), os saberes sociais (educação e preconceito) e os saberes pessoais (conhecimentos e interesses), que reconhecem as diversas possibilidades de letramentos que estão praticados nos contextos mais sintonizados com suas realidades.

Em essência, o termo letramento evidencia a natureza social da escrita e se refere ao conjunto de práticas sociais em que estão envolvidas atividades de leitura e escrita, considerando o caráter múltiplo das práticas letradas. Street (2014), ao dialogar com trabalhos etnográficos internacionais na área da aprendizagem, incluídos os de brasileiros, corrobora com a concepção de letramento como prática social não restrita à escola, logo, não restrita à educação formal. Portanto, o autor entende a aprendizagem em práticas sociais e linguísticas reais que lhes conferem significado, em vez de, como já convencionado na sociolinguística, ilustrada por meio de exemplos hipotéticos ou representada com termos idealizados e prescritivos, como em boa parte do discurso educacional.

Partindo do pressuposto de que o letramento é uma prática social, entendemos que as instituições de ensino devem se abrir para práticas de outros saberes, não só aqueles advindos dos saberes escolares nela construídos, mas também de uma aproximação maior com o universo sociocultural indígena nela existente, incluindo-os no contexto institucional. Conforme Barton e Hamilton (2000, p. 8), “As práticas de letramento são definidas por instituições sociais e relações de poder, algumas são mais dominantes, visíveis e influenciando outras”.

No entanto, as práticas de letramentos indígenas muitas vezes são invisíveis ou subestimadas pelas instituições de ensino, que tendem a valorizar apenas o letramento e a alfabetização ocidental.

Uma questão importante a destacar é que a sociedade brasileira, antes marcada pela cultura da elite dominante europeia, tida como superior, só muito recentemente acolhe a reflexão inclusiva e, neste caso, a dos povos indígenas com suas histórias e suas formações sociais diversas. Conforme Ponso (2018), um dos problemas é a dicotomia entre saberes tradicionais e os saberes ocidentais que são construídos em um par de opostos, em descontinuidade e sem diálogo.

Nesse sentido, podemos relacionar a imagem de um *iceberg* de aprendizagem, citado por Street (2014), para mostrar a visão estreita de aprendizagem na educação formal que tem dominado a maior parte das políticas e que, muitas vezes, permanecem abaixo da superfície.

[...] o que pode ser visto não só é maior como também mais influente do que o que pode ser visto, pois sustenta e de fato determina o que pode ser visto acima da superfície. Mas como isso se dá “abaixo do nível da consciência”, boa parte dessa aprendizagem informal não é reconhecida como “aprendizagem”. Muita gente vê “aprendizagem” como aquilo que ocorre dentro de um programa estruturado de aprendizagem intencional, isto é, aprendizagem formal. Mas muita aprendizagem é inconsciente, informal. Algumas pessoas têm falado da “realidade invisível da aprendizagem informal”. (STREET, 2014, p. 203).

Nessa compreensão, a imagem do *iceberg* é útil para mostrar que muitas práticas sociais do povo indígena permanecem abaixo da superfície, invisíveis na sociedade ou não facilmente visíveis, sendo importante reconhecermos e valorizarmos essas práticas – o que é possível com a elaboração dos PEIS dos estudantes indígenas.

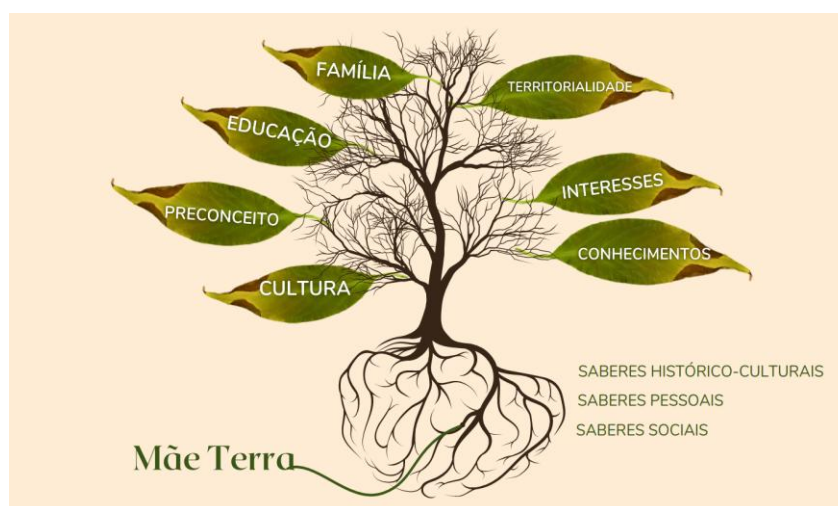
Isso significa, por exemplo, reconhecermos a importância dos saberes identificados na pesquisa a partir das práticas situadas dos estudantes indígenas em seus contextos sócio-históricos culturais, que emergem da MÃE TERRA. Para os povos indígenas, a terra é vida, memória e esperança. É a mãe de todos os seres e

toda sua criação, em diferentes cores, sabores, texturas, cheiros e formatos, conforme mostra sua grandeza por meio das diferentes estações.

A partir das práticas sociais situadas, podemos presumidamente e sugestivamente solucionar o problema do *iceberg*, trocando-o pela imagem da “árvore dos saberes” sustentada pelas tradições culturais, sociais e políticas das comunidades indígenas, que devem ser valorizadas mediante estratégias de ensino-aprendizagem inseridas no PEI, de modo a atender as especificidades apresentadas pelos(as) estudantes.

Assim, por meio de uma abordagem pedagógica que valorize as diferentes formas de letramentos, construiremos pontes entre essas práticas e o letramento formal, com início desde a alfabetização.

Figura 11 - Saberes Indígenas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Portanto, sendo a instituição de ensino um lugar de interculturalidade e de divulgação dos conhecimentos indígenas e não indígenas (bem como dos quilombolas e outros), faz-se necessário ampliar o letramento dos estudantes para que eles possam desenvolver capacidades de leitura e escrita em diversos contextos sociais e ter uma participação ativa na sociedade.

Nesse viés, o processo de ensino e aprendizagem, ancorado nas tradições culturais das comunidades indígenas e pautado pelo diálogo intercultural, deve propiciar, entre as culturas habitadas no ambiente acadêmico/escolar, novos saberes frutos de pensamentos distintos, porém, não excludentes. Assim, nessa comunicação inexistem sujeitos passivos, mas sujeitos ativos na promoção do diálogo, onde se permite a equivalência de saberes e, portanto, não ocorrendo “a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a

significação dos significados” (FREIRE, 2011, p. 91). Para o autor, o caráter dialógico nos processos educativos é um fator primordial, e sem ele as condições de ensino-aprendizagem são prejudicadas, ou seja, essas práticas comunicativas precisam necessariamente valorizar a relação com o outro e a palavra do outro.

7 PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL

A proposta do produto educacional emerge da pesquisa de Mestrado Profissional em Educação da UERGS - Litoral Norte, fruto dos estudos e reflexões da dissertação intitulada “Inserção dos letramentos sociais na produção de Planos Educacionais Individualizados voltados à permanência e ao êxito de estudantes indígenas no IFRS”, a partir da compreensão de letramentos sociais enquanto práticas situadas nos saberes tradicionais em suas diversidades étnico-culturais, considerando os repertórios dos estudantes indígenas registrados nos planos.

Assim, com base nas definições de Produto Educacional (PE) da CAPES (BRASIL, 2019), decidimos categorizar o produto com a tipologia de Material Textual, no formato de ‘caderno didático-pedagógico’, somado a uma proposição para a formação continuada. Esse material de apoio se comporá das etapas empreendidas nas análises no processo de ensino e aprendizagem apresentadas nos estudos e resultados das análises empregadas no PEI para estudantes indígenas do IFRS, estabelecidas pela IN nº 08/2020.

Em vista disso, objetiva-se instrumentalizar a equipe de multiprofissionais que elaboram de forma colaborativa os PEIs (profissionais do setor pedagógico, assistência estudantil, docentes e NEABI/NAAf), a partir de uma proposição de formação/capacitação de servidores fundamentada nos princípios que alicerçam tanto a EPT quanto o IFRS. É relevante salientar que, em nosso entendimento, essa concepção de produto educacional alinha-se aos estudos do GNL, definida pela Capes (BRASIL, 2019), na qual o produto

[...] oportuniza um mapeamento e uma superação do senso comum, levando o sujeito a compreender que o conhecimento é advindo da produção humana, sendo resultado de investigações que envolvem os domínios e aspectos científicos, tecnológicos, **históricos e/ou sociais, não sendo, portanto, neutro.** (RIZZATTI *et al.*, 2020, p. 5 - grifo nosso).

Sobre isso, Tardif (2020) afirma que os saberes docentes não se reduzem a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Na verdade, entendemos que o saber docente se compõe de saberes de diferentes fontes, como os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais, e é por onde ousamos propor este produto educacional, na (re)construção do conhecimento.

Desse modo, para atender o quarto e último objetivo específico da dissertação, talvez o mais complexo e difícil, nos propusemos a produzir um caderno didático-pedagógico com subsídios teóricos e metodológicos, à luz dos letramentos sociais, de modo a contribuir na elaboração do Plano Educacional Individualizado para estudantes indígenas, mediante práticas sociais situadas em suas especificidades étnico-culturais, com vistas a ampliar e estimular o conhecimento nas trocas de saberes entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, esse produto educacional se propõe considerar a inserção dos letramentos sociais a partir das práticas situadas enquanto subsídios potentes de saberes tradicionais e de valorização étnico-culturais, que possam dar sentido às atividades que envolvem leitura e escrita, considerando o caráter múltiplo das práticas letradas.

Dessa forma, os registros apresentados nas análises a partir da construção colaborativa da equipe de multiprofissionais, embora ainda num processo em construção de saberes, foram/são fundamentais para o reconhecimento e valorização étnico-cultural e de socialização dos saberes e suas práticas sociais. Logo, o processo de ensino e aprendizagem é visto como uma atividade dinâmica e integrada, que envolve ações pedagógicas estruturadas e adequadas às necessidades de cada estudante indígena, a fim de garantir a qualidade do processo e o sucesso na formação desses.

Portanto, compreender os letramentos como um conjunto de práticas sociais implica em reconhecer a importância de considerar o contexto em que as habilidades de leitura e escrita são utilizadas, bem como os aspectos culturais e sociais que influenciam essas práticas. Isso pode ajudar a promover uma educação mais significativa e inclusiva, que valorize as diferentes formas de letramento presentes em nossa sociedade e especialmente no contexto dos PEIs.

Em complemento ao que já dissemos, para a elaboração de um produto educacional, a CAPES adota alguns critérios nos seus Programas de Mestrado e Doutorado Profissionais, portanto, pressupomos que o Caderno didático-pedagógico proposto possa contemplá-los, quais sejam:

- ✓ **Impacto:** o foco de aplicação do produto tem relevância na área de ensino, podendo ser percebido no contexto da diversidade étnico-cultural;
- ✓ **Aplicabilidade:** terá facilidade para acessá-lo de forma integral em diferentes sistemas, disponíveis nas plataformas da UERGS e IFRS, de acordo com as normas de validação e sugestões da banca;

✓ **Aderência:** o produto educacional originou-se do projeto de pesquisa do PPG-UERGS, Mestrado Profissional em Educação da PPG *stricto sensu* da linha de pesquisa em avaliação;

✓ **Inovação:** o produto educacional parte de um novo olhar do que o PEI, em si, propõe em sua implantação. Além dessa proposta de recurso pedagógico inovador, partimos das reflexões sobre as práticas situadas nos saberes tradicionais, atrelados aos letramentos sociais de modo a visibilizar, trazendo à tona os conhecimentos culturais e sociais que influenciam essas práticas.

Nesse contexto, medidas como a ampliação do diálogo entre docentes, técnicos, estudantes indígenas e suas comunidades, a criação de espaços de debate com participação da comunidade acadêmica, a oferta de recursos tecnológicos e a formação constante dos servidores (docentes e técnicos) são fundamentais para a melhoria do ensino.

Salienta-se que, em nenhum momento, o material textual deve ser considerado enquanto única possibilidade para pensar a inserção dos estudantes indígenas no contexto acadêmico, mas sim para abrir possibilidades para que eles interajam mais nas práticas e eventos de letramentos oferecidos nas atividades de ensino e aprendizagem, atrelados às concepções de seus conhecimentos, identidade e modo de ser e estar na vida.

7.1 JUSTIFICATIVA DO PRODUTO EDUCACIONAL

Diante das consequências e adversidades acerca do contexto que se instalou com a pandemia, o IFRS (servidores e estudantes) foi desafiado a não apenas encontrar meios, mas realmente criar caminhos para superar e amenizar os possíveis efeitos do distanciamento social sobre os estudos.

E nesse caminho desafiador adverso, foi criado o PEI para estudantes indígenas para fins de darem continuidade aos seus processos de estudos, inserindo-os no ambiente acadêmico remoto e assegurando suas permanências e vínculos em seus cursos.

Independente desse contexto, o PEI é um recurso pedagógico desafiante, o que nos impõe refletir sobre as ações que possam contribuir com a sua melhoria, tanto para o alcance dos objetivos educacionais quanto para atender as necessidades e particularidades dos estudantes indígenas, em suas diversidades étnicas, a quem se destinam as práticas educacionais.

Sendo assim, nesse movimento de ações, é preciso desenvolver tanto metodologias como ações afirmativas diferenciadas para atendermos a esses estudantes. Nessas circunstâncias é que emerge a proposta de um caderno didático-pedagógico, uma vez que o PEI para estudantes indígenas é entendido como um recurso pedagógico de inovação educacional e, portanto, pode ser visto como uma ação multidimensional que abarca, em seu contexto, aspectos cognitivos, culturais, sociais, éticos, políticos, afetivos, entre outros. Entretanto, a inovação não é uma ação 'neutra'; requer diversas etapas para serem efetivadas, como planejamento, intervenção, sistematização, avaliação, inclusão e integração de pessoas. É um processo intencional e persistente, que deve levar em conta o contexto em que se insere (CARBONEL, 2002; FARIAS, 2006).

O caderno didático-pedagógico tem como proposta apresentar a compreensão dos letramentos sociais nas práticas situadas trazidas pelo conhecimento dos estudantes indígenas, em suas diversidades culturais étnicas, promovendo a conexão com os saberes acadêmicos, mediante estratégias de ensino e aprendizagem elaboradas pelo(a) docente, sem deixar de contextualizar a realidade do(a) estudante indígena.

Independente do acesso, a valorização da diversidade cultural e a promoção da inserção e inclusão desses estudantes no ambiente acadêmico/escolar requerem uma atenção especial por parte das instituições de ensino, independentemente dos desafios e entraves que se atravessam na construção desse recurso pedagógico.

Portanto, promover uma educação mais inclusiva e equitativa, que respeite e valorize a diversidade cultural contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, tem sido a firma do IFRS.

7.2 OBJETIVO GERAL DO PRODUTO EDUCACIONAL

O objetivo geral deste caderno didático-pedagógico é apresentar a compreensão dos letramentos sociais, inseridos nos PEIs, a partir das práticas situadas nas culturas étnicas dos estudantes indígenas, identificando-as como estratégias de ensino e aprendizagem, promovendo a conexão com os saberes acadêmicos/escolar, sem deixar de contextualizar a realidade do(a) estudante indígena.

Salientamos que esta proposta de produto não vislumbra “dar soluções”, tão pouco “dar receitas”. O que propomos é a aproximação dessas diversidades étnicas que se multiplicam a cada processo seletivo do IFRS, para que os estudantes indígenas possam se munir de conhecimentos acadêmicos em complemento aos seus saberes tradicionais e se fortalecerem em suas lutas coletivas e individuais.

Para tanto, propomos um Caderno didático-pedagógico como um material de apoio que auxilie na elaboração dos PEIs para os estudantes indígenas, enxergando o caráter social e plural das práticas de letramentos adquiridas nas distintas esferas do cotidiano de suas comunidades. E validá-las por meio das práticas e atividades de ensino-aprendizagem previstas nos processos escolarizados/acadêmicos das esferas institucionalizadas, com a proposição de formação continuada de professores para uma práxi pedagógica interétnica com vistas à produção de PEIs para estudantes indígenas no IFRS.

Portanto, a produção desse material educacional foi pensada para fins de que seja um instrumento de recurso no auxílio para a aproximação na troca dos saberes entre os estudantes indígenas e servidores e, principalmente, para que seja um aliado ao corpo docente dos *campi*, como um instrumento de apoio ao desenvolvimento das atividades curriculares que propõem.

7.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS DO PRODUTO EDUCACIONAL

A interpretação das análises dos PEIs possibilitou-nos desenhar os seguintes objetivos:

- Proporcionar subsídios teóricos e metodológicos sobre a compreensão das práticas sociais cotidianas e valores tradicionais da cultura dos estudantes indígenas, ampliando o alcance dos letramentos a ser buscado pelos(as) docentes em seus diálogos permanentes com os estudantes indígenas, possibilitando a eles maior inserção nos espaços acadêmicos;
- Ampliar o debate em torno das políticas afirmativas na valorização dos saberes tradicionais e qualificando os seus processos de ensino e aprendizagens, a partir da proposição da formação/capacitação;
- Promover espaços de diálogos nos quais os estudantes indígenas dialoguem com a comunidade acadêmica para que os saberes tradicionais dos povos indígenas ocupem seus lugares na instituição, ao mesmo tempo em que se apropriam dos conhecimentos acadêmicos.

Este produto consiste em um grande desafio para avançarmos nas estratégias metodológicas e nas relações de ensino e aprendizagem. Nosso intuito, além dos já referenciados, surge da necessidade de “firmar” o processo de aprendizagens multiculturais desenvolvido com princípios étnicos, éticos e políticos, mediante ações afirmativas implementadas pelo IFRS em suas políticas públicas de inclusão, permanência e êxito, garantindo, assim, o direito à educação para os povos indígenas de preservarem suas identidades étnicas.

Então... Sigamos!

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PERCURSOS COLABORATIVOS RUMO A NOVOS SABERES

Esta pesquisa nasceu de inquietações e provocações pessoais e profissionais (p.14), que me instigaram a percorrer caminhos como pesquisadora, para construir os conhecimentos científicos e saberes tradicionais, integrando-os, buscando respostas às questões vivenciadas perante a situação emergencial de distanciamento social.

A trajetória de estudos percorrida refletindo sobre essas questões, até o momento, não se finda aqui. Elas fazem parte de um processo complexo de formação em exercício, que envolve diversos fatores, entre eles, a educação, a cultura, as experiências de vida e as relações sociais. Por elas descrevemos nossas práticas, buscando transformá-las em ações e compartilhá-las, de modo a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, em conjunto com ações afirmativas para permanência e êxito dos estudantes indígenas. Segundo a educação indígena, “a aprendizagem é um processo permanente que ocorre ao longo de toda vida, sendo viva e exemplar: aprende-se pela participação na vida, observando e agindo” (BONIN, 2012, p. 36), pela qual nos associamos.

Ainda para a autora, nas diferentes concepções de educação dos povos indígenas, a escola se insere tendo um lugar específico, mas não sobreposto às práticas pedagógicas mais amplas (BONIN, 2012). Nesse viés, com o olhar docente, considerar sobre a organização curricular de nossos planos, precisamos considerar as especificidades do(a) estudante indígena, em respeito às culturas e tradições de sua comunidade, mediante proposta da IN nº 08/2020.

Faz-se necessário aqui olhar o ponto de onde começamos, quando nos propomos a percorrer pelo caminho da pesquisa e traçamos uma rota por intermédio de um projeto – aquele do campo empírico –, surpreendendo-nos com obstáculos e situações que se atravessaram, principalmente diante do contexto do momento, tendo que ajustar a rota.

Naquele projeto de pesquisa, a pesquisa aconteceria presencialmente com a proposição de atividades de ações afirmativas e com entrevistas semiestruturadas no *lócus* (IFRS-POA) para os envolvidos da comunidade interna, bem como para os nove estudantes indígenas matriculados no campus POA, em suas comunidades.

Percurso mudado. Parada temporária. Aqui é o ponto em que traçamos nossas considerações, nas quais não temos a pretensão de fechar a discussão, pois

neste estudo não estamos na posição de chegada. Ao contrário, a pesquisa nos conduz a um entrelaçar de saberes ocidentais e tradicionais que nos apontam para outros caminhos a serem construídos colaborativamente, em espaços de diálogos, rumo à efetivação das políticas afirmativas de permanência e êxito dos estudantes em suas diversidades étnico-culturais.

Dado esse contexto, a pesquisa cumpriu com seu propósito: “Compreender a inserção dos letramentos sociais com vistas a oferecer subsídios para a construção de planos educacionais individualizados voltados à permanência e ao êxito de estudantes indígenas no IFRS”. E isso foi concluído por meio das análises dos PEIs pelos registros apresentados nas categorias e subcategorias.

Para tanto, a base teórica das análises teve a fundamentação teórica discutida no Capítulo 4 (4.1), quando resenhamos as concepções e os conceitos relacionados à letramento, novos estudos de letramento, letramentos, práticas sociais situadas e práticas letradas. Neles, Street (2014) vê os letramentos como propositalmente incorporados em objetivos sociais mais amplos em práticas sociais. Logo, consideramos que ao se desenvolver qualquer atividade de leitura e escrita, seja individual ou em grupo, devemos tomar como referência o contexto em que elas se realizam, dado que os usos e significados da escrita são específicos em lugar e tempo determinados (BARTON; HAMILTON, 1998).

Sabemos que as instituições de ensino, reconhecidas como instituições de prestígio, concentram-se na visão dominante do letramento sob o prisma de letramentos legitimados como uma habilidade “neutra” e “técnica”. No entanto, na contemporaneidade, conforme os Novos Estudos de Letramento, essas práticas mudam e são frequentemente adquiridas através de processos informais de aprendizagem e construção de sentidos, o que torna o letramento um vetor para a constituição de um sujeito livre, capaz de contribuir para as mudanças sociais.

Em se tratando de uma investigação sobre letramentos sociais, esta pesquisa se valeu dos dados registrados nos PEIs, embora ainda insipientes, e acreditamos ser um estudo de grande valia por partir do cotidiano, das práticas e vivências do estudante indígena para depois passar para o ensino-aprendizagem (educação), ao invés de abordar só as questões educativas enquadradas pelas necessidades pedagógicas institucionalizadas. Segundo Street (2014), a tarefa política é desenvolver estratégias que lidem com a variedade de tipos de letramentos na sociedade, como as dos povos indígenas, preocupação essa que está sendo paulatinamente discutida com a implantação do PEI. O autor reafirma que o modo

como as pessoas se apropriam do letramento não é resultado somente de fatores pedagógicos e cognitivos, mas também de aspectos culturais e sociais.

Portanto, amparada na perspectiva sociocultural do letramento, nossa posição é de que os estudantes indígenas ingressantes no IFRS precisam ser compreendidos como sujeitos reais, que têm experiências prévias de letramento social indígena por meio de outras metodologias de aprendizagem. Dessa maneira, ainda que se afirme que os alunos apresentam “dificuldades” nas práticas de trabalho na esfera acadêmica, é preciso recolocá-las em uma abordagem sociocultural situada de letramento (GEE, 1999).

A outra fundamentação teórica que respaldou a pesquisa foi também apresentada no Capítulo 4 (4.2), que nos trouxe breves considerações, concepções e teorias a partir da Educação Profissional aos Institutos Federais, abordando a reconstrução da História da Educação no Brasil, os IFRSs e as Políticas de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidades, o ingresso dos indígenas e os desafios enfrentados no contexto pandêmico, apresentando o Plano Educacional Individualizado para os estudantes indígenas como estratégia afirmativa inovadora e finalizando com breves considerações das etnias indígenas no IFRS.

Trazemos resumidamente o já abordado, com o intuito de evidenciar a importância do mapeamento das políticas de ações afirmativas e estratégias de inclusão, permanência e êxito de estudantes indígenas, adotadas no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, que respaldam e sustentam esta pesquisa.

A criação dos Institutos Federais, acompanhada por políticas afirmativas, busca promover a inclusão social e a equidade na educação, o que representou uma importante transformação na história da educação brasileira. Os IFs são instituições de ensino públicas, gratuitas e de qualidade, que oferecem cursos técnicos, tecnológicos e de graduação, além de programas de pós-graduação. Eles têm um papel fundamental na formação de profissionais qualificados e na promoção do desenvolvimento econômico e social do país.

Essas instituições desempenham um papel essencial na formação de profissionais qualificados e na promoção do desenvolvimento econômico e social do país, além de serem mais inclusivas e diversificadas. Nesse sentido, as políticas afirmativas buscam garantir o acesso dessas instituições a estudantes de diferentes origens e classes sociais. Essas políticas incluem cotas para estudantes negros, indígenas e de baixa renda, além de ações visando reduzir as desigualdades

regionais no acesso à educação. Com isso, os IFs se tornaram instituições mais inclusivas e diversificadas, capazes de oferecer oportunidades de educação de qualidade a um público mais amplo. Portanto, se tornam imprescindíveis para o combate ao preconceito e exclusão social, a inserção das temáticas indígena, africana e afro-brasileira nos currículos escolares, a definição de políticas de cotas para indígenas e negros e outras políticas afirmativas.

Entretanto, é necessário que o país continue investindo na expansão e no fortalecimento dos IFs, para que possam continuar a cumprir sua missão de oferecer educação de qualidade e oportunidades de inclusão social para todos.

Nesse olhar inclusivo, o ingresso dos indígenas no IFRS é uma importante iniciativa de acesso étnico desenvolvida pelas políticas de ações afirmativas que buscam garantir o acesso, a permanência e o êxito desses estudantes em seus *campi*, promovendo a equidade e a diversidade cultural no ambiente escolar/acadêmico. Através da oferta de programas de apoio à permanência e ao êxito, é possível garantir que os indígenas tenham as condições necessárias para se formarem e contribuir para o desenvolvimento de suas comunidades.

No entanto, muitos desses estudantes enfrentam desafios socioeconômicos e culturais que podem dificultar o seu desempenho acadêmico e a sua permanência na instituição. Nesse sentido, é fundamental que o IFRS ofereça programas de suporte, como bolsas de estudo, assistência psicopedagógica e atividades culturais, que possam garantir o sucesso acadêmico e a integração desses estudantes no ambiente escolar.

Acrescenta-se, ainda, que além de promover a inclusão étnica no contexto escolar, o ingresso dos indígenas no IFRS, bem como em outras instituições de ensino, também tem um importante impacto na diversidade cultural e no desenvolvimento socioeconômico do país, pois esses estudantes trazem consigo uma pluralidade cultural, que pode enriquecer o ambiente escolar e contribuir para a construção de um Brasil mais diverso e inclusivo.

Ressaltamos que a formação desses estudantes no IFRS pode garantir a formação de profissionais qualificados e engajados no desenvolvimento de suas comunidades e na construção de um futuro mais justo e sustentável para todos.

E, finalizando as fundamentações teóricas, trouxemos para a discussão o documento base das análises desta pesquisa: o Plano Educacional Individualizado (PEI) para estudantes indígenas, como uma proposta pedagógica inovadora das políticas de ações afirmativas implementadas pelo IFRS. O PEI, considerado como

uma importante estratégia afirmativa para garantir a permanência e o êxito dos(as) estudantes indígenas no ambiente escolar, contempla as especificidades étnicas em seus aspectos histórico-culturais, sendo um recurso pedagógico que carrega em si uma forma de valorizar a diversidade cultural dos povos indígenas, com direito garantido a ter uma educação que respeite e valorize suas tradições e saberes.

Em nossas conclusões, partindo das análises dos planos, encontramos alguns PEIs para estudantes indígenas (IN nº 8/2020) associados ao entendimento dos PEIs para Atendimento Educacional Especializado, que são elaborados para estudantes com necessidades educacionais específicas (IN nº 7/2020), podendo ser também construído para a inclusão de estudantes indígenas com deficiência, porém, esses são raros.

É importante destacar que, além da significativa lacuna de dados científicos e informações oficiais acerca da deficiência no Brasil, somada à pouca informação comparável internacionalmente sobre incidências e distribuição (OMS; BIRD 2012), os dados sobre deficiências entre povos indígenas são ainda mais raros e, muitas vezes, trazem interpretações estereotipadas e discriminatórias.

Assim, embora os planos tenham semelhanças, não devem ser confundidos: um tem como objetivo a promoção da educação inclusiva e individualizada (IN nº 07/2020), e o outro PEI (IN nº 08/2020) visa a promoção da educação não-excludente e individualizada/coletiva,

Portanto, as diferenças residem nas particularidades/especificidades de cada grupo. Enquanto o PEI para AEE foca nas necessidades educacionais especiais que necessitam de adaptações razoáveis e/ou acessibilidade curricular (INCLUSÃO), o PEI para estudantes indígenas busca trazer à educação formal os conhecimentos indígenas (práticas sociais) que esses estudantes carregam ao longo de suas histórias, preservando a identidade cultural e étnica (NÃO EXCLUDENTE).

Sem dúvida, os Planos Educacionais Individualizados (PEIs) são recursos pedagógicos importantes no contexto educacional, alinhados às políticas afirmativas de permanência e êxito no contexto do IFRS, que se diferenciam em seus fins. Ambos garantem uma educação verdadeiramente respeitosa nas singularidades de cada indivíduo e de cada comunidade.

Portanto, é de suma importância, em um processo de formação continuada, avançarmos na compreensão da elaboração dos Planos de Educação Individualizados (PEIs), pois esses planos representam um instrumento vital para uma educação inclusiva/não-excludente, especializada e equitativa. Portanto,

investir na capacitação constante dos educadores nesse aspecto é crucial para garantir uma educação de qualidade e de igualdade de oportunidades para todos os estudantes.

Ressalta-se proposta pedagógica do PEI para estudantes indígenas, embora tenha como sua principal função aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem dos(as) estudantes indígenas do IFRS valorizando suas etnias, precisa, de fato, ancorar-se na escuta, nos saberes dos povos tradicionais, enxergando suas práticas e as considerando nos planejamentos como subsídios de letramentos sociais, compreendendo esses letramentos que os diferenciam do ensino ocidental. Esses grupos minoritários trazem consigo diversas experiências de vida, de histórias, culturas, letramento e ideologias, que precisam ser considerados, legitimando sua participação acadêmica. Novos interesses e vozes trazidos por estudantes de grupos minoritários não necessariamente se veem contemplados pelas tradições acadêmicas.

Nessa linha de raciocínio, como já abordamos anteriormente, existem múltiplos letramentos e diferentes letramentos praticados na comunidade (letramentos não escolares). No entanto, é relevante refletirmos sobre como essa variedade de letramentos não escolares passou a ser vista como inferior. O letramento escolar passou a ser considerado, nas agências e instituições da sociedade contemporânea, como o único letramento do tipo definidor de conhecimentos, no sentido mais amplo de processos institucionalizados de ensino e aprendizagem, marginalizando e descartando os outros vindos de situações sociais, cotidianas (STREET, 2014).

Num contexto de mudanças, entendemos que há uma diversidade social e étnica nas instituições de ensino, o que impõe um embate entre a socialização dos sujeitos e a inovação das práticas. Precisamos gerar um equilíbrio entre o conhecimento acadêmico e seus discursos e o conhecimento cotidiano e tradicional desses grupos minoritários em seus modos de viver. Precisamos aprender a entrelaçar esses saberes (ocidental e tradicional), neste caso, com o objetivo de possibilitar a permanência e o êxito até a conclusão e diplomação do nível de ensino em que cursa. Mas também com outros... Para aprender como aprender sobre as suas formas de estar no mundo com seus conhecimentos ancestrais. Enfim, essa é uma postura de diálogo e de aprender 'junto com' para uma efetiva educação numa perspectiva transcultural.

O PEI para os estudantes indígenas nos encaminha para esse diálogo. Mas será que estamos preparados para a convivência na diversidade étnico-cultural? Para a convivência com quem pensa e age de maneira diferente de nós? A educação de valores na cultura da diversidade é bem mais complexa do que aquela fundada numa visão homogênea do mundo. O próprio conceito de convivência na diversidade tem sentidos diferentes ideológicos e exige conhecimento e posicionamento do educador consciente. Nosso desafio de convivência na diversidade muitas vezes é bem diferente daquele ensinado na educação tradicional. Contudo, precisamos avançar...

Sabemos que estamos construindo essas relações de aproximação de saberes e esta pesquisa é uma tentativa relevante para essa compreensão. Entretanto, essa aproximação está cercada de desafios que vão desde a formação continuada e capacitação específica para a comunidade interna da instituição, perpassando por desafios de ordem técnicas-administrativas, chegando aos anseios e objetivos de estudantes indígenas ao ingressarem em uma instituição de ensino de qualidade para realizarem seus sonhos. Às instituições de ensino cabe o papel de sistematizar e formar esses saberes. Sobre isso, Tardif (2020, p. 35) acrescenta que “todo saber implica em processo de aprendizagem e de formação”.

Em tempo, destacamos o empenho e desempenho das Coordenadorias e Comissões de Capacitação que promoveram diversas formações no período de distanciamento social, das quais não teríamos evoluído e avançado em nas atividades institucionais. E nesse constante processo dinâmico, entendemos que a formação continuada/capacitação nos enriquecem.

Contudo, a promoção da igualdade de oportunidades e a garantia de permanência e êxito no espaço escolar/acadêmico é um compromisso de todos(as) nós, servidores e servidoras, que fazemos e compomos as instituições educacionais.

Finalizamos, então, em concordância com Paulo Freire, que destaca a importância de sermos capazes de recomeçar e reconstruir a si mesmo, de não se entregar à burocratização mental e de compreender a vida como um processo de vir a ser, especialmente no reconhecimento dos saberes adquiridos no percurso da vida e valorizá-los em todos os âmbitos, inclusive na academia. Acreditamos que o reconhecimento desses saberes pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, em que o acesso ao conhecimento não seja restrito aos diplomas e certificados, mas também à experiência e sabedoria acumuladas ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

- ALRS/CCDH. **Coletivos Guarani no Rio Grande do Sul**: territorialidade, interetnicidade, sobreposições e direitos específicos. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, Comissão de Cidadania e Direitos Humanos, 2010. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/download/ccdh/coletivos%20guarani%20no%20rs.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- ATLAS SOCIOECONÔMICO DO RIO GRANDE DO SUL. 7. ed. Porto Alegre: Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2022. Disponível em: <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/areas-indigenas>. Acesso em: 22 dez. 2022.
- ARROYO, M. **Miguel Arroyo**: educador em diálogo com o nosso tempo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- BARÃO, V. M. Vivenciando e aprendendo com as terras de nossos avós: estudos sobre memória e territorialidade Guarani na costa brasileira meridional. **Revista Aedos**, n. 11, v. 4, set. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/30780>. Acesso em: 30 dez. 2022.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2021.
- BARTON, D. **Literacy**: An introduction to the ecology of written language. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell, 1994.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local Literacies**: reading and writing in one community. London and New York: Routledge, 1998.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. *In*: BARTON, D. *et al.* (ed.). **Situated literacies**: reading and writing in context. London: Routledge, 2000. p. 7-15.
- BAUER, M.; GASKELL G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- BEATRICI, R. F.; EMILIANO, D. Reflexões sobre o acesso e a permanência de estudantes Kaingang e Guaranis no Campus Sertão do IFRS. *In*: SALATINO, A. C. C. dos S. (org.). **Relações Étnico-Raciais**: saberes e visibilidades necessárias. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.
- BERGAMASCHI, M. A.; DOEBBER, M. B.; BRITO, P. O. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, n. 99, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3337>. Acesso em: 22 dez. 2022.
- BONIN, I. T. Povos indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade? **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 73-83, jan./jun. 2010.

BONIN, I. T. Educação Escolar Indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. *In*: BERGAMASCHI, M. A.; DALLA ZEN, M. I.; XAVIER, M. L. M. de F. (orgs.). **Povos indígenas & educação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909**. Créa nas capitaes dos Estados da Escolas de Aprendizizes Artífices , para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. **Políticas Públicas para Educação Profissional e Tecnológica**. Proposta em Discussão. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Esplanada dos Ministérios, 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/institucional/documentos-norteadores/>. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. **Documento de Área – Ensino**. Brasília: CAPES, 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. **Um passado vestido de futuro: fragmentos da memória da rede federal de educação profissional e tecnológica**. Brasília: Editora IFB, 2012.

BRASIL. O que é a Covid-19. **Ministério da Saúde**, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br>. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRITO FILHO, J. C. M. de. **Ações Afirmativas**. 2. ed. São Paulo: Ltr, 2013.

CARBONELL, J. S. **A aventura de inovar**. São Paulo: Editora Artmed, 2002.

CASTRO, C. de M. **A Prática da Pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

CALEFFI, P. Uma introdução ao universo Guarani. *In*: SCHWINGEL, L. R. (org.). **Povos Indígenas e Políticas Públicas da Assistência Social no Rio Grande do Sul**. Subsídios para a construção de políticas públicas diferenciadas às comunidades Kaingang e Guarani. Porto Alegre: Secretaria do Trabalho, Cidadania e Assistência Social-RS, 2002.

ClAVATTA. M. F. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília: INEP Anísio Teixeira, 2008.

COMANDULLI, C. S. Unidades de conservação sobrepostas ao território Guarani: o caso da aldeia guarani de Itapuã, Viamão-RS. *In: ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL; COMISSÃO DE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS. Coletivos Guarani no Rio Grande do Sul: territorialidade, interetnicidade, sobreposições e direitos específicos.* Porto Alegre: ALRS/CCDH, 2010.

COMIN - Conselho de Missão entre Índios. Os Guarani: sua trajetória e modo de ser. **Cadernos do Comin**, São Leopoldo/RS, v. 8, 2019.

CORADINI, L.; SANTOS, M. P. dos. Panorama das Ações Afirmativas no IFRS: Avanços e Desafios. *In: SONZA, A. P. et al. (orgs.). Afirmar: a inclusão e as diversidades no IFRS: ações e reflexões.* Bento Gonçalves: IFRS, 2020.

DANNER, Leno Francisco; Danner, Fernando; Dorrigo, Julie. Educação, memória e resistência na literatura indígena brasileira contemporânea. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v.15, n.3, p.229-251, set./dez. 2021.

DESLANDES, S. F. et al. (orgs.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

DIONÍSIO, M. de L. Educação e os estudos atuais sobre letramento. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 209-224, jan./jun. 2007.

EMILIANO, D. **A Educação Ambiental no IFRS: Estratégias Ecosóficas para construir os dispositivos de ingresso, permanência e êxito dos estudantes indígenas.** 2020. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2020.

FARIAS, I. M. S. de. **Inovação, mudança e cultura docente.** Brasília: Liber livro, 2006.

FERREIRA, B. Políticas públicas para a educação indígena diferenciada. São Leopoldo: Oikos, 2012.

FERREIRA, B. As crianças *Kaingang*: educação escolar e os processos próprios de aprendizagem. **Revista @ntropologia da UFSCAR**, São Paulo, p. 83-100, jan./jun. 2019.

FISCHER, A. **A Construção de Letramentos na Esfera Acadêmica.** 2007. Tese (Doutorado em Lingüística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

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

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

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

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

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 75. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GATTI, B. A Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-186, jan./abr. 2008.

GATTI, B. **A Base Comum Nacional: o que muda na formação de professores?** Palestra ministrada no Encontro da rede de trocas das licenciaturas da UFOP: discutindo diretrizes na tessitura de novas possibilidades, na Universidade Federal de Ouro Preto, em junho de 2016. Disponível em: <https://ufop.br/eventos/palestra-educacao-do-campo-desafios-e-possibilidades>. Acesso em: 27 out. 2021.

GEE, J. **Social linguistics and literacies**. Ideology in Discourses. 2. ed. London; Philadelphia: The Farmer Press, 1999.

GEE, J. The new literacy studies: from 'socially situated' to the work of the social. *In*: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies**. Reading and writing in context. London; New York: Routledge, 2000. p.180-196.

GEE, J. **Situated language and learning**. New York: Routledge, 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. 4. reimpr. São Paulo: Atlas, 2021.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

GNL (GRUPO DE NOVA LONDRES). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social futures (Cazden, Courtney; Cope, Bill; Fairclough, Norman; Gee, Jim; *et. al.*) **Havard Educational Review**, Spring, p. 60-92, 1996.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, J. B. B. **Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade**: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, N. L. **Diversidade redefine relação com o conhecimento**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2018. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/nilma-gomes-diversidade-redefine-relacao-com-o-conhecimento>. Acesso em: 22 dez. 2022.

HEATH, S. B. What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School Source. **Language in Society**, v. 11, n. 1, p. 49-76, abr. 1982. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/4167291>. Acesso em: 22 jan. 2021.

HORNBERGER, N. H. (org.). **Indigenous Literacies in the Americas**: language planning from the bottom up. Berlin: Mouton, 1996.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). Portaria n. 51/2012, de 27 de fevereiro de 2012. Institucionaliza a Assessoria de Ações Inclusivas. **IFRS**, 2012. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/ensino/assessoria-de-acoes-inclusivas/assessoria-de-acoes-inclusivas-aa/>. Acesso em: 14 jul. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). Resolução CONSUP nº 21/14. Aprova o Regulamento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e indígenas (NEABIs) do IFRS. **IFRS**, 2014a. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolucao_21_14.pdf. Acesso em: 16 jul. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). Resolução CONSUP nº 22/14. **IFRS**, 2014b. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/documentos/resolucao-no-022-de-25-de-fevereiro-de-2014-aprova-politica-de-acoes-afirmativas-do-ifrs/>. Acesso em: 14 out. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). Resolução CONSUP nº 30/2015. Aprova a inclusão de cotas para negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência (PCD) nos Processos de Seleção dos Programas de Pós-Graduação do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). **IFRS**, 2015. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/documentos/resolucao-n-030-de-28-de-abril-de-2015-aprova-inclusao-de-cotas-para-negros-pretos-e-pardos-indigenas-e-pessoas-com-deficiencia-pcd-nos-processos-de-selecao-dos-programas-de-pos-graduac/>. Acesso em: 14 jul. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). Regimento Geral do IFRS. **IFRS**, 2017a. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wpcontent/uploads/2019/01/Regimento_Geral_dezembro_2018.pdf. Acesso em: 14 jul. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Aprovado pela Resolução do CONSUP nº 07, de 20 de agosto de 2009. Alterado pelas Resoluções do Conselho Superior do IFRS nº 044, de 27 de maio de 2014, nº 027, de 29 de março de 2016, nº 037, de 19 de abril de 2016 e nº 027, de 20 de junho de 2017. **IFRS**, 2017b. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/institucional/documentos-norteadores/>. Acesso em: 04 ago. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). Resolução nº 38/ 2017. Aprova o Regulamento dos Núcleos de Ações Afirmativas do IFRS. **IFRS**, 2017c. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/2017523133111737resolucao_038_17_completa.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). Resolução nº 023, de 23 de abril de 2019. Aprovar a Política de Ingresso Especial e Permanência do Estudante Indígena do IFRS. **IFRS**, 2019. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/documentos/resolucao-no-023-de-23-de-abril-de-2019-aprovar-a-politica-de-ingresso-especial-e-permanencia-do-estudante-indigena-do-ifrs/>. Acesso em: 16 out. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). História do IFRS. **IFRS**, 2020a. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/institucional/teste/>. Acesso em: 14 jul. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). Assessoria de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade. **IFRS**, 2020b. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/ensino/assessoria-de-acoes-inclusivas/assessoria-de-acoes-inclusivas-aa/>. Acesso em: 14 jul. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). Missão, Visão e Valores. **IFRS**, 2020c. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/institucional/missao-visao-e-valores>. Acesso em: 20 jul. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. Instrução Normativa PROEN nº 07, de 04 de setembro de 2020. Regulamenta os fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades educacionais específicas do IFRS. **IFRS**, 2020d. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/documentos/instrucao-normativa-proen-no-07-de-04-de-setembro-de-2020-regulamenta-os-fluxos-e-procedimentos-de-identificacao-acompanhamento-e-realizacao-do-plano-educacional-individualizado-pei-dos-estudante/>. Acesso em: 16 out. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. Instrução Normativa PROEN nº 08, de 05 de novembro de 2020. Regulamenta os fluxos e procedimentos de acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) para os estudantes indígenas do IFRS. **IFRS**, 2020e. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/documentos/instrucao-normativa-proen-no-08-de-05-de-novembro-de-2020-regulamenta-os-fluxos-e-procedimentos-de-acompanhamento-e-realizacao-do-plano-educacional-individualizado-pei-para-os-estudantes-indigena/>. Acesso em: 16 out. 2021.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática, 1996.

KLEIMAN, A. B. Introdução: Modelo de Letramento e as práticas de alfabetização na Escola. *In*: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KRENAK, A. O eterno retorno do encontro. *In*: NOVAES, A. (org.). **A outra margem do ocidente**. São Paulo: Minc-Funarte/Companhia das Letras, 1999.

KRENAK, A. Entrevista "O eterno reencontro". **Povos Indígenas**, 2013. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/PT/>. Acesso em: 21 nov. 2022.

LADEIRA, M. I. **Espaço geográfico Guarany-Mbya**: significado, constituição e uso. São Paulo: Edusp, 2008.

LAPPE, E. **Natureza e Territorialidade**: Um estudo sobre os Kaingang das Terras Indígenas Linha Glória/Estrela, *Por Fi Gâ/São Leopoldo e Foxá/Lajeado*. 2012. Monografia (Curso de História) – Univates, Lajeado, 2012.

LEA, M. R. Academic Literacies: a pedagogy fou course design. **Studies in Higher Education**, v. 29, n. 6, p. 739-756, 2004.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157, jun. 1998. Disponível em: <https://www.kent.ac.uk/teaching/documents/qualifications/studwritinginhe.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2021.

LEA, M. R.; STREET, B. V. The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. **Theory Into Practice**, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip4504_11. Acesso em: 23 nov. 2021.

LEMOS, I. B. de. Povos indígenas e ações afirmativas aspectos sobre a implementação da lei n. 12.711 2012 pelas instituições de ensino federais. **Revista Quaestio Iuris**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p.1369-1392, 2015.

LILLIS, T. **Student Writing**: acess, regulation, desire. London: Routledge, 2001.

LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics (JAL)**, Londres, v. 4, n. 1, p. 05-32, 2007. Disponível em: https://www.academia.edu/5005209/Defining_Academic_Literacies_Research_Issues_of_epistemology_ideology_and_strategy. Acesso em: 19 mar. 2020.

LUCHIARI, M. T. D. A (re)significação da paisagem no período contemporâneo. *In*: ROSENDAHL, Z.; CORRÊA, R. L. **Paisagem, imaginário e espaço**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

LUCIANO, G. J. S. O papel da universidade sob a ótica dos povos e acadêmicos indígenas. *In*: NASCIMENTO, A. C. *et al.* (orgs.). **Povos indígenas e sustentabilidade: saberes e práticas interculturais na universidade**. Campo Grande: UCDB, 2009. p. 32-39.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Histórico da Educação Profissional e Tecnológica do Brasil. **MEC**, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profissional-e-tecnologica-no-brasil>. Acesso em: 23 out. 2021.

MORELO, B. **Leitura e escrita na Universidade para estudantes indígenas: princípios e práticas pedagógicas para ação de permanência no campo das linguagens**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MORTATTI, M. do R. L. Letrar é preciso, alfabetizar não basta...mais? *In*: SCHOLZE, L.; RÖSING, T. M. (orgs.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

MÜLLING, J. da C. **Educação profissional com indígenas: possibilidades de corazonar e melhor viver**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MUNDURUKU, D. Programa Bem Viver destaca papel da literatura indígena na reeducação do pensamento. **Brasil de Fato**, São Paulo, 11 jun. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/06/11/precisamos-reeducar-nosso-pensamento-diz-daniel-munduruku-ao-programa-bem-viver>. Acesso em: 22 out. 2022.

MUNDURUKU, D. Os povos indígenas são a última reserva moral dentro desse sistema. **Brasil de Fato**, São Paulo, 17 out. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/10/17/daniel-munduruku-os-povos-indigenas-sao-a-ultima-reserva-moral-dentro-desse-sistema>. Acesso em: 22 out. 2022.

MUNDURUKU, D. Tempo, tempo, tempo. *In*: WUNDER, A.; NOVAES, M.; MARQUES, D. **Nas dobras do (im)possível: ensaios literários e imagéticos**. Campinas: Leitura Crítica, 2017.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NUNES, C. D. **Subsídios para o desenvolvimento de ações de letramento na política de permanência de indígenas na universidade**. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

OMS, BIRD. **Relatório mundial sobre a deficiência**. São Paulo: SEDPcD; 2012.

PACHECO, E. M. Os Institutos Federais uma revolução na educação profissional e tecnológica. **IFRN**, Natal, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf. Acesso em: 22 maio 2022.

PINO, V. A. F. **Evasão e permanência de estudantes indígenas no IFRS - Campus Sertão: os discursos que permeiam os processos**. 2016. 139f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2016.

PONSO, L. C. Letramento acadêmico indígena e quilombola: uma política linguística afirmativa voltada à interculturalidade crítica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 57, n. 3, p. 1512-1533, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8653744>. Acesso em: 23 out. 2021.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RIZZATTI, I. M. *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>. Acesso em: 01 mar. 2023.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.; ALMEIDA, E. de M. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2020.

SANTOS, J. S. O discurso sobre as cotas raciais antes da Lei 12.711/2012: letramentos acadêmicos e a ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, mar. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/LhV3f3K86VRZZcDRBLzXwTH/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SANTOS, S. V. dos; MÜLLING, J. da C. A presença de estudantes indígenas na educação profissional e tecnológica. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 475-485, set./dez. 2019. Disponível em : <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/33245>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SCOTT, M. Agency and subjectivity in student writing. *In*: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (eds.). **Students Writing in the University**: cultural and epistemological issues. Amsterdam: John Benjamins, 1999.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, v. 17, n. 1, 2015. Disponível em: <http://www.fei.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/2113-7552-1-PB.pdf> Acesso em: 21 dez. 2022.

SILVA, M. G. S. da; SOUZA, E. C. de; MACHADO, D. D. P. N. Instituto Federal da Bahia: mudanças e manifestações culturais. *In*: SOUZA, E. C. L. de; CASTIONI, R. (orgs.). **Institutos Federais**: os desafios da institucionalização. Brasília: Universidade de Brasília, 2012. p. 87-112.

SILVA, V. C. da. **Relações entre letramento acadêmico no estágio supervisionado e práticas de ação docente na voz do aluno-professor**. 2015. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2015.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, abr. 2004.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SONZA, A. P. *et al.* (org.). A inclusão e as diversidades no IFRS: ações e reflexões. **Revista Afirmar**, Bento Gonçalves, 2020.

SOUZA, J. O. C. de. A construção de políticas públicas diferenciadas à comunidades indígenas no Rio Grande do Sul: O caso dos Kaingang. *In*: RIO GRANDE DO SUL. **Subsídios para a Construção de Políticas Públicas às Comunidades Kaingang e Guarani**. Porto Alegre: Secretaria do Trabalho, Cidadania e Assistência Social (STCAS), 2002.

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

STREET, B. Literacy and orality as ideological constructions: some problems in crosscultural studies. **Culture and History**, v. 2, 1985.

STREET, B. **Social Literacies**. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education. Harlow: Longman, 1995.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, Londres, 2003.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 8, p. 465-488, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767>. Acesso em: 15 set. 2021.

STREET, B. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia de letramento acadêmico. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STUMPF, B. O.; WOLF, D. R.; BERGAMASCHI, M. A. Reflexões interculturais sobre educação ambiental indígena. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 33, n. 2, p. 247-267, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. 7. reimp. Petrópolis: Vozes, 2020.

TERRA, M. R. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 29, n. 1, p. 29-58, 2013.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VIANNA, C. A. D. *et al.* Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento Acadêmico e letramento do professor. *In*: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (orgs.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 27-62.

WENCZENOVICZ, T. J. Direitos fundamentais, educação indígena e identidade emancipatória: reflexões acerca de ações afirmativas no Brasil. **Revista Brasileira de Direito**, v. 12, n. 2, 2016. Disponível em: <https://seer.atitus.edu.br/index.php/revistadedireito/article/view/1271/1008>. Acesso em: 14 ago. 2021.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso?: Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. *In*: VÓVIO, C. L.; SITO, L. S.; GRANDE, P. B. de. **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010. p. 71-95.

ZAVALA, V. La escritura académica y la agencia de los sujetos. **Cuadernos Comillas**, v. 1, p. 52-66, 2011.

ANEXO I - Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD)

Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD)

Eu, **Gleide Penha de Oliveira**, docente do IFRS-Campus Porto Alegre e mestranda da UERGS, do Programa de Pós Graduação/Mestrado Profissional em Educação/Unidade Litoral Norte, Osório-RS, no âmbito do projeto de pesquisa intitulado “INSERÇÃO DOS LETRAMENTOS SOCIAIS NA PRODUÇÃO DE PLANOS EDUCACIONAIS INDIVIDUALIZADOS VOLTADOS À INCLUSÃO E À PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES INDÍGENAS NO IFRS”, comprometo-me com a utilização dos dados contidos nos PEIs (Planos Educacionais Individualizados) dos estudantes indígenas, sem a identificação dos participantes (docentes e estudantes), a fim de obtenção dos dados previstos nos objetivos da pesquisa, somente após receber a aprovação do CEP (Conselho de Ética em Pesquisa).

Fica assegurado por esta pesquisadora que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012, que trata a Pesquisa seres humanos e que serão utilizados tão somente para a realização deste estudo.

Declaro entender que é minha à responsabilidade de cuidar da integridade das informações e de garantir a confidencialidade dos dados, bem como de não repassar os dados coletados ou o banco de dados em sua íntegra, ou parte dele, a pessoas não envolvidas na equipe da pesquisa.

Declaro ainda que serão entregues ao sistema CEP, relatórios da pesquisa (parciais– no mínimo semestrais – e de encerramento) e notificações de eventos adversos e imprevistos no andamento do estudo, caso haja.

Por fim, comprometo-me com a guarda, cuidado e utilização das informações apenas para cumprimento dos objetivos previstos nesta pesquisa.

Porto Alegre, julho de 2022.

Gleide Oliveira

Assinatura da pesquisadora responsável