

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MICHELE BARCELOS DOEBBER

INDÍGENAS ESTUDANTES NAS GRADUAÇÕES DA UFRGS: MOVIMENTOS DE RE-EXISTÊNCIA

PORTO ALEGRE

2017

Michele Barcelos Doebber

INDÍGENAS ESTUDANTES NAS GRADUAÇÕES DA UFRGS: MOVIMENTOS DE RE-EXISTÊNCIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Dra. Maria Aparecida Bergamaschi
Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão dos Processos Educacionais

Porto Alegre

2017

CIP - Catalogação na Publicação

Barcelos Doebber, Michele

Indígenas Estudantes nas Graduações da UFRGS:
movimentos de re-existência / Michele Barcelos
Doebber. -- 2017.
302 f.

Orientadora: Maria Aparecida Bergamaschi.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Indígenas Universitários. 2. Políticas
Afirmativas. 3. Ensino Superior. 4.
Interculturalidade. 5. Práticas de re-existência. I.
Bergamaschi, Maria Aparecida, orient. II. Título.

Michele Barcelos Doebber

INDÍGENAS ESTUDANTES NAS GRADUAÇÕES DA UFRGS: MOVIMENTOS DE RE-EXISTÊNCIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Profa. Dra. Maria Aparecida Bergamaschi - Orientadora

Profa. Dra. Magali Mendes de Menezes (UFRGS)

Prof. Dr. Rafael Arenhaldt (UFRGS)

Profa. Dra. Iara Tatiana Bonin (ULBRA)

Profa. Ma. Cristina Simonds Muñoz (UniCauca)

AGRADECIMENTOS

O tempo que compreende a criação de uma tese pode ser muito fecundo... Para além das amarras da vida acadêmica que, sim, são, por vezes, sufocadoras, tem gente que, nesse período, mergulha na vida e se entrega a ela. Tem gente que gera gente nas suas entranhas. Tem gente que semeia florestas. Tem gente que vai à luta por um mundo melhor. Tem gente que lambuza as mãos de barro para levantar paredes. Tem gente que une fios e tece lindos panos. Tem gente que gesta sonhos para uma vida toda. Tem gente que vira mais gente nos encontros que a tese proporciona.

Nesses quatro anos, eu vivi um pouquinho de cada uma dessas coisas, acompanhada de muitos seres. Por isso tudo, sinto que agora me cabe agradecer ao universo e aos muitos padrinhos, madrinhas, irmãos desse ser gestado nos encontros e que agora entrego ao mundo.

Agradeço às e aos Kaingang e Guarani que estão ou passaram pela UFRGS, aos que colaboraram diretamente na pesquisa, mas também a todos os demais. Grata por terem confiado uma parte da história de suas vidas a mim, pelo coração aberto com que sempre me acolheram. Vocês me ensinam sobre humanidade, sobre simplicidade, sobre alegria, sobre coragem, sobre a vida. Estar junto a vocês na universidade deu mais sentido às muitas horas dos meus dias aí vividos. Dedico esta tese a vocês.

À minha orientadora, Profa. Cida Bergamaschi. Mestre que, com seu encantamento pelo trabalho junto aos coletivos indígenas, me inspirou desde o primeiro contato. Me fez querer sentir o cheiro que exala da América profunda e que, uma vez percebido, não há mais como negar a essência. Teu olhar generoso para os movimentos do mundo foram como bálsamo que acalmava esse coração angustioso.

Aos colegas do grupo de orientação que me acompanharam nesse percurso: Maria Inês, Bruno, Patrícia, Fernanda, Dannilo, Olga Lucía, Edwin, Charles, Juliana, Clédes, Ivanilde, Marina, Luciane. E outros que vieram e foram, no movimento de permanência desse grupo que é como coração de mãe. É um privilégio fazer parte desse coletivo que se dispõe a exercitar o diálogo intercultural. Sinto que crescemos juntos e que os laços de colaboração e amizade vão para bem além do espaço acadêmico.

Aos colegas da Coordenadoria de Ações Afirmativas: Karen, Marlis, Tiago, Fernanda, que me subsidiaram e abriram possibilidades para que eu seguisse acompanhando de perto os movimentos da política, mesmo afastada para estudos; pelo apoio e oportunidade de poder realizar parte dessa tese com dedicação exclusiva. Em especial à Profa. Luciene Simões e ao Edilson Nabarro, por acreditarem nos meus empreendimentos pedagógicos junto aos estudantes.

Às colegas e amigas Fernanda Nogueira, Patrícia Brito e Soledad Gaivizzo, com quem muito compartilhei a maravilha e o sofrimento do exercício profissional, as conquistas e os retrocessos. Que sigamos irmanadas em projetos comuns, no trabalho e na vida.

Ao Bruno Ferreira e ao Dorvalino Cardoso, agradeço pelo acompanhamento, em diferentes momentos e espaços. Um de vocês sempre surgia na minha frente quando o ânimo esvanecia com um conselho e um abraço amigo.

Ao Léo Muller e sua família, ao Josias Mello, João Fortes, Dorvalino Cardoso e à Ivanilde da Silva, por terem me acolhido com toda generosidade em suas comunidades e em suas casas.

À Dona Talcira e Seu Argemiro, pela honra que tive em aprender da sabedoria que transmitem em cada mate compartilhado. À Angélica Domingos, pelas reflexões conjuntas em tantos encontros.

Às professoras e aos professores que compuseram a banca de qualificação e a banca final dessa tese: Magali Menezes, Rafael Arenhaldt, Rogério Rosa, Wagner Amaral, Iara Bonin e Cristina Simmonds Muñoz. A dedicação e a contribuição de cada um de vocês foram muito importantes para essa pesquisa. Sou grata pelo afeto que construímos a cada encontro. Um agradecimento especial à Cristina, que veio de tão longe nos prestigiar na banca final, por ter me recebido em seu lar em Popayán e compartilhado momentos especiais acadêmicos, de aventura, de amizade. *Conocer tu país y la gente tan hermosa y guerrera que lo hace, fue una experiencia increíble!*

À família a qual escolhi, e me escolheu, para compartilhar a vida nesse mundo.

Mãe e pai, por estarmos juntos nos momentos mais importantes da vida, me apoiando sempre. Ângela e Hiran, por me acolherem como sou e pelo carinho que nutrimos. À Oremã, pelos momentos de inspiração e pelos seres que naquela terra habitam e comunicam, pelos aprendizados. Às mulheres que conformam uma grande tenda e me ensinam a confiar na beleza da vida: 18ª geração, Bratz, Manu...

Ao Diogo, meu supercompanheiro, pela vida que construímos juntos, por me incentivar em todos os meus voos, pelas coisas lindas que estamos criando.

Amo muito todos vocês!

E, finalmente, ao grande mistério que ordena o caos, ou confunde a ordem, pela dádiva da vida.

RESUMO

A presença indígena no Ensino Superior brasileiro é um fenômeno recente e, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), lócus desta investigação, ocorre desde o ano de 2008, a partir da mobilização dos coletivos indígenas. Sua crescente demanda pelo acesso ao Ensino Superior motiva-se pela busca de apropriação de ferramentas da sociedade não indígena para a defesa de seus direitos, territórios e organização social. Como servidora técnica que se dedica a acompanhar os movimentos da política de ações afirmativas na UFRGS, realizei esta tese com o intuito de compreender o *estar* indígena universitário e como a instituição vem se mobilizando diante de tal presença. Trata-se de um estudo inspirado na etnografia, na cartografia e na pesquisa colaborativa, evidenciando os contornos da presença indígena na UFRGS no ir se fazendo da política. Assenta-se na convivência com indígenas no espaço acadêmico e em algumas terras de origem, conformando um estar-junto registrado no Diário de Campo e em conversas-entrevista. Também realizei pesquisa documental para dizer como a política foi se construindo em um processo conflitual de negociação entre universidade, lideranças e indígenas universitários, bem como para a análise de uma década de programa no que diz respeito ao perfil dos candidatos e dos ingressantes no processo seletivo específico. A partir dos temas que emergiram da escuta sensível como postura metodológica e, ancorada na perspectiva da decolonialidade e dos estudos de interculturalidade, apresento algumas contribuições para pensar a relação universidade-indígenas na atualidade. Foi possível identificar que, ao mesmo tempo em que avança em termos de acolhimento da diferença, a universidade segue perpetuando práticas eurocentradas de colonialidade do ser, do saber e do poder produtoras de exclusão no interior de uma política que se pretende inclusiva. No que toca aos indígenas universitários, experimentam o (des)encontro com as lógicas de ser e estar nesse espaço e a ambiguidade na relação de aproximação e afastamento, na qual a conexão com a vida é que define sobre permanecer (ou não) na universidade. Apropriam-se do universo acadêmico, dos conhecimentos ocidentais, e, ao mesmo tempo, re-existem através de uma presença disruptiva que se expressa na linguagem, nas diferentes temporalidades, na lógica comunal, no compromisso com a comunidade, na re-existência epistêmica. Desse modo, o estar sendo indígena universitário dá-se num espaço de fronteira entre dois universos opostos e complementares. Nesse lugar, habita a potência do pensar indígena que, atuando entre dois sistemas de pensamento (da ciência ocidental e o próprio), pode causar rupturas na episteme hegemônica. Dados da pesquisa mostram, ainda, que a presença indígena nos cursos de graduação da UFRGS oferece possibilidades de autorreflexão para a instituição, sobre suas práticas pedagógicas e seu papel social. A escuta, a construção de relações afetivas e de diálogo equitativo com os indígenas, bem como a postura receptiva aos conhecimentos originários, são ações fundamentais no exercício da interculturalidade e podem se constituir como práticas que tornem esse encontro fecundo, tanto para os povos originários, quanto para a própria universidade.

Palavras-chave: Indígenas Universitários. Políticas Afirmativas. Ensino Superior. Interculturalidade. Práticas de re-existência.

DOEBBER, Michele Barcelos. **Indígenas Estudantes nas Graduações da UFRGS: movimentos de re-existência.** Porto Alegre: 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

ABSTRACT

The indigenous presence in Brazilian Universities is a recent phenomenon and, at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), where this research was conducted, occurs since the year 2008, having originated from the mobilization of indigenous groups. The search for ownership of tools of the non-indigenous society for the defense of their rights, territories and social organization has motivated the growing demand for access to higher education. As a technical worker dedicated to accompanying the affirmative action policy movements at UFRGS, I conceived this thesis with the objective of understanding the indigenous university *existence* and how the institution mobilizes itself in the face of such presence. This study is inspired by ethnography, cartography, and collaborative research, underscoring the contours of the indigenous presence in UFRGS in the creation and implementation of this policies. It is based on the coexistence with indigenous people in the academic environment and some lands of origin, generating a being-together recorded in the field diary and in conversation-interviews. The author also carried out documentary research in order to tell how the policy was being built in a conflictive process of negotiation between University, leaders and indigenous university students, as well as for the analysis of a decade of the Program with respect to the profile of candidates and new entrants in the specific selection process. From the themes that emerged from sensitive listening as a methodological stance, and anchored in the perspective of decoloniality and intercultural studies, the author presents some contributions to think about the relationship University-indigenous people today. It was possible to identify that, while advancing in terms of welcoming differences, the University continues to perpetuate Eurocentric practices of coloniality of being, knowledge, and power, producing exclusion within a policy that is intended to be inclusive. As far as indigenous University students are concerned, they experience the (dis)encounter with the logics of being and existing in that space, as well as the ambiguity in the relation of approach and withdrawal, in which the connection with life is what defines whether to remain (or not) in the University. They seize the academic universe, Western knowledge, and at the same time re-exist through a disruptive presence expressed in language, in different temporalities, in communal logic, in commitment to community, in epistemic re-existence. The existencebeing of indigenous university students occurs, therefore, in the borderline between two opposing and complementary universes. In this place, there inhabits the power of indigenous thinking, which, acting between two systems of thought (Western science and itself), can cause ruptures in the hegemonic episteme. Research data also show that the indigenous presence in undergraduate courses at UFRGS offers possibilities for self-reflection for the institution, its pedagogical practices, and its social role. Listening, building affective relations, plus an equitable dialogue with indigenous people, as well as receptive attitude to the original knowledge, are central actions in the exercise of interculturality and can become practices that make this encounter fruitful, for the native peoples, as well as for the University.

Keywords: University Indigenous. Affirmative Policies. Higher education. Interculturality. Practices of re-existence.

DOEBBER, Michele Barcelos. **Indígenas Estudantes nas Graduações da UFRGS: movimentos de re-existência.** Porto Alegre: 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

RESUMEN

La presencia indígena en la enseñanza superior brasileña es un fenómeno reciente y, en la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), locus de esta investigación, tiene lugar desde el año 2008, a partir de la movilización de los colectivos indígenas. Su demanda por el acceso a la enseñanza superior se motiva por la búsqueda de apropiación de herramientas de la sociedad no indígena para la defensa de sus derechos, territorios y organización social. Como trabajadora técnica que se dedica a acompañar los movimientos de la política de acciones afirmativas en la UFRGS, he realizado esta tesis con el propósito de comprender el ser indígena universitario y cómo la institución se viene movilizando ante tal presencia. Se trata de un estudio inspirado en la etnografía, en la cartografía y en la investigación colaborativa, evidenciando los contornos de la presencia indígena en la UFRGS en el ir haciéndose de la política. Se asienta en la convivencia con indígenas en el espacio académico y en algunas tierras de origen, conformando un estar junto registrado en el diario de campo y en conversaciones-entrevista. También he realizado investigación documental para indicar cómo la política se fue construyendo en un proceso conflictivo de negociación entre la Universidad, los líderes e indígenas universitarios, así como para el análisis de una década de Programa en lo que se refiere al perfil de los candidatos y de los ingresantes en el proceso selectivo específico. A partir de los temas que surgieron de la escucha sensible como postura metodológica y anclada en la perspectiva de la decolonialidad y de los estudios de interculturalidad, presento algunas contribuciones para pensar la relación Universidad-indígenas en la actualidad. Es posible identificar que, al mismo tiempo que avanza en términos de acogida de la diferencia, la Universidad sigue perpetuando prácticas eurocentradas de colonialidad del ser, del saber y del poder productoras de exclusión dentro de una política que se pretende inclusiva. En lo que toca a los indígenas universitarios, experimentan el (des) encuentro con las lógicas de ser y estar en ese espacio y la ambigüedad en la relación de aproximación y alejamiento, en la cual la conexión con la vida es que define sobre permanecer (o no permanecer) en la Universidad. Se apropian del universo académico, de los conocimientos occidentales, y al mismo tiempo re-existen a través de una presencia disruptiva que se expresa en el lenguaje, en las diferentes temporalidades, en la lógica comunal, en el compromiso con la comunidad, en la re-existencia epistémica. De ese modo, el estar siendo indígena universitario se da en un espacio de frontera entre dos universos opuestos y complementarios. En ese lugar, habita la potencia del pensamiento indígena que, actuando entre dos sistemas de pensamiento (de la ciencia occidental y el propio), puede causar rupturas en la episteme hegemónica. Los datos de la investigación muestran que la presencia indígena en los cursos de graduación de la UFRGS ofrece posibilidades de auto-reflexión para la institución, sobre sus prácticas pedagógicas y su papel social. La escucha, la construcción de relaciones afectivas y de diálogo equitativo con los indígenas, así como la postura receptiva a los conocimientos originarios, son acciones fundamentales en el ejercicio de la interculturalidad y pueden constituirse como prácticas que hagan ese encuentro fecundo, tanto para los pueblos originarios, como para la propia Universidad.

Palabras clave: Indígenas Universitarios. Políticas Afirmativas. Enseñanza superior. Interculturalidad. Prácticas de re-existencia.

DOEBBER, Michele Barcelos. **Indígenas Estudantes nas Graduações da UFRGS: movimentos de re-existência.** Porto Alegre: 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagens 1 e 2: Cartazes no I Encontro Esportivo e Cultural Indígena da UFRGS	23
Imagem 3: Grupo envolvido na Saída de Campo à TI Nonoai	29
Imagem 4: Grupo aprendendo a fazer cestaria kaingang	29
Imagem 5: Grafite na Universidad de Antioquia	65
Imagem 6 e 7: Mural no <i>Campus</i> do Vale – UFRGS	66
Imagens 8 e 9: Vista interna e externa da <i>Misak Universidad</i>	93
Imagem 10: Plataforma de luta do Conselho Regional Indígena de Cauca	95
Imagem 11: I Encontro Esportivo e Cultural Indígena da UFRGS	110
Imagens 12 e 13: Atividades de recepção aos novos indígenas universitários	116
Imagem 14 e 15: Reunião escolha cursos, 2015	122
Imagem 16: Reunião escolha cursos, 2016	122
Imagens 17, 18 e 19: 1º Encontro do GT de Acompanhamento Indígena	123
Imagens 20, 21 e 22: Grupo UFRGS participante do I ENEI, II ENEI e III ENEI	125
Imagem 23: Oca sendo construída	129
Imagem 24: Oca em plena atividade	129
Imagem 25: <i>Folder</i> -convite	130
Imagens 26 e 27: Roda de conversa realizada no Salão de Ações Afirmativas	130
Imagem 28: Preparação para apresentação de canto e dança	132
Imagem 29: Grupo de mulheres universitárias kaingang	132
Imagem 30: Selvino no I Encontro Esportivo e Cultural Indígena da UFRGS	132
Imagem 31: Casa Martica, Cali	165
Imagem 32: Marlei e família	184
Imagem 33: Roda de Conversa com indígenas universitários na TI Guarita	188
Imagem 34: Cartografia dos movimentos da presença indígena na UFRGS	227
Imagens 35 e 36: Oficina GAln “Diálogos com os coletivos indígenas”	240
Tabela 1: Informações das conversas-entrevista e dos interlocutores	54
Tabela 2: Indígenas ingressantes pelo PSI por pertencimento étnico	144
Tabela 3: Idade dos indígenas ingressantes na UFRGS	146
Tabela 4: Gênero dos(as) indígenas ingressantes na UFRGS	147
Tabela 5: Kaingang do RS ingressantes pelo PSI por localidade de origem	149
Tabela 6: Guarani do RS ingressantes pelo PSI por TI de origem	150
Tabela 7: Trabalhos de Conclusão de Curso de graduação de indígenas na UFRGS que versam sobre a temática indígena	260
Gráfico 1: Total de inscritos no PSI a cada ano	138

Gráfico 2: Inscritos no PSI por curso a cada ano	139
Gráfico 3: Inscritos no PSI por área	140
Gráfico 4: Inscritos no PSI por etnia	142
Gráfico 5: Inscritos no PSI por idade	144
Gráfico 6: Inscritos no PSI por gênero	147
Mapa 1: TI Kaingang do estado do RS	150
Mapa 2: TI Guarani do estado do RS	151

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAF - Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS
CAPEIn - Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena da UFRGS
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRGS
CEPI - Conselho Estadual dos Povos Indígenas do RS
CEU - Casa do Estudante da UFRGS
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COIAB - Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
COMGRADs - Comissões de Graduação dos Cursos
CONSUN - Conselho Universitário da UFRGS
COPERSE - Comissão Permanente de Seleção da UFRGS
CRIC - Conselho Regional Indígena de Cauca
DEDS - Departamento de Educação e Desenvolvimento Social
ENEI - Encontro Nacional de Estudantes Indígenas
FUNAI - Fundação Nacional do Índio
FURG - Universidade Federal do Rio Grande
GAIIn - Grupo de Acolhimento aos Estudantes Indígenas
GT - Grupo de Trabalho
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES - Instituições de Ensino Superior
IESALC - Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe
ILEA - Instituto Latino-Americano de Estudos Avançados da UFRGS
MEC - Ministério da Educação
PRAE - Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFRGS
PROGESP - Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da UFRGS
PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação da UFRGS
PROPESQ - Pró-Reitoria de Pesquisa da UFRGS
PSI - Processo Seletivo Específico Indígena
RS - Rio Grande do Sul
SAE - Secretaria de Assistência Estudantil da UFRGS
SPI - Serviço de Proteção ao Índio
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TI - Terra Indígena
UAIIN - Universidad Autónoma Indígena Intercultural
UCDB - Universidade Católica Dom Bosco
UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul

UFPEL - Universidade Federal de Pelotas

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

UFMS - Universidade Federal de Santa Maria

UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul

UNEMAT - Universidade Federal do Mato Grosso

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

CO-A(U)TORES DA PESQUISA	15
PALAVRAS DE BOAS-VINDAS	19
PARTE 1 - DAS DISPOSIÇÕES DO ESTAR-JUNTO.....	23
1.1 Trajetória de aproximação e envolvimento com os coletivos indígenas na UFRGS	24
1.2 Percepções, tensões e indagações que brotam da convivência na universidade	34
1.3 Região teórica que modula o olhar	42
1.4 Disposições metodológicas	48
PARTE 2 - TEXTOS E CONTEXTOS.....	65
2.1 Para que(m) serve o teu conhecimento? – da constituição da universidade colonial a possibilidades outras	66
2.2 Ensino Superior indígena e indígenas no Ensino Superior: emergências epistemológicas em Abya Yala	84
2.2.1 Indígenas e universidades brasileiras	97
PARTE 3 - CONTORNOS DA PRESENÇA INDÍGENA NA UFRGS	110
3.1 A conquista do ingresso indígena na UFRGS e os desdobramentos da política	112
3.2 Ações que contribuem para a afirmação das identidades étnicas	127
3.3 Dados do ingresso indígena na UFRGS: balanço de uma década	138
3.4 Estar lá e estar aqui: do contexto das terras indígenas à universidade.....	152
3.4.1 Contextos de origem dos estudantes	155
PARTE 4 - COMPARTILHAR A PALAVRA, COMPARTILHAR A ESCUTA.....	165
4.1 Vozes indígenas na universidade.....	168
4.1.1 João Fortes.....	168
4.1.2 Denize Marcolino e Josias Mello	173
4.1.3 Dorvalino Cardoso	176
4.1.4 Marlei Angélica	180
4.1.5 Mulheres Guarani: roda de conversa na <i>Tekoa Nhundy</i>	184
4.1.6 Roda de conversa na TI Guarita	188
4.2 Tecendo diálogos entre vozes indígenas e não indígenas na universidade.....	192
4.2.1 Trajetórias de escolarização	193
4.2.2 Transitando entre dois mundos: aldeia e universidade	199

4.2.3 (Des)encontro com o mundo acadêmico e a lógica universitária: em que linguagem conversamos?	205
4.2.4 O lugar da família e o sentido de coletividade	210
4.3 Estar e não estar na universidade: dilemas da permanência.....	218
4.3.1 Expectativas em relação aos cursos e o acolhimento: práticas de in/exclusão	218
4.3.2 Os movimentos da presença indígena na UFRGS.....	226
4.3.3 Acompanhamento como mediação intercultural	236
4.4 Universidade como espaço intercultural?.....	246
4.4.1 Re-existência epistêmica	257
REFERÊNCIAS.....	266
APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	280
APÊNDICE 2 – PROJETOS DE PESQUISA	281
APÊNDICE 3 – PROJETOS DE EXTENSÃO	287
APÊNDICE 4 – ENSINO – DISCIPLINAS UFRGS ATIVAS EM 2016/2	295
APÊNDICE 5 – AÇÕES DE CAPACITAÇÃO.....	299

CO-A(U)TORES DA PESQUISA¹

Me chamo Marlei Angélica Bento, sou do povo Kaingang, *kujru*, com o nome indígena Nenrá. Vivo na TI Guarita, localizada no município de Redentora/RS. Sou professora nomeada pelo estado e trabalho 40h semanais na escola local. Atualmente, sou acadêmica no curso de Licenciatura Intercultural do Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), já no terceiro semestre. Resolvi ir para a universidade pelo fato de querer, de alguma forma, ajudar minha comunidade, de tornar visível, aos demais parentes, que essa oportunidade ajuda muito em nossas questões como povo e na manutenção da nossa cultura.

Meu nome é Rodrigo Mariano, sou indígena da etnia Guarani e estou cursando o 5º semestre do curso de Direito na Universidade Federal de Santa Maria. Os povos originários do Brasil vêm sofrendo com as violações de seus direitos e desrespeito com suas culturas desde o “descobrimento” da América, em 1500, e tenho em mente que nós, juventude indígena, temos um papel a cumprir, uma obrigação muito grande em fazer afronta aos ataques que sofremos diariamente. A resistência dos povos originários se dá todo dia. Para um indígena, nascer já é resistir. Enquanto o Estado assiste e se omite diante dos retrocessos e violações de nossos direitos, que nos deixam, muitas vezes, em situações desumanas, cabe a nós procurar maneiras para que possamos pautar nossas questões e que elas sejam atendidas. Creio que esse é um dos principais motivos que me levaram a optar por ingressar na universidade no curso de Direito.

Sou Jhonatan Inácio, da etnia Kaingang. Tenho 19 anos e resido na Terra Indígena do Guarita. Escolhi ir para universidade por ver a precariedade das aldeias na questão de saúde, educação e saneamento. A formação trará melhorias para dentro da aldeia, em todos os setores.

¹ Destaco que dos 16 indígenas universitários que participaram diretamente da pesquisa, dez se dispuseram a redigir um texto apresentando-se. Estes estão expressos nessas primeiras páginas da tese. Os demais serão apresentados por mim na Tabela 1 (página 54).

Me chamo Leocir Muller Ribeiro Vãn Fej, indígena da etnia Kaingang e natural da Terra Indígena Guarita. Minha trajetória na universidade começou no ano de 2011, quando soube da aprovação em duas universidades (UNIPAMPA e UFRGS). Conversando com meus pais, resolvi começar uma nova vida rumo à Porto Alegre, deixando meu sonho de ser um jogador de futebol profissional para encarar a dura vida de estudante, que é pior do que a rotina de treinos físicos. Assim, comecei na UFRGS minha vida de universitário, um caminho longo, mas que vai acrescentar muitas coisas boas para minha vida e para meu povo. Associo como uma caminhada longa no meio de uma floresta escura cheia de animais perigosos, mas que, com uma superação de Tupã e dos espíritos dos meus antepassados, eu vou conseguir chegar lá. Nesse lugar desconhecido antes por mim, vou abrindo caminhos onde nunca pensei em estar, como mostrar a origem do meu povo, e que eu posso e consigo passar por tantas barreiras como o preconceito, a dor, a angústia. E sei que, no final, tudo dará certo e vou poder ajudar meu povo de muitas maneiras.

Chamo-me Ana Júlia, sou da etnia Mbyá Guarani. Professora bilíngue na minha aldeia. No momento, estou cursando Pedagogia na UFRGS. Quero ser exemplo para a minha comunidade e para os meus alunos, fazer a diferença na aldeia sem deixar o que eu sou (índia), e o principal: ser reconhecida pelo meu esforço e continuar em busca de novos conhecimentos para, um dia, assumir a escola indígena onde eu trabalho.

Eu sou a Araci, Mbyá Guarani da aldeia Estiva. Curso Enfermagem na UFRGS. Escolhi ir para a universidade, pois crianças estavam morrendo e queria saber o porquê, e também porque meu pai nos incentivava muito a estudar. Ele queria que aprendêssemos a cultura *juruá* (do homem branco) até para nos defender do preconceito. Ele sempre dizia: “Estude, estude para ajudar o nosso povo, não fique aí de braços cruzados vendo nosso povo morrer de doenças”. Mas a mais importante frase que ele dizia era: “Vai para a cidade, se misture, se camufle no meio deles (*juruás*), mas sempre, sempre saiba o seu caminho de volta, tu tens que saber o caminho de volta para o seu povo”.

Meu nome é Sandra Gomes Rosa, pertencço a etnia Mbyá Guarani. Meu idioma oficial é guarani. Em guarani me chamo Kerexu. Eu sei que tenho meu mundo, o jeito de ser mbyá. Escolhi estar na universidade porque não estamos tão isolados, assim, então, eu tenho que me adaptar às coisas, ao “outro mundo”. Essa adaptação inclui isso, de eu ingressar numa

universidade. É uma forma de futuramente eu estar ajudando o povo indígena com os conhecimentos adquiridos.

Sou Silvana Claudino, Kaingang da TI Monte Caseros. Faço Serviço Social. Desde que estudava, pensava em fazer faculdade, mesmo sabendo das dificuldades. Gosto muito da minha comunidade, mas aquela rotina me inquietava bastante. Ser uma mulher numa comunidade indígena não é fácil. A colonização também trouxe o machismo consigo de todas as formas, então entrar na universidade foi também uma forma de empoderamento feminino. Um dia, fui à casa de meu pai e ele estava muito triste, pois um parente disse a ele que não era homem o suficiente porque não era capaz de fazer um filho homem. Fiquei com tanta raiva, choramos junto aquele dia (meu pai teve nove filhas e três faleceram, então somos em seis meninas). Depois desse acontecimento, aumentou ainda mais minha vontade de fazer faculdade, para provar que o lugar da mulher não era só ter filhos e cuidar da casa.

Sou Mauro Vergueiro, Kaingang da TI Nonoai. Decidi cursar Medicina desde cedo. Na minha comunidade, sempre teve uma escassez de médicos, dificilmente algum profissional da área se disponibiliza a ir trabalhar lá. Acredito que meu povo irá se sentir bem sendo atendido por alguém que tenha nascido e se criado no mesmo ambiente.

Meu nome é Ninhpryg Kaingang, *kairu krē*, mulher mãe, agora profissional Assistente Social. Sou da TI Votouro. Estar na UFRGS foi um tempo de muita luta, de muita dor, mas também de amor, conhecimento, ensinamento, de nascimento, trazendo o fortalecimento das trajetórias Kaingang junto da filha Ga Krē e dos meus colegas indígenas. Essa experiência me fez mergulhar e refletir sobre o passado, tornando possível o entendimento do presente nas práticas e vivências Kaingang a partir da relação de família, parentesco, coletividade, ganhando forma e corpo ao que chamam de cultura. A universidade me trouxe várias ressignificações sobre o mundo, sobre a vida. Aqui, tive que resistir e (re)existir, para permitir minha existência e a de tantos outros coletivos indígenas que desejam ter suas vidas bem vividas e não sobrevividas, que queiram seus modos de vida respeitados e não difamados. Tive que reinventar minha vida através da minha ancestralidade neste universo que é a universidade, tornando este pedaço de mundo também meu. Queria que ela fosse como a mata, a qual nós pertencemos, e ela também pertence a nós. Mas é muito difícil,

pois foi criada para ser a domadora e não permitir ser domada, para ser a formadora e não formada por tantos outros conhecimentos, valores, epistemologias, maneiras de ser, ver e viver. Ainda assim, creio que consegui domá-la, tornando possível o fortalecimento dos conhecimentos tradicionais, utilizando destes potenciais junto aos conhecimentos advindos da universidade na defesa e garantia dos interesses e aspirações indígenas, indigenizando também este universo que é adverso.

PALAVRAS DE BOAS-VINDAS

Quien escribe teje; texto proviene del latín textum, que significa tejido; con hilos de palabras vamos tejiendo, con hilos de tiempo vamos viviendo; los textos son como nosotros, tejidos que andan.

(Eduardo Galeano)

Textos são tecidos que fiamos com palavras, ideias e sonhos. Tecidos que revelam o movimento das mãos daquela que tece: no meu caso, a compreensão do fenômeno da presença indígena na UFRGS, dos movimentos da política de ações afirmativas e de como indígenas se apropriam² do espaço universitário enquanto estudantes.

A trama que compõe este texto foi trançada por uma pluralidade de vozes que, como fios multicoloridos, constituíram os diálogos com os diferentes atores e autores, cada um dando o seu tom, a sua textura, a este texto que agora se põe a andar no mundo. Muitos deles se apresentam na parte que antecede esta abertura, demarcando o importante lugar que ocuparam na pesquisa.

A UFRGS, impulsionada pelos movimentos sociais organizados, teve, em 2008, seu primeiro ingresso de estudantes indígenas³ e vagas reservadas para pessoas afrodescendentes e de origem popular. Como servidora técnica dessa universidade desde 2009, tive a oportunidade de acompanhar, em um primeiro momento, a política de ingresso de estudantes negros e de escolas públicas e, num segundo, a política de ingresso de estudantes indígenas.

Os tensionamentos vividos no exercício profissional na Coordenadoria de Ações Afirmativas⁴ me fizeram buscar, na pesquisa de doutorado, auxílio para melhor compreender o fenômeno da presença indígena na universidade, bem como para contribuir na qualificação dessa política. No ano em que completa uma década do programa de ingresso indígena nos cursos de graduação da UFRGS, entrego aos leitores esse relatório

² Compreendendo apropriação conforme Bergamaschi (2005), como o movimento dos indígenas acadêmicos de tornar a universidade, um bem que na origem não lhes pertence, também sua, como algo próprio, adequado às suas necessidades; como a forma que recriam esse espaço através da capacidade criativa e transformadora de suas ações.

³ A população indígena no Brasil está distribuída em 242 povos, falando 150 línguas distintas (ISA, 2015), presentes em todos os estados da Federação. Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Censo 2010, revelam que a população de autodeclarados indígenas no Brasil é de 896.917, compondo aproximadamente 0,4% do número total de brasileiros. Dessas, 517.383 pessoas moram em terras indígenas e 379.534 moram fora de terras indígenas (IBGE, 2010). No Rio Grande do Sul, a população é de 33 mil indígenas, representando 0,53% da população gaúcha. Os povos que habitam o estado são Guarani (*mbyá* e *nhandeva*), Kaingang e Charrua. As línguas presentes são: *mbyá-guarani* e *kaingang* (ISA, 2015).

⁴ Órgão gestor das ações afirmativas na UFRGS desde 2012.

que, como uma das primeiras pesquisas em nível de doutorado no estado do Rio Grande do Sul, propõe-se cartografar os movimentos da presença indígena na UFRGS, buscando compreender como se expressa o *estar* indígena universitário e como a universidade vem se mobilizando diante de tal presença.

A pesquisa aqui apresentada assenta-se na com-vivência com indígenas universitários e é fruto de um duplo pertencimento da autora (pertencimentos que ora se complementam e ora se contrapõem): o lugar de servidora técnica da instituição envolvida no acolhimento e acompanhamento desses estudantes e o lugar de pesquisadora que se desafia a construir o estudo colaborativamente com os a(u)tores indígenas. Nesse sentido, minha disposição metodológica é a de compreender os movimentos dessa presença a partir de uma postura sensível, de escuta e acompanhamento, que se manifesta no estar-junto implicado com os processos vividos pelos estudantes.

Para acompanhar o movimento e toda sua potência, foi preciso construir um caminho metodológico que permitisse a abertura, aceitar o inusitado, o ir se fazendo da política. Encontrei na cartografia de inspiração etnográfica e na pesquisa colaborativa tal possibilidade. Desse modo, a pesquisa foi construída por reflexões compartilhadas com indígenas universitários(as) através de conversas, do registro de narrativas em diferentes momentos no espaço da universidade, em mobilizações políticas, em conversas informais e em alguns territórios de origem dos estudantes. Assim, o intento é deixar ver, escutar, sentir, diversas perspectivas e intuições sobre o estar indígena no espaço acadêmico, suas relações com a cidade e com a universidade.

Opto por usar, no decorrer do texto, os termos “indígenas universitários” ou “indígenas acadêmicos”, invertendo o termo usado comumente “estudantes indígenas”, para me referir aos atores que compartilharam comigo este estudo, buscando dar ênfase ao primeiro termo, “indígenas”, deixando em segundo plano a categoria “estudante”. Inspiro-me em Lopes (2015) que escolhe utilizar essas mesmas expressões em sua dissertação, lembrando a fala de Mayara, indígena Terena estudante da Universidade Federal de São Carlos, durante o I Encontro Nacional de Estudantes Indígenas, quando adverte a seus parentes que antes de serem universitários, pesquisadores, são indígenas. Mesmo observando que essas filiações identitárias variam de pessoa para pessoa e em uma mesma pessoa em diferentes momentos da vida, ora se identificando mais com sua identidade

indígena, ora com sua identidade estudantil, reitero essa opção como uma postura política, a qual também identifico nos indígenas que atualmente estudam na UFRGS.

Como opção teórico-metodológica, privilegio ter como referência intelectuais indígenas (tanto através de produções escritas quanto orais), dentre eles, sábios com os quais tive contato nesse período, buscando, desde a própria tecitura do texto, uma construção intercultural. Em alguns momentos, inclusive, me furto de buscar na produção acadêmica convencional aprofundamento sobre alguns dos aspectos trabalhados pela convicção de que o sentipensar⁵ ameríndio pode dar conta por si só da compreensão de alguns dos fenômenos que aqui estudo. A partir desse entendimento, passei a me questionar: boa parte dos autores cientificamente renomados nesse campo não buscam inspiração para suas obras na filosofia ameríndia? Nada mais justo, então, do que ter como interlocutores legítimos, e em posição simétrica aos já consagrados autores acadêmicos, os próprios intelectuais indígenas. Outra opção teórico-metodológica está na disposição de blocos grandes de falas de indígenas acadêmicos, permitindo que exercitemos a escuta empática de um pensamento que, ao aparecer integralmente, revela sua complexidade.

Escolhi usar diferentes fontes de letra no decorrer deste relatório para diferenciar os excertos de Diário de Campo e das conversas-entrevista do restante do texto. Quando se trata do Diário de Campo, utilizo a fonte Bell MT e, quando se trata de falas dos colaboradores em conversas-entrevista, utilizo a fonte Arial Narrow.

Esta tese está organizada em quatro partes. Na primeira delas, exponho minha trajetória de aproximação e envolvimento com os coletivos indígenas dentro da universidade, as inquietações e os movimentos para a construção da pesquisa. Discorro sobre as lentes teóricas a partir das quais lanço o olhar sobre o fenômeno estudado e as ferramentas metodológicas com as quais produzi o estudo.

Na segunda parte, trato dos textos e contextos das lutas por acesso ao Ensino Superior no Brasil e na América Latina, compondo um cenário das condições de possibilidade para a instalação de políticas específicas de ingresso indígena nesse nível de ensino. Parto de uma perspectiva macro para debater sobre a construção do saber científico e seu encastelamento nas universidades, visibilizando as disputas em torno da origem e

⁵ Construção de pensamento que integra a emoção à razão. Nas palavras de Escobar (2014) sentipensar, *"implica pensar desde el corazón y desde la mente [...] es la forma en que las comunidades territorializadas han aprendido el arte de vivir"* (p. 16).

pertinência dos conhecimentos estabelecidos. A noção de decolonialidade é central nesta discussão, colocando a dimensão racial em primeiro plano. Visibilizo a emergência de projetos educativos que se caracterizam por buscar romper com o modelo hegemônico de universidade e/ou por apresentar alternativas epistemológicas de descolonização dessa instituição. Ainda nesta parte, explico como foi se constituindo a relação dos povos indígenas com a educação escolarizada no Brasil, dando ênfase às conquistas no que diz respeito ao acesso ao Ensino Superior.

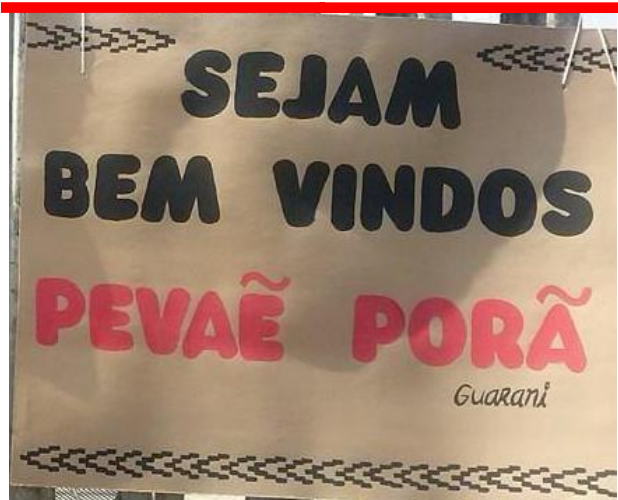
Na terceira parte, mergulho no lócus da pesquisa: a Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Apresento os contornos da presença indígena na instituição, evidenciando o ingresso específico como uma pauta antiga construída pelo tensionamento e participação das lideranças do Rio Grande do Sul. Discuto, ainda, como a política de ingresso e permanência foi se materializando e transformando a partir dos diálogos e embates com os coletivos ameríndios, e mapeio ações insurgentes gestadas na fecundidade desse momento. Realizo o balanço de uma década da política, através da análise de dados que dão visibilidade ao perfil de quem procura a UFRGS como uma oportunidade de acesso ao Ensino Superior.

Ao final da terceira parte, me aproximo dos contextos de origem dos estudantes a partir da experiência de pesquisa em quatro terras indígenas: Guarita, Pinhalzinho e *Por Fi Ga* (Kaingang); Tekoa Nhundy (Guarani). Através de minhas percepções, das narrativas registradas e do aporte teórico, caracterizo esses contextos, mostrando as histórias de luta pela terra, as dinâmicas de mobilidade, os meios de manutenção da vida e as diferentes realidades que coexistem dentro de cada comunidade, evidenciando a centralidade do território para esses povos.

A quarta parte da pesquisa é um convite aos leitores para escutarmos juntos as vozes indígenas que se expressam na universidade. Aí está o coração da pesquisa! É onde dedico um bom número de páginas para expor, na íntegra, seis situações onde indígenas acadêmicos contam suas trajetórias e experiências, sonhos, conquistas e frustrações no contato com o Ensino Superior. Teço diálogos com essas e outras vozes, observando os (des)encontros entre coletivos ameríndios e a universidade, devido às diferentes lógicas de vida caracterizadas por diferentes racionalidades, sociabilidades, emocionalidades. Também investigo de que forma os indígenas se apropriam do espaço acadêmico, ora adequando-se e encontrando estratégias de permanência, ora subvertendo o estabelecido, ora recriando práticas outras.

- PARTE 1 –

DAS DISPOSIÇÕES DO ESTAR-JUNTO



Imagens 1 e 2: Cartazes de boas vindas ao I Encontro Esportivo e Cultural Indígena da UFRGS, 2014. Fonte: Marly Cuesta.

1.1 Trajetória de aproximação e envolvimento com os coletivos indígenas na UFRGS

Início de 2013. A Coordenadoria de Ações Afirmativas da UFRGS (CAF) recém conformava uma equipe para iniciar os trabalhos em sua primeira residência, o prédio histórico do Instituto de Química, um prédio muito antigo, praticamente abandonado, aguardando por reforma. Nova equipe, novo lugar de trabalho, novas atividades, pois a recente criação da Coordenadoria, através da Decisão 268/2012 do CONSUN, havia remodelado a estrutura administrativa de gestão da política, impondo novos desafios⁶. Nesse contexto, eu ocupava o lugar de servidora Técnica em Assuntos Educacionais.

Os universitários indígenas, que, até então, tinham como referência direta a Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena (CAPEIn), extinta por recente decisão do CONSUN, logo passaram a nos procurar. Esses primeiros contatos foram de muitos estranhamentos e incompreensões, de parte a parte. Deles, por já terem na CAPEIn um espaço de confiança e uma relação próxima e pessoal com os profissionais que nela atuavam. Nossa, por ser o primeiro contato com os acadêmicos indígenas e suas questões: os silêncios, os medos, as dúvidas, os sonhos, as expectativas, o desamparo. Aqueles primeiros diálogos me jogavam para um lugar de não saber, gerando angústia e, ao mesmo tempo, vontade de conhecer esses outros não conhecidos por mim.

Curiosa por conhecer a realidade indígena, universo que se descortinava, recém havia tido a oportunidade de estar pela primeira vez em uma Terra Indígena⁷. Tal possibilidade deu-se através da participação na Semana Acadêmica do Curso de História da UFRGS, na qual convivi por um dia com a comunidade Mbyá Guarani na *Tekoá Anhetenguá*, situada no Bairro Lomba do Pinheiro, Porto Alegre.

Era tudo muito novo. Um abismo: essa é a imagem que traduz aqueles primeiros momentos da relação com os estudantes indígenas na universidade. Sentia que um espaço

⁶ No primeiro ciclo da política, de 2008 a 2012, demarcado pela Decisão 134/2007 do CONSUN, havia duas comissões que cuidavam da gestão do Programa de Ações Afirmativas: a Comissão de Acompanhamentos dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas e a Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena. A primeira, abarcando os estudantes cotistas autodeclarados negros e provenientes de escolas públicas, e a segunda, com foco nos estudantes indígenas. A Decisão 268/2012 cria a Coordenadoria de Ações Afirmativas (CAF), responsável pela gestão do Programa como um todo.

⁷ “Categoria jurídica de terra pública, espaço fundiário identificado, delimitado, demarcado, reconhecido e protegido oficialmente como de ocupação tradicional indígena que, no contexto do Estado Democrático de Direito Brasileiro e em acordo com o Artigo nº 231 da Constituição da República do Brasil de 1988, se destina aos indígenas que nele vivam conforme sua organização social, usos, costumes e tradições” (FREITAS, 2012: 71).

largo nos separava e, para haver algum contato verdadeiro, precisaria que um se arriscasse a saltar para o outro lado, ou então que construíssemos uma ponte, diminuindo a distância entre nós e tornando esse caminho mais seguro, permitindo a aproximação, o encontro, a escuta recíproca.

E foi essa a escolha que fiz naquele momento. A postura aberta e desarmada em que intuitivamente fui me colocando fez com que desse passos em direção a essa travessia. Com o passar do tempo, praticamente todos os atendimentos feitos na Coordenadoria a acadêmicos indígenas passaram a ser realizados por mim: ou devido à minha própria disponibilidade ou por escolha dos próprios estudantes. Fui tornando-me referência para eles naquele espaço. Por ser tudo muito novo, cada um desses atendimentos gerava relatos na equipe de trabalho, mobilizando a todos e fazendo com que nos formássemos juntos, (des)aprendêssemos, aconselhados pela experiência da nossa chefia que possuía trajetória junto à CAPEIn nas questões de gestão dos processos, mas não tanto do atendimento em si, que, via de regra, naquele tempo, era feito pelas assistentes sociais e pedagogas da Secretaria de Assistência Estudantil⁸.

Em meu percurso anterior na UFRGS, havia estado muito presente nas discussões sobre a política de ações afirmativas, mas com envolvimento maior no ingresso e permanência dos estudantes de escolas públicas e autodeclarados negros. Esse enfoque deu-se durante os dois anos de exercício profissional na Comissão de Graduação dos cursos de Engenharia, posteriormente no Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS/PROEXT) e ainda na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), órgão no qual atuei em contato direto com a Pró-Reitora de Graduação, assessorando nas questões concernentes ao Programa de Ações Afirmativas.

Ao ingressar na UFRGS como servidora técnica em Assuntos Educacionais em 2009, após ter exercido, como pedagoga que sou, a docência com crianças do Ensino Fundamental no município de Novo Hamburgo, fui lotada na Comissão de Graduação dos cursos de Engenharia. Apesar de a UFRGS ter iniciado seu Programa de Ações Afirmativas em 2008 e, portanto, já haver 20 indígenas em diferentes graduações da universidade, nos cursos de Engenharia não havia nenhum deles. O perfil dos ingressantes em toda a universidade pouco

⁸ Lembro, por exemplo, de uma estudante Kaingang que estava com um bebê de poucos meses e queria frequentar as aulas no curso de Psicologia, levando consigo o filho, nos procurando, porque estava enfrentando resistência dos professores que não queriam ter em sua sala de aula uma criança. Tal situação revelava diferenças nas formas de habitar o mundo que tensionam a Universidade para repensar seu espaço.

a pouco se modificava e o que me chamou a atenção no trabalho que exerci com as coordenações dos cursos e no acompanhamento pedagógico de alunos foi a presença dos estudantes afrodescendentes.

Os professores da Engenharia, com quem tive a oportunidade de conversar a respeito do sistema de cotas, na sua maioria, posicionavam-se contrários ao Programa, baseados no argumento da meritocracia, ou seja, de que deveriam ingressar na UFRGS aqueles que possuísem maior desempenho no sistema de avaliação, que estivessem “realmente” preparados. Essa visão fazia que estudantes cotistas não fossem bem vistos, pois, supostamente, estariam entrando pela “porta dos fundos”⁹ da universidade.

Essa foi uma das inquietações que me impulsionou para buscar o Mestrado em Educação, iniciado em 2009. A pesquisa que desenvolvi analisou como as práticas institucionais em funcionamento na universidade vinham operando na inclusão de estudantes autodeclarados negros ingressantes através do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS (DOEBBER, 2011)¹⁰. A partir de entrevistas com estudantes cotistas negros de dois cursos de graduação (Engenharia Elétrica e Pedagogia), bem como com gestores e professores coordenadores desses cursos, desenvolvi um estudo de caráter qualitativo e cheguei a algumas contribuições para pensar a universidade e as relações étnico-raciais no espaço acadêmico.

Através do mapeamento dos programas oferecidos pela UFRGS voltados à graduação, foi possível perceber a ampliação do investimento da universidade em programas que tinham como objetivo qualificar a permanência dos estudantes em seus cursos; porém existiam poucos programas com foco na permanência dos estudantes cotistas. Isso parecia ocorrer devido ao entendimento da instituição de que, após ter ingressado, o estudante passa a ser um aluno UFRGS, tratado como os demais, pouco necessitando de ações específicas. Mesmo os programas existentes pareciam não realizar um acompanhamento para saber em que medida estavam cumprindo com seus objetivos e se, de fato, contribuía para que o estudante estivesse mais integrado à vida acadêmica.

⁹ Essa é uma expressão utilizada pelos contrários à política de cotas, desmerecendo o ingresso por essa modalidade.

¹⁰ A pesquisa de Mestrado intitulou-se: “Reconhecer-se diferente é a condição de entrada – tornar-se igual é a estratégia de permanência: das práticas institucionais à constituição de estudantes cotistas negros na UFRGS”. Foi desenvolvida sob orientação da Profa. Dra. Clarice Salete Traversini, na linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

As práticas institucionais analisadas no decorrer do Mestrado foram consideradas como práticas de in/exclusão. Isso porque, mesmo um conjunto de práticas que poderiam ser consideradas inclusivas, exerciam exclusão no seu interior, através de mecanismos próprios da universidade que visam normalizar os indivíduos, produzindo um gradiente com diferentes níveis de participação na vida acadêmica.

Nesse sentido, a pesquisa apontou que os processos de in/exclusão na universidade operam a partir de uma tensão étnico-racial no ambiente acadêmico. De um lado, é preciso mostrar a diferença de raça e/ou classe social (nesse caso, marcada pela procedência escolar) para acessar a universidade; por outro lado, após o ingresso, é necessário um esforço cotidiano para diluir as marcas da diferença e construir uma pseudoigualdade. Essa seria a condição para permanecer e ter sucesso na universidade. Assim, torna-se necessário que os estudantes se transformem para fazer parte do mundo acadêmico, para encaixar-se ao modelo de aluno “ideal” (branco, de escola particular, que fez pré-vestibular, entre outras características). Quando a marca racial está visível na pele, o esforço do estudante para se adequar a esse espaço, hegemonicamente branco, masculino, de elite, manifesta-se na linguagem, na forma de se vestir, de ser e de se relacionar. Apesar de o Programa ter como objetivo promover a diversidade no âmbito acadêmico, para estar na universidade, é necessário ser como os outros. Nesse sentido, algumas práticas já instituídas e evidenciadas na estrutura dos cursos, nas estratégias de acolhimento, na didática dos professores, nas formas de avaliação, por exemplo, seguem produzindo mais desigualdades ao não atentarem para as diferenças dos estudantes.

Foi possível, ainda, identificar a emergência de práticas institucionais que, pautadas na abertura para o diálogo e na tentativa de novas metodologias de ensino-aprendizagem, tensionam as disposições de poder, podendo promover rupturas nos modos de ser da universidade e de se estar nela. Ao se relacionarem de outra forma com os tempos e espaços acadêmicos, os estudantes exercem práticas de resistência que também desacomodam o *modus operandi* da UFRGS. Parecem residir nessas práticas as principais potências transformadoras das ações afirmativas na universidade.

O processo de produção da pesquisa de Mestrado e o meu envolvimento sensível com o tema contribuíram para que, com o tempo, eu ocupasse outros espaços dentro da instituição, passando dos cursos de Engenharia para a Pró-Reitoria de Extensão e, depois, para a Pró-Reitoria de Graduação, como citei anteriormente. Em decorrência do trânsito em

diferentes espaços, tive possibilidade de conhecer de perto as ações, os debates e as concepções desenvolvidas no âmbito da CAPEIn e algumas das pessoas envolvidas nesse serviço. Além disso, participar de ações desenvolvidas por essa Comissão, em conjunto com os indígenas universitários, tais como as duas edições da Semana dos Povos Indígenas e outras atividades abertas à comunidade, me oportunizou os primeiros contatos com a presença indígena na UFRGS. Entretanto, foi somente em 2013, quando passei a atuar na CAF, que me envolvi de fato com a presença indígena na UFRGS: estabelecer interlocuções e estar-junto com os estudantes, bem como em algumas de suas comunidades de origem.

Minha segunda experiência em Terra Indígena foi no verão desse mesmo ano, quando ficamos uma semana em uma comunidade Kaingang. A excursão foi organizada pelo grupo de estudantes do Curso de Leitura e Escrita na Universidade para Estudantes Indígenas da UFRGS¹¹, como atividade final de projeto desenvolvido ao longo do ano anterior. A saída de campo tinha como objetivo produzir um documentário através de registro audiovisual de diálogos com as pessoas da Terra Indígena Nonoai (aldeia Pinhalzinho) sobre seus conhecimentos acerca da educação, saúde e agricultura, identificando as diferenças culturais entre os indígenas de duas gerações atrás e os de hoje.

Os momentos intensos de convivência com as pessoas daquela comunidade, as conversas ao redor do fogo com indígenas universitários, estudantes de graduação e pós-graduação não indígenas, foram de uma riqueza ímpar e transformadora: de vivência em outro espaço, experimentando outros tempos, outras formas de se relacionar, ainda desconhecidas para mim. Ao mesmo tempo em que me sentia revirada, remexida, me sentia também acolhida por aquelas gentes de portas abertas. Estar lá, ouvir as histórias e os conhecimentos produzidos por aquelas pessoas, re-significaram o meu encontro com os indígenas na universidade. Olhar para a universidade desde lá produziu em mim um sensível deslocamento, pois, pela primeira vez, pude sentir, a partir da convivência, o que o coletivo indígena espera da universidade, e o grau de responsabilidade que a universidade precisa ter com esses coletivos. Desde esse momento, percebi o longo caminho que teríamos que

¹¹ O curso teve início em 2008 através da ação de extensão “Curso de Inglês para Estudantes Indígenas” como uma das políticas de permanência para estudantes indígenas na universidade. No decorrer do tempo o projeto foi reformulado, seus objetivos revistos, e passou a ser mais abrangente, ampliando-se para trabalhar com leitura e escrita de modo geral. Para aprofundamento do desenvolvimento dessa ação buscar: Dilli (2013) e Morelo (2014).

percorrer para aproximar a realidade da universidade à realidade das comunidades indígenas.



Imagem 3: Grupo envolvido na Saída de Campo à TI Nonoai, em janeiro de 2013.
Fonte: Arquivos do Projeto.



Imagem 4: Grupo aprendendo a fazer cestaria Kaingang com Dona Rosalina. TI Nonoai, janeiro de 2013. Fonte: Arquivos do Projeto.

Os meses seguintes foram muito desafiadores para acomodar as experiências vividas e operacionalizar, no cotidiano do exercício profissional, os aprendizados, pois, nesse período, a Coordenadoria tinha como meta aprofundar o debate acadêmico sobre a presença indígena, bem como fazer com que esse tema adquirisse capilaridade na instituição.

Afetada por essas experiências dentro e fora da universidade, ingressei no Doutorado em Educação na metade de 2013, com a intenção de contribuir para o aprimoramento da política de ingresso e permanência indígena ainda tão recente na UFRGS. Percebo que, nesse momento, iniciei uma nova travessia teórico-metodológica no trabalho de compreender as relações étnico-raciais no ambiente acadêmico. Enquanto no Mestrado estive mais conectada ao universo combativo e crítico que aprendi a partir da perspectiva do movimento negro e sua luta pela inclusão na universidade; no Doutorado, transito em outro universo, o do indígena e suas lutas (pelos seus saberes, pela sua identidade, pelas suas comunidades, pela sua espiritualidade, pelas suas formas de ser, de viver, de se relacionar com a natureza), e uma nova disposição teórico-metodológica surge desse envolvimento, também crítico, mas imerso em uma dimensão afetiva.

É preciso dizer que essas vivências todas transformaram (e seguem transformando) minha forma de estar no mundo. Junto e para além das repercussões no âmbito profissional, permitem que eu sinta de outro modo a experiência da vida mesma, mais conectada com

uma ancestralidade ameríndia. O estar-junto cotidiano com os indígenas estudantes mobilizou, também, a percepção sobre a minha história pessoal. Passei a estar mais atenta para as histórias que me eram contadas pelos parentes e a indagar aos mais velhos. Foi então que eu, vinda de uma família que sempre exclamou sua origem alemã, me descobri com uma bisavó “bugra”¹² por parte de pai, uma avó parteira e um tio benzedeiro por parte de mãe. Também me conectei à ancestralidade ameríndia na memória do cheiro das paredes de barro da casa dos meus avós, na lembrança das histórias contadas por eles ao redor da fogueira, às noites no paiol, quando não havia luz elétrica e o fogo nos unia, lugar este onde vivi partes da minha infância e onde meu avô insiste e resiste em permanecer até hoje.

Na primeira fase do Doutorado, permaneci trabalhando na Coordenadoria de Ações Afirmativas e, em 2015, me afastei em licença para dedicar-me aos estudos. Nesses dois primeiros anos, dediquei-me quase que exclusivamente ao trabalho com o Programa de Ingresso Indígena. Ocupei-me de tarefas de rotina para o andamento regular da política, mas também da criação de novos espaços para sua qualificação. Essas ações envolviam: a organização dos encontros com as lideranças para a escolha dos cursos a ser ofertados; o acolhimento aos estudantes por ocasião do ingresso; a matrícula e os primeiros contatos com cada curso; o acompanhamento pedagógico durante a vida acadêmica; reuniões sistemáticas com o grupo de estudantes; acompanhamento dos processos de transferência interna; oferecimento de ações de capacitação para professores orientadores de indígenas; articulação com demais setores para aprimorar o acolhimento dos estudantes, entre outras atividades. Enfim, uma série de ações que proporcionaram: a aproximação aos estudantes criando laços de confiança; o encaminhamento de suas demandas; a qualificação da política no diálogo com demais setores; a abertura de espaços de diálogo intercultural.

¹² Chamavam minha bisavó de “vó Negrinha”. Ao indagar meu pai o porquê de Negrinha, meu pai disse que ela não era negra, mas “bugra”. Encontrei várias definições para esse termo. Segundo Freyre (1980), a denominação bugre foi dada pelos portugueses aos indígenas do Brasil, em geral, e a uma tribo de São Paulo em particular. Para ele, talvez exprimisse um termo associado à incredulidade e à heresia. A explicação de Guisard (1999) vai ao encontro desta, ressaltando que a expressão bugre sempre foi usada com uma conotação negativa e pejorativa. Destaco outra explicação mais regionalizada, mas também depreciativa: “Quando da entrada dos colonizadores espanhóis no Rio Grande do Sul, os índios *kaingang*s, ao notar a aproximação de estranhos, acampavam sempre em lugares altos e colocavam um vigia no topo de um pinheiro gigante para avisar caso houvesse algum movimento estranho. Quando os vigias viam a aproximação dos demarcadores brancos, soltavam um grito agudo: PUCRILLI... que aos ouvidos destes parecia “bugre”. Foi aí que esta forma de chamar o índio se popularizou, sendo assim chamados até nossos tempos, mas aos quais não agrada, pois “pucri”, na língua *kaingang*, significava: coisa má, motivo mau...”. Disponível em: <http://cafehistoria.ning.com/profiles/blogs/sobre-os-indigenas-ue-1>. Acesso em: jun. 2015

No decorrer desse período de exercício profissional, percebi que, para muitos colegas técnicos e docentes, a relação que estabelecem com os estudantes é marcada pelo distanciamento, não admitindo a possibilidade de envolvimento. Com a experiência, fui aprendendo que não é só de políticas de governo e de gestão que se faz uma política afirmativa, mas que um verdadeiro encontro intercultural exige tempo, abertura, disponibilidade: “Quando ouvir um indígena, nunca achar que entendeu assim que ouviu. Poder ouvir duas, três, quatro vezes, para aí sim avaliar que mais ou menos entendeu”, como disse Vherá Poty (Diário de Campo, 11.04.2013). Acima de tudo, exige acreditar na política pública e na força dos coletivos que dela se beneficiam.

No diálogo e na convivência, fui aprendendo que qualquer projeto, fosse o de pesquisa ou vinculado ao exercício profissional, só poderia ser frutífero se fosse realizado pelos ou com os estudantes. Estando junto com eles, ouvindo-os, trocando e construindo coletivamente. Assim, pouco a pouco, passei a propor, na Coordenadoria de Ações Afirmativas, algumas ações pensadas com/para os estudantes indígenas. Tudo isso, porque acreditava (e ainda acredito) que eles são sujeitos partícipes dos processos educacionais (inclusão e permanência) desenhados para eles na universidade. Essa perspectiva foi imprimindo uma nova dinâmica ao trabalho realizado pela Coordenadoria com os estudantes indígenas, de maior abertura e participação. Fomos construindo uma forma que não aceitava mais falar sobre eles e por eles, abrindo espaço para o diálogo com eles e entre eles.

Essas mudanças de concepção foram traduzidas na implantação de novas estratégias pedagógicas, como as rodas de conversa organizadas e coordenadas pelos estudantes no estande da Coordenadoria no Salão UFRGS, em 2013 e 2014¹³; a realização do I Encontro Esportivo e Cultural Indígena da UFRGS, ocorrido em 2014, e coordenado por mim e Leocir Muller (estudante Kaingang de Fisioterapia)¹⁴; o projeto de divulgação em comunidades indígenas do Processo Seletivo Específico, ocorrido em 2013, com a colaboração de três

¹³ Em 2013, os estudantes propuseram uma roda de conversa sobre a organização social dos *kaingang*. Em 2014, a roda de conversa com acadêmicos indígenas chamou-se “Experiências acadêmicas e diálogos com as comunidades”.

¹⁴ Essa ação reuniu estudantes, professores e servidores da UFRGS e pessoas da comunidade em geral, e contou com a colaboração de duas comunidades indígenas (uma Kaingang e uma Guarani), totalizando em torno de 80 participantes. Foi um dia de convivência e aprendizado sobre aspectos da cultura das duas etnias, como os esportes tradicionais, comidas típicas, organização social, dança e pinturas corporais.

estudantes indígenas como bolsistas de extensão¹⁵; a participação do estudante Kaingang de Medicina, Mauro Vergueiro, como palestrante no curso de capacitação “Refletindo sobre estratégias de acompanhamento dos estudantes indígenas da UFRGS”, realizado em 2014. Cito, ainda, a elaboração colaborativa de trabalhos que foram apresentados pelos estudantes no II Encontro Nacional de Estudantes Indígenas, ocorrido no Mato Grosso do Sul, no qual realizamos oficinas de escrita e elaboração de trabalhos acadêmicos, o que resultou na produção de seis trabalhos que foram apresentados na forma de pôster no evento¹⁶.

Percebo que o segundo momento da pesquisa, quando estive afastada dos encargos do trabalho cotidiano na CAF para dedicar-me somente à pesquisa de Doutorado, me abriu possibilidades de aproximação outras, de maior intimidade e convívio com os estudantes¹⁷. Essa outra forma de vínculo deu-se a partir de um afastamento necessário e profícuo para a pesquisa, que produziu, em mim, novos deslocamentos, na medida em que pude olhar para a universidade junto com os estudantes, a partir do lugar que eles ocupam, na universidade e em suas terras de origem.

Revelo que não foi possível, nem desejável, despir-me da posição de servidora da universidade para assumir o lugar de pesquisadora. Reconheço essas duas posições coexistindo no percurso da investigação, borradas, não sendo possível separar claramente quando me expesso em uma posição ou em outra, pois estão sobrepostas. A ambiguidade que vivenciei entre esses dois papéis está presente no texto, que é contaminado de marcas de alguém que, junto de um estar, coloca-se num dever ser desejante por transformações na universidade.

Destaco, ainda, a participação nas três primeiras edições do Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (2013, 2014 e 2015), junto a um grupo de universitários da UFRGS, como fundamental para a pesquisa, para manutenção e fortalecimento do vínculo com os

¹⁵ Esse projeto fez parte da ação de extensão “Ações Afirmativas e o Acesso ao Ensino Superior”, por mim coordenada.

¹⁶ O relato desse trabalho foi apresentado no IV Encontro Internacional de Ciências Sociais, ocorrido na Universidade Federal de Pelotas, em 2014. Trabalho completo em: <http://www2.ufpel.edu.br/ifisp/ppgs/eics/arquivosgts/GT%2007/13.pdf>.

¹⁷ Nesse período, a relação de confiança e amizade que havíamos contruído nos atendimentos, nas reuniões em roda, regadas a chimarrão, que fazíamos todos os meses, deram espaço ao convívio em encontros de maior intimidade, como chás de fralda de algumas estudantes gestantes, encontros festivos fora do espaço da universidade, de comemorações de apresentação de Trabalhos de Conclusão de Curso e de formaturas, entre outros.

estudantes, bem como para a atualização das problemáticas nacionais concernentes a políticas voltadas aos coletivos indígenas.

Outro momento fundamental para a pesquisa foi a visita de estudos à Colômbia, realizada em agosto de 2016, onde permaneci durante um mês. Nesse período, conheci uma série de experiências de acesso indígena ao Ensino Superior, sendo em universidades convencionais ou em universidades indígenas, às quais faço referência na segunda parte da tese. Esse aprofundamento permitiu-me ampliar o olhar para além do Brasil, reconhecendo a América Latina como um cadinho borbulhante de projetos pioneiros de descolonização do Ensino Superior, valorizando os saberes e os conhecimentos originários desse solo.

1.2 Percepções, tensões e indagações que brotam da convivência na universidade

Desde minha trajetória revisitada e ressignificada, tenho estado com os estudantes indígenas e me disposto à arte da escuta, num processo constante de desaprendizagem e novas aprendizagens. Na convivência com os coletivos ameríndios dentro e fora da UFRGS, aprendo que a dimensão da escuta é fundamental na cosmovisão desses povos. Com isso, percebo que, em nossa educação ocidental, aprendemos a falar demasiadamente, mas não aprendemos a ser bons escutadores. Como afirma Lenkersdorf (2008, p. 17), ancorado em sua experiência de campo com uma comunidade Tojolabal em Chiapas/México, *“las lenguas se componen de dos realidades, el hablar y el escuchar. Ambas se complementan y se requieren mutuamente”*. Entretanto, em nossa cultura ensimesmada no dizer, observamos o predomínio da fala, enquanto sobre a escuta pouco se estuda, se menciona, se ensina, se conhece e se pratica. *“[...] el escuchar no sólo entiende las palabras desde la perspectiva de la otra cultura, sino que exige que la entendamos con empatía, la respetemos y también la queramos”* (Lenkersdorf, 2008, p. 17). O autor, em uma delicada escrita, provoca a pensar sobre o lugar que a escuta ocupa em nossa sociedade.

¿Por qué no se nos enseña el escuchar si tantas cosas nos enseñaron desde el nacimiento? Nos enseñaron a dar señales para expresar nuestras necesidades, nos hicieron aprender el caminar, el hablar, el comer, tomar, jugar, cuidarnos y tantas cosas más. En todas estas enseñanzas estamos haciendo algo, también podríamos decir, estamos produciendo algo. Pero, si no nos equivocamos, al escuchar no estamos produciendo nada. Somos receptores y no actores. Y allí parece yacer el problema. Aprendimos a ser actores, personas que actúan. Se nos enseñó ser buenos activistas, ¿pero aprendimos a recibir? ¿Sabemos qué quiere decir recibir? Es decir, un tipo de recibir por el cual no se paga, ni se suele decir gracias. Se recibe para poder dar y no para enriquecernos ni para acapararlo, tampoco para amontonarlo. El recibir escuchando nos transforma sin que lo esperásemos. Nos afecta de modo inimaginable. (LENKERSDORF, 2008:18)

Intento permitir a escuta. Na voz de Mauro Vergueiro falando de sua trajetória para um grupo de servidores técnicos e docentes que atuam no acompanhamento de estudantes indígenas, evidenciam-se os desafios vividos por esses sujeitos em seus percursos de vida e ao chegar na universidade; as estratégias criadas por eles e seus coletivos, bem como das novas situações colocadas à universidade, exigindo movimentos¹⁸.

¹⁸ Essa forma de dispor o texto, em grandes blocos de falas dos indígenas universitários, é uma forma de exercício de escuta inspirada em Podestá (2012).

Meu nome é Mauro Vergueiro, sou da etnia Kaingang. Sou natural da comunidade indígena de Nonoai e vou falar um pouco sobre a minha história [...]. Eu comecei a estudar na minha comunidade, lá tem escola de Ensino Fundamental que vai até a quarta série, e eu tive a oportunidade de presenciar o momento em que os professores brancos entraram na minha comunidade para começar a dar aula de português, porque, antes da entrada dos professores brancos, nós aprendíamos só a língua materna, que é a língua Kaingang. Nós aprendíamos a fazer artesanatos, novas danças, nós aprendíamos sobre as comidas típicas, sobre ervas medicinais. Até o momento que vieram os professores da cidade para dar aula para nós lá. Isso foi mais ou menos em 1997/1998. Aí eu e meus colegas tivemos um pouco de dificuldade, porque nós só sabíamos escrever em Kaingang e falar em Kaingang. Tanto é que a professora que foi dar aula na minha turma, ela estava desistindo de mim, porque eu não estava conseguindo acompanhar, eu só escrevia em Kaingang. Aí ela chamou a minha mãe num conselho de classe que teve e ela resolveu passar um livro para minha mãe, um livro didático para ela me ensinar em casa, porque a professora não estava conseguindo. Aí minha mãe começou a pegar, a tirar um tempinho das horas que ela tinha para trabalhar em casa. Minha mãe era dona de casa naquela época, aí ela tirou umas duas horas por dia para me ensinar a ler naquele livro lá. Aí foi com a minha mãe que eu aprendi a ler. Ela começou a me ensinar com a paciência que toda a mãe tem com o filho, e eu comecei a aprender e deslanchei. Eu não consegui passar na primeira série por causa dessa dificuldade, que eu não sabia escrever em português nem nada. Mas a partir do momento em que minha mãe me ensinou a ler e escrever em português, eu comecei a deslanchar e comecei a ler mais livros. Minha mãe e meu pai sempre me incentivaram a estudar, e meu pai é agente de saúde, então eu fui influenciado desde cedo a seguir um curso na área da saúde. E desde pequeno eu sempre tive interesse na área da saúde, principalmente da Medicina. O meu plano era fazer Biologia e depois Medicina, mas o destino me pregou uma peça, eu cortei o caminho. Estudei até a quarta série e a língua materna foi implementada no currículo. Aí eu estudei até a quarta série e eu tinha que passar nas matérias que os professores brancos davam e na matéria que os professores lá da minha comunidade davam, que era a língua Kaingang. Consegui passar tranquilo nas matérias e fui estudar na cidade, que é mais difícil. É um contexto diferente, a cultura... comecei a entrar em contato com a cultura do homem branco. Eu fui estudar numa escola da periferia de Nonoai, mas é uma escola muito boa, de referência lá na cidade. E eu cursei da quinta até a oitava série nessa escola, que é Escola Municipal de Ensino Fundamental Jair de Moura Calixto. Nessa escola, eu não tive nenhuma dificuldade, consegui fazer a quinta, sexta, sétima, oitava. E fiz grandes amigos também, amigos brancos, que até hoje quando vou para cidade... quando vou para minha casa e vou para cidade passear, encontro eles esporadicamente lá na cidade, a gente se cumprimenta e tudo mais. E o primeiro, segundo e terceiro ano eu fiz em outra escola, e não tive grandes dificuldades nem nada. Quando eu terminei meu Ensino Médio, foi no finalzinho de 2008, meu pai ficou sabendo do processo seletivo que tinha aqui em Porto Alegre. Até meu plano era fazer vestibular para estudar em Passo Fundo, nunca imaginei vir estudar aqui em Porto Alegre. Eu ouvi falar na UFRGS quando eu ia estudar as questões lá da prova do ENEM¹⁹, vestibular... mas eu nunca tive interesse de pesquisar a fundo sobre a UFRGS, a qualidade de ensino da UFRGS e tudo mais. Tanto é que meu objetivo era estudar na Universidade de Passo Fundo. Aí meu pai ficou sabendo desse processo seletivo indígena que tem aqui na UFRGS, e ele ficou sabendo assim por acaso, porque, nas comunidades indígenas, não é muito divulgado esses programas de ações afirmativas, esses programas de cotas para estudantes indígenas, e ele correu atrás da papelada, conseguiu assinatura das lideranças, e conseguiu passagem para que eu pudesse vir aqui para Porto Alegre. Naquela ocasião, não tinha a escolha de fazer o processo seletivo lá em Passo Fundo, era só aqui em Porto Alegre. Então eu e mais um colega do Ensino Médio... Deixa só eu abrir um parêntese aqui: quando eu comecei a estudar na cidade, tinha mais ou menos uns 20 estudantes indígenas, e que concluiu o Ensino Médio foi eu e mais um colega só... Para vocês verem a defasagem dos estudantes indígenas é muito grande no Ensino Fundamental

¹⁹ Exame Nacional de Ensino Médio.

e no Ensino Médio. Aí eu e mais esse colega viemos aqui em Porto Alegre. Eu fiquei bem nervoso, nervoso não, fiquei apreensivo, porque era a primeira vez que estava saindo de casa. Com 19 anos, nunca tinha saído de casa, só saía para ir à aula lá na cidade e voltava. E eu tinha que ficar sábado, domingo e segunda aqui em Porto Alegre. Tive que conseguir um lugar aqui numa aldeia, no Morro do Osso, que meu avô mora aqui nessa aldeia. Aí meu pai falou com ele para ver se conseguia um lugar para eu ficar até terminarem as provas. Eu vim para cá, fiquei sábado, domingo e segunda, mas não via a hora de voltar para casa, porque eu sou acostumado com a minha família. O povo Kaingang tem um laço muito forte entre as famílias. Tem alguns estudantes indígenas, inclusive, que vieram estudar aqui na UFRGS e por dificuldade ou saudade da família eles pegaram e voltaram para as aldeias, desistiram dos cursos, alguns têm filhos, outros tinham trabalho também, e preferiram voltar para lá. Porque você vir estudar numa cidade grande onde tem muita diferença cultural é um baque muito grande, e muitos não conseguem aguentar o choque cultural que existe. E eu fiz o processo seletivo e não achei muito difícil a prova. O difícil mesmo, que nós comentamos entre nós, estudantes indígenas, é se manter aqui na UFRGS, porque a carga horária é muito exaustiva, tem muitas dificuldades... Eu, quando entrei aqui na UFRGS, tinha uma noção básica de informática, mas nem *e-mail* eu tinha. Eu sabia pesquisar no Google, no Ensino Médio precisava fazer algumas pesquisas na escola. Mas eu não tinha *e-mail*, não tinha... na época era Orkut. Eu não tinha nem Orkut, e o pessoal mandava resumos, porque tinha um dispositivo que acho que permitia isso. E eu fiquei bem abalado, porque eu me encontrei naquele ambiente que eu não sabia mexer muito bem no computador, não sabia lidar com a informática, e eu... no primeiro semestre, eu acabei desistindo, porque, quando eu vi que estava muito complicado, eu tinha muita saudade de casa, a minha mãe tinha que me ligar umas duas ou três vezes por dia para conseguir fazer minha cabeça para que eu não desistisse, mas eu acabei desistindo, eu não aguentava de tanta saudade de casa. Eu não sabia que tinha direito a uma monitoria, aí eu fui para casa, eu não queria nem saber, eu fui para casa. E lá eu fiquei mais ou menos uma semana e meu orientador, que é o professor Odalci, a quem eu devo muito, ele não desistiu de mim. Ele organizou um pessoal e foi atrás de mim e chegou lá em casa e conversou comigo bastante, falou da monitoria que eu teria, falou da bolsa, da Casa do Estudante. Aí ele foi explicando para minha família também que não era daquele jeito, eles não me pegaram e me jogaram aqui para que eu me virasse por conta própria, eu tinha um auxílio da SAE, teria direito a um monitor, à moradia lá na casa, e outros auxílios (o auxílio-material, transporte, restaurante universitário e tudo mais). Aí ele conseguiu convencer a minha família e me convencer também. Naquela época, eu conheci o professor Odalci. Quando eu vim estudar para cá, ele não me foi apresentado. Acho que, se ele tivesse conversado comigo no primeiro momento que eu entrei aqui na UFRGS, eu acho que eu não teria desistido. Ele me ofereceu apoio psicológico muito grande, ele sabe conversar com as pessoas, ele é médico da família, então ele já tem essa facilidade. Aí eu voltei para cá, tranquei um semestre, voltei para cá e estudei... No primeiro semestre, eu consegui um aproveitamento bom até, fiquei só em duas matérias, que foi Fisiologia e Biofísica, que são as matérias mais complicadas na Medicina, mas eu consegui uma TIM²⁰ bem boa naquele primeiro semestre. Eu estudei bastante, também meu monitor me ajudava bastante, aí eu segui bem no curso. No terceiro semestre, eu tive que trancar de novo, porque eu tive uns problemas na família, minha avó faleceu, eu também estava enfrentando uns problemas... Eu estava meio abalado psicologicamente porque a pressão é muito grande no curso de Medicina, tem que conciliar a carga horária... ir para aula e estudar de noite em casa. Eu já estava trocando a noite pelo dia e o dia pela noite. Aí eu tive que dar um tempo no curso de Medicina, voltar para casa, e me fez bem, eu voltei. Eu tranquei um ano. Primeiro, eu tranquei quando eu entrei aqui na UFRGS, que foi um semestre, aí depois, na segunda vez, eu tranquei um ano, mas eu retornei. Agora, eu estou seguindo tranquilo no curso. Eu me preparei muito bem psicologicamente para voltar de casa, e agora eu estou bem, graças a Deus. Eu acho que... eu não penso em trancar de novo, eu estou deslanchando no curso, conheci vários colegas que me dão apoio, que vem perguntar como é a minha cultura e vem se

²⁰ Taxa de Integralização Média.

oferecer para entregar materiais, para fazer alguns trabalhos que tem o formato de ABNT²¹, que eu não tenho muita intimidade. Acho que agora eu estou tranquilo, porque eu consegui me adaptar. Quando tenho saudade de casa, eu pego e vou para casa, ligo para minha mãe e digo que estou indo para lá. Vou para minha terra, recarrego as energias e volto para cá. Acho que eu estou conseguindo me adaptar. Um cara que veio lá do meio do mato e conviver aqui na grande Porto Alegre já sabendo lidar com as dificuldades que o curso oferece, eu acho que eu estou conseguindo vencer essas barreiras culturais. E questões de discriminação que o pessoal, os alunos indígenas, muitos, sofrem às vezes, eu também... Teve uma ocasião em que um dos professores da universidade foi recepcionar os alunos e, eu sei que não sou o único aluno cotista, tinha outros alunos cotistas na turma, aí ele fez um... empregou um vocabulário não muito amigável naquela ocasião, ele até falou que ele não era a favor das cotas e tudo mais, mas, eu inclusive tive aula com o professor e fiz questão de estudar direitinho para que não passasse por nenhuma aprovação dele, ele inclusive fez perguntas para mim e tudo mais, eu acredito que ele nem soubesse que eu era estudante indígena, mas foi tranquila... a matéria que eu fiz com ele é PPS... é um programa que tu acompanha mulheres no postinho e aqui no Hospital de Clínicas e, foi tranquilo, só naquela ocasião lá que eu enfrentei um pouco de dificuldade na questão da discriminação, racismo. Mas foi um contexto à parte. Eu fiz questão de esquecer naquele momento, porque meu objetivo principal é me formar e voltar para minha comunidade. Esses pontos ruins eu quero pegar como... deixar de lado, e as coisas boas que eu aprendi eu quero levar para minha comunidade para aplicar... Minha comunidade está passando por uma dificuldade muito grande, que não tem médico para atender o meu povo, está faltando medicamento no postinho de saúde e, muitas vezes, você se sente impotente, porque tem um familiar teu que está com um sintoma típico de pneumonia tu não poder tratar, tu tem que levar na cidade, sendo que poderia pegar um antibiótico ou, quando tem um familiar com gripe, que são doenças comuns que tu pode tratar na comunidade mesmo e ter que levar na cidade, ou, muitas vezes, tem que levar para Passo Fundo, quando for um caso muito grave, que eu acho que... eu não acho que um estudante branco que vá se formar tenha interesse em ir trabalhar lá na minha comunidade, porque já aconteceu disso. Já fizeram contrato com três médicos e os três médicos foram lá na minha comunidade, viram... até que o postinho tem uma estrutura bem boa para acomodar um médico, dentista, mas eles veem muito a questão financeira e a qualidade das estradas, o acesso, porque tem lá um trajeto. E até agora eles tentaram contratar três médicos da família, mas nenhum quis trabalhar lá. Aí, quando tem um problema de saúde na minha comunidade, tem que levar para cidade, que podia ser tratado na comunidade mesmo [...] E eu acredito que... acredito não, tenho certeza, que o conhecimento que eu estou tendo aqui eu vou aplicar na minha comunidade, eu tenho vários projetos para minha comunidade. As lideranças me motivaram muito. Tu percebes quando vai para casa que as pessoas te parabenizam, te dão força para que você consiga se formar e voltar para comunidade aplicar teu conhecimento lá dentro. Na minha comunidade, tem 400 pessoas, mas é muito grande lá. Se juntar todas as comunidades, ela é a segunda maior do Rio Grande do Sul. (Mauro Vergueiro, 14.05.2014, Relato em Capacitação de Servidores da UFRGS).

Recuso a tentação de analisar a narrativa de Mauro e encapsular as possibilidades de interpretação, permitindo que cada leitor(a) faça as relações e compreensões que lhe convém, para, nesse momento, somente dar a conhecer a complexidade de situações que emergem da história pessoal e coletiva de cada novo indígena que se torna estudante da UFRGS. São histórias que contam, como no relato de Mauro, sobre diferentes percursos de escolarização e aprendizado da língua materna; dos vínculos estreitos com a família extensa e a comunidade; dos primeiros contatos “com a cultura do homem branco”; das dificuldades

²¹ Associação Brasileira de Normas Técnicas.

de se “manter na UFRGS”, muitas vezes, sendo a vinda para a universidade a “primeira vez que saem de casa”; do decorrente esforço para “adaptar-se” ou resistir à carga horária, às diferentes linguagens, ao mundo urbano, às situações de discriminação, à saudade que sentem dos parentes, ao desconhecimento e/ou inconsistência dos programas de permanência; da importância das ações de acompanhamento movimentadas pela universidade. Esses são alguns dos aspectos do estar indígena na universidade com os quais me deparei no trabalho de acompanhamento dos estudantes e sobre os quais me debruço nesta pesquisa.

Acompanhando os movimentos gerados nos últimos anos na UFRGS, percebo que a presença indígena na universidade não tem apenas colorido e diversificado o espaço acadêmico, mas também provocado uma série de questionamentos para esta instituição centenária, que se constitui pelo acúmulo e produção de conhecimento científico, pautado em uma matriz eurocêntrica e um conhecimento que se pretende universal.

É verdade que a relação da universidade com grupos indígenas não teve início no ano de 2008, com a implantação da política de cotas. Muito antes disso, haviam servidores técnicos e professores envolvidos em projetos de ensino, pesquisa e extensão dialogando com coletivos indígenas, o que mais tarde contribuiu para o debate em torno das vagas específicas para indígenas na política de cotas da UFRGS; porém o impacto e a desconforto na instituição tomam corpo quando começam a adentrar nesse espaço dez estudantes indígenas por ano, de diferentes regiões do estado e em diferentes cursos. Junto deles, centenas de estudantes negros e de origem popular, público que, até então, tinha seu acesso dificultado ou quase impossibilitado.

O ingresso de estudantes cotistas na universidade (indígenas, negros e de origem popular) traz consigo um movimento de aparente desordem, uma sensação de caos. O encontro da universidade com as pessoas indígenas que chegam para habitá-la provoca reações diversas, de estranhamento, perplexidade, surpresa, (des)contentamento, hesitação, e gera uma série de questões: como são as pessoas indígenas que vêm para a universidade? Como acolher esses estudantes? Que ações são necessárias para a sua permanência? A presença indígena irrompe como um acontecimento.

Junto do aparente caos instaurado pela presença desses novos sujeitos acadêmicos, começam a brotar novas organizações. Como diz Balandier (1997:11), “a desordem torna-se criadora”. Na fecundidade do caos, novos arranjos vão sendo produzidos para responder às

necessidades que surgem. Ações até então incomuns são concebidas e colocadas em prática, como a criação de comissão interdisciplinar e intersetorial para pensar estratégias de permanência, uma recepção específica, ações de acompanhamento, a escolha de um professor orientador e um colega monitor para cada estudante, a matrícula orientada, novas modalidades de apoio material, reuniões frequentes com o grupo de universitários. A universidade se mobiliza diante da presença indígena.

Nesse sentido, podemos perceber que a presença indígena, no interior da universidade, vem provocando não só alterações concernentes a tal acontecimento, mas pode repercutir, também, na atitude da instituição com os demais alunos, como vemos na fala desse professor orientador, registrada por Bergamaschi (2013:137):

Depois que me solicitaram conversar com meu aluno indígena em particular, comecei a falar particularmente com tantos outros, que não são indígenas, mas merecem uma atenção especial, como os indígenas.

Diante do cenário da universidade remexido e da nova paisagem que se forma, me encontro em um movimento incessante de perguntar: de que modo a presença indígena vem repercutindo na universidade? Que alterações são perceptíveis no cotidiano acadêmico? Que estratégias vêm sendo (ou não) criadas pela universidade para proporcionar o diálogo entre estes estudantes e os demais? Que efeitos tais estratégias produzem? Tem sido possível perceber situações de interculturalidade na efetivação da política de ação afirmativa para indígenas na UFRGS? A lógica universitária, a construção dos conhecimentos, os saberes valorizados, de alguma forma tem sido tensionados/transformados pela presença indígena? E ainda: que relações estão sendo estabelecidas tendo em vista o diálogo entre diferentes racionalidades, modos de organização social, cosmologias, processos de aprendizagens?

Ao aprofundarmos o debate a respeito das políticas afirmativas com enfoque nos coletivos indígenas, é fundamental o reconhecimento e a compreensão 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). 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” (Idem: 36). A educação se efetiva na atualização da memória coletiva através da

escuta das palavras dos mais velhos e no contato com os demais seres, denotando a existência de racionalidades outras, inclusive elaboradas por esses povos, por isso a pertinência da pergunta sobre as relações estabelecidas (ou não) entre as diferentes racionalidades que se encontram no espaço acadêmico.

Imbuída de tantos questionamentos, me disponho a atentar às presenças, às situações que se apresentam no cotidiano da universidade enquanto potência. Maffesoli propõe que à moral do “dever ser” se suceda uma ética das situações, atenta “à paixão, à emoção, numa palavra, aos afetos de que estão impregnados os fenômenos humanos” (2008: 12). Requer um espírito de respeito.

Observar os fenômenos enquanto movimento, naquilo que eles têm de efêmero, escorregadio, ambíguo, paradoxal, muitas vezes: “[...] pensar este tempo e neste tempo é pensar necessariamente o movimento” (BALANDIER, 1997:169). Compreender os movimentos da presença indígena no Ensino Superior através de uma aproximação política, afetiva e efetiva dos atores que estão e fazem esse espaço é o intento desta pesquisa. Compreender como os indígenas universitários vivenciam sua presença nos cursos de graduação da UFRGS, identificando os desafios que enfrentam nesse espaço. Perscrutar que rupturas emergem no interior do espaço acadêmico a partir da presença dos estudantes indígenas, compreendidos como figuras de desordem (BALANDIER, 1997). Que criações foram feitas para acolher os indígenas universitários nesse espaço? É possível visibilizar um movimento de indianização da universidade por meio da presença indígena? Desejo observar como a presença indígena reverbera e que mudanças na paisagem da UFRGS podem ser notadas.

Desse modo, **a pesquisa busca, através da cartografia dos movimentos da presença indígena na UFRGS, compreender como se expressa o *estar* indígena universitário nessa instituição e como a universidade vem se mobilizando diante de tal presença.**

Tomo o “estar”, neste estudo, conforme Kusch (2012a), como uma condição da existência, de habitar o aqui e agora disposto às circunstâncias. O estar implica inquietude, movimento, a impossibilidade de definir, de controlar. Estar como instalação, que aceita o imprevisto, o acontecimento. Segundo o autor, estar é um modo de domicílio no mundo que se dá nas profundezas da América. Sendo pré-ôntico, é anterior ao ser, está em suas raízes e tem como significação profunda o acontecer. Dá-se assentado em um solo, firmemente comprometido com o presente. *“El mero estar tiene una mayor consistencia vital que el ser*

en America” (KUSCH, 1999:145). Diz ainda sobre o estar: “[...] *la circunstancia, o la honda sensación de un mundo inestable, en el cual todo se hace [...] provoca en el estar la necesidad de un estar con, o sea como un requerimiento de comunidad*” (KUSCH, 2012a:270). O estar nos joga sempre para o outro, o desconhecido. E por conta do medo de estar aí, jogado às possibilidades e aconteceres, desamparado diante do mundo, o estar requer um estar junto, amparado no coletivo. Desse modo, a dimensão do estar é por mim apropriada para compreender os movimentos da presença indígena, na universidade, enquanto sujeitos que se dispõem ao imprevisível e a toda sorte de acontecimentos ao ocuparem esse espaço.

A seguir, passo a explicitar a região teórica no qual me situo, bem como as inspirações metodológicas através das quais produzi o *corpus* empírico da pesquisa e compreendi o tema investigado.

1.3 Região teórica que modula o olhar

Uma teoria não é uma chegada; é a possibilidade de uma partida
(MORIN, 1996:335)

As universidades, na medida em que estão a serviço de um modelo de desenvolvimento ou paradigma civilizatório redutor e homogeneizante, atuam como uma das instituições mais efetivas para a manutenção e o fortalecimento da cultura dominante, funcionando como um cemitério para a diversidade cultural da humanidade (FORNET-BETANCOURT, 2006). No entanto, as ações afirmativas, mesmo que consideradas políticas de multiculturalidade que não visam romper esse modelo, em alguma medida, promovem a democratização do acesso e trazem para a arena acadêmica a diversidade de experiências de vida que, até pouco, se encontravam somente do lado de fora.

Nesse caminho, penso que, por si mesma, a presença de indígenas no interior das universidades, povoando esse espaço com suas sensibilidades de mundo (MIGNOLO, 2014), abre fissuras nessa matriz colonial e aquece a esperança da criação de outros processos educativos mais conectados com a vida. Não obstante, é preciso avançar na efetiva criação de espaços epistemológicos de abertura e compartilhamento. Daí provém o desafio de descolonizar esse espaço, os conhecimentos aí produzidos, as relações interpessoais, os processos pedagógicos. Nesse sentido, me disponho a uma postura decolonial na produção dessa pesquisa, tanto no que diz respeito à escolha do tema e objetivo de investigação, quanto nas escolhas teórico-metodológicas.

O pensar decolonial é um movimento epistemológico que possui pouco mais de dez anos de existência e é protagonizado por intelectuais latino-americanos como Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Edgardo Lander, Walter Mignolo, Nelson Maldonado Torres, entre outros, nos quais busco aporte. O programa de investigação desses intelectuais compartilha noções como: colonialidade do poder, colonialidade do saber e giro decolonial (BALLESTRIN, 2013), aspectos aos quais darei maior enfoque na segunda parte desta tese.

O pensamento decolonial é a necessária resposta à violência da colonialidade do ser, do saber e do poder consolidada na modernidade. Maldonado-Torres (2008) explica que o momento mais importante do giro des-colonial é *“el cambio de la actitude natural racista o*

individualista de la modernidade a la actitud des-colonial de cooperación”²² (p. 67). Mignolo (2014) argumenta que *“el pensamiento descolonial está hoy comprometido con la igualdad global y la justicia económica”* (p. 26). Nesse sentido, os argumentos decoloniais promovem “o Comunal” como outra opção ao lado do Capitalismo e do Socialismo, modelos originados na Europa.

O ponto de origem da decolonialidade é o chamado “terceiro mundo”, com suas histórias e tempos locais, sua geocultura. Esse pensamento se propõe a transformar os termos da conversação, reconhecendo que há outras maneiras de pensar, fazer e viver – para além das formas hegemônicas atuais – que brotam desse chão, desse povo, da América profunda (KUSCH, 1999).

A preocupação com a descolonização das práticas universitárias está muito presente nos debates efetivados nos Encontros Nacionais de Estudantes Indígenas (ENEI), espaço importante de fortalecimento da organização dos indígenas universitários. Rita Potiguara, durante o II ENEI (2014), refere-se à necessidade de aprofundar o debate sobre a “descolonização do saber” na formação dos indígenas universitários, desafio que perpassa a fala de muitos acadêmicos e lideranças nos diferentes encontros. Nessa direção, falam da importância do diálogo entre a universidade e os conhecimentos tradicionais no sentido de pensar como as diferentes ciências, a ocidental e as dos povos indígenas, podem conviver, em busca da construção do conhecimento de forma coletiva. Dentro desse tema, a valorização da língua materna na universidade é uma preocupação latente, expressa por Joziléia Kaingang quando diz que falar a língua é “valorizar nossos territórios, os nossos mais velhos, pela manutenção de nossa tradição” (Relatório III ENEI, 2015:14). Uma das estratégias sugeridas por Rita Potiguara, nesse sentido, é pensar mecanismos que superem a burocracia universitária e garantam a presença de sábios indígenas na formação dos

²² Os termos decolonial, descolonial e des-colonial são trazidos no decorrer do texto conforme o uso de cada um dos autores. Conheço haver uma discussão importante sobre o uso de cada um desses termos, porém não me deterei nesse tema. Utilizo boa parte do tempo os termos decolonial e decolonialidade ancorada nas discussões do grupo Modernidade/Colonialidade que os cunha nos anos 2000 indicando que, diferente do termo descolonialidade, que quer desfazer o colonial ou revertê-lo, a ideia de decolonialidade indicaria uma postura contínua de transgredir e insurgir, como explica Walsh (2009): *“No pretendemos simplemente desarmar, deshacer o revertir lo colonial; es decir, pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan de existir. La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento – una postura y actitud continua – de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar ‘lugares’ de exterioridad y construcciones alternativas.”* (p. 14-15). Disponível em: <http://www.flacsoandes.edu.ec/interculturalidad/wp-content/uploads/2012/01/Interculturalidad-estado-y-sociedad.pdf>. Para outras discussões a respeito do uso desses termos, acessar: <http://www.gonzatto.com/decolonial-ou-descolonial/>.

estudantes. Para Eliel Benites, “o acadêmico indígena deve ser um elemento ‘catalisador’ entre as duas culturas”. Segundo Eliel, “é preciso reaproximar o diálogo com os mestres tradicionais, reconstruir o diálogo com a comunidade, pois a escola, a educação, tem causado uma ruptura entre as gerações” (Relatório II ENEI, 2014:9).

Para Mignolo (2014), o “pensamento fronteiriço” é o cerne de qualquer pensamento decolonial. Entendo que o pensamento fronteiriço é a forma como o pensamento decolonial se materializa, um posicionamento, uma atitude, uma práxis “*que se mueve más allá de las categorías establecidas por el pensamiento eurocêntrico (mientras, al mismo tiempo, incorpora estas categorías tanto desde espacios interiores como exteriores), que parten desde una otredad*” (WALSH, 2012:81), propondo alternativas reais. O pensamento fronteiriço é epistêmico, político e ético e “*se orienta a la afirmación de la diferencia y a la transformación de las matrices coloniales del poder*” (Idem).

Penso que, em alguma medida, indígenas universitários exercem um pensar fronteiriço, pois se colocam na condição de conhecer o mundo não indígena, os conhecimentos construídos desde o Ocidente, e carregam consigo elementos e experiências dos saberes tradicionais do seu povo, interligando esses dois universos distintos. De alguma forma, rompem com a divisão entre o mundo de lá e o mundo de cá, pois “fazem parte dos dois mundos, circulando e construindo espaços translocais”²³ (CARNEIRO, 2013:36), habitando fronteiras. “Posso dizer que vivo duas culturas bem distintas: a minha cultura indígena e a cultura dos não indígenas, e é difícil conciliar as duas”, como manifesta a universitária Kaingang Denize Marcolino (2013:82).

A partir dessa reflexão, percebo como fundamental a noção de interculturalidade para o aprofundamento da pesquisa, na medida em que os próprios indígenas estudantes se colocam como elo de ligação, uma ponte entre dois mundos, uma espécie de mediador entre culturas. Ao mesmo tempo em que são os intermediadores dos conhecimentos e da realidade acadêmica em suas comunidades, são também tradutores da cosmovisão indígena para as pessoas da universidade. Nos dizeres de Menezes (2008):

²³ Carneiro (2013) usa a noção de espaços translocais para falar da dupla localidade dos estudantes indígenas. Para ele, pensar em sociedades translocais é importante como forma de “transpor as ideias antagônicas entre assimilação e isolamento cultural imposto pelo imaginário essencialista ocidental” (p. 36). O autor utiliza Sahlins (1997) para explicar a possibilidade de existência de uma população translocal capaz de habitar ambos os mundos (a aldeia e a cidade), mantendo-os como partes interdependentes de uma totalidade sociocultural.

A palavra intercultural é composta por duas palavras “inter” e “cultura”. *Inter* vem do latim que corresponde a “entre”, podendo assumir o sentido de uma interposição no tempo, no espaço, uma reciprocidade, um quase ou início de uma ação. O intercultural sugere em si mesmo um estado de “entre”, ou seja, não estar nem lá nem aqui, mas entre dois universos culturais que passariam a necessitar de um deslocamento para chegar ao “entre”. Mas o “entre” é também reciprocidade, diálogo cultural, encontro com o Outro. Assim o “entre” propõe o encontro, convite a esse deslocamento que é permeado pelo estranhamento do próprio movimentar-se. Desse modo, o diálogo intercultural, assume um sentido no seu acontecer mesmo, não nasce como conceito, mas como ação, movimento para o Outro. (p. 228)

A ação de movimentar-se em direção ao outro fica mais evidente na busca dos indígenas pela universidade, mas também é um movimento necessário a ser feito pelos atores da própria instituição, para que haja encontro, diálogo, que só podem dar-se na relação.

Utilizando a noção de interculturalidade como uma ferramenta conceitual, Walsh (2012) aponta que o objetivo “*no es la mezcla o hibridización de formas de conocimiento ni una forma de invención del mejor de los dos posibles mundos*” (p. 63). Ao invés disso, “*representa la construcción de un nuevo espacio epistemológico que incorpora y negocia los conocimientos indígenas y occidentales (y tanto sus bases teóricas como experienciales), manteniendo consistentemente como fundamental la colonialidad del poder y la diferencia colonial de la que viene siendo sujetos*” (p. 63). Para compreender a interculturalidade, é preciso considerar a noção de diferença colonial. Isso quer dizer que a interculturalidade não pode ser pensada como uma relação entre sujeitos de diferentes culturas, relacionando-se em condições de igualdade, mas que se dá em um campo em disputa, imersa em relações de poder e saber que atuam de forma desigual, evidenciando assimetrias e hierarquizações.

Estudamos que, no modo de vida indígena, sempre há espaço para a diferença, pois há uma permanente busca pela complementaridade, sendo povos interculturais em sua gênese (VIVEIROS DE CASTRO, 2012). Entretanto, ao tê-los na universidade, desafia-se que também esta se torne um espaço intercultural, não só nas aparências, mas também na gênese de suas relações e produções. Se não, está fadada a ser mais um espaço de integração, e não de verdadeiro diálogo. Ao incorporar indígenas nos bancos universitários, cabe à universidade, como espaço público, político e social, a responsabilidade de tomar para si a interculturalidade como prática.

Conforme propõe Walsh (2014), a noção de interculturalidade e decolonialidade caminham de mãos dadas. Neste estudo, considero que há um entrelaçamento entre ambas,

na medida em que proponho a interculturalidade como um projeto de descolonização da universidade, como um caminho que requer:

construir relações entre povos, conhecimentos, cosmovisões e maneiras de estar em e com o mundo baseadas em condições de respeito, dignidade e igualdade, assim transgredindo a hegemonia, dominação e imposição capitalista, eurocêntrica, ocidental e neoliberal, e encaminhando mudanças a nível político estrutural como também epistêmico-existencial. (WALSH, 2014:53)

A interculturalidade, desse modo, é vista como opção ou aposta que supera o horizonte da mera tolerância das diferenças culturais, desenvolvendo-se como ferramenta de intervenção e transformação para descolonizar o espaço acadêmico através da criação de condições para relações mais simétricas, comprometidas, empáticas e interessadas a (des)aprender com o outro. Dessa forma, não só os coletivos indígenas seriam beneficiados ao serem acolhidos em um espaço que os respeita, reconhece e valoriza, mas a própria universidade ganha em pluralidade epistêmica, em exercício da convivência e enriquecimento mútuo, gerando “tanto a nível teórico como prático, processos de transformação cultural em culturas em diálogo” (FORNET-BETANCOURT, 2004:13).

Propondo um diálogo entre diferentes racionalidades e emocionalidades, utilizo-me, nesse estudo, tanto do arcabouço conceitual expresso pelas “palavras comuns” da ciência como das “palavras grandes” (KUSCH, 2000) proferidas por intelectuais indígenas, em sua maioria kaingang e guarani, considerados como bibliotecas vivas (CLAUDINO, 2010). Esses são colocados lado a lado, potencializando, através da produção acadêmica, a prática da interculturalidade.

Tendo esboçado a região teórica que modula meu olhar e que habita em mim, reitero o objetivo desta pesquisa: compreender como se expressa o estar indígena universitário nessa instituição e como a universidade vem se mobilizando diante de tal presença.

O verbo compreender é usado com uma concepção que, segundo Kusch (2012a), o diferencia da ação de conhecer. Para o autor, o conhecer mantém a distância entre sujeito e o “objeto”, enquanto compreender *“supone sacrificar al sujeto que comprende, e implica ser absorbido o condicionado por el sujeto comprendido, pone sus pautas a mí como observador”* (p. 11). Desse modo, o caminho de compreender o estar indígena na universidade significou implicar-me e comprometer-me com os processos vividos pelos estudantes nesse espaço.

A relação cotidiana com os indígenas estudantes, bem como os momentos de escuta das lideranças e sábios Kaingang e Guarani dentro e fora da universidade, foram constituindo minha disposição para o estar-junto e as bases para a postura metodológica que desenvolvi durante a pesquisa, a qual apresento na sequência.

1.4 Disposições metodológicas

Aqui na cidade tudo se pesquisa. Nós não viemos na cidade para pesquisar e sim para conviver. Quando você pesquisa, se confunde. Quando você convive, erra, mas também acerta.

Dialogar e vivenciar é diferente de pesquisar. Se você vai para pesquisar, é um pesquisador. Se vai para conviver, é da família. Para mim, guarani, a pesquisa não é a coisa correta. Se você fica um pouco, eu vou te responder as questões da pesquisa. Se vem para ficar uma semana, eu vou brincar, levar na casa de reza, fumar junto. Você vai conviver. Se você faz pesquisa, acha que aprendeu, mas não aprendeu. (Vherá Poty, Diário de Campo, 09.04.2014)

É a conviver que Vherá Poty convida. O excerto que destaco compôs a fala do cacique Mbyá Guarani em um dos encontros de formação para servidores técnicos, docentes, estudantes da universidade e professores da educação básica de escolas de Porto Alegre, em preparação à vivência de um dia na Tekoá Pindó Mirim, aldeia onde o cacique morava nesse período, em Itapuã/Viamão²⁴. Vherá Poty é um dos indígenas intelectuais interlocutores da pesquisa²⁵. A cada encontro, através de suas provocações, produzia deslocamentos na minha forma de conceber a pesquisa e de estar no mundo.

Por esses intelectuais da oralidade, fui provocada a, mais do que pesquisar sobre os indígenas, aproveitar esse período para, pesquisando com eles, desenvolver uma postura em que a investigação não tenha um fim em si mesma, mas torna-se caminho para a construção de espaços de aprendizado mútuo e de intervenção no ambiente pesquisado, no caso, a universidade. A fala de Vherá, entre tantas outras que ouvi nesse caminhar, me impulsiona a pensar a pesquisa a partir de um conhecimento mais aberto, mais complexo, ou o que poderíamos chamar, a uma razão sensível. A razão sensível, noção trabalhada por Maffesoli (2005), convoca para um olhar generoso, “que respeita as coisas como são, e que tenta aprender qual pode ser sua lógica interna” (p. 10). Olhar e buscar compreender o fenômeno “presença indígena no Ensino Superior” desde dentro, junto com, sem *a priori* e julgamentos, ancorada em disposições metodológicas que aceitam e dão vazão às dimensões do sensível, do afeto, da intuição.

Nessa perspectiva, escolho a empatia e a escuta como posturas do estar-junto na pesquisa. Como diz Maffesoli (2008:124), “[...] é necessário, antes de mais nada, saber

²⁴ O encontro referido foi a segunda edição da Capacitação Diálogo com a Cultura Mbyá Guarani, realizada em 2014, promovido pelo Museu da UFRGS, Coordenadoria de Ações Afirmativas e e Escolas de Desenvolvimento/UFRGS.

²⁵ Outros dois intelectuais indígenas que foram fundamentais desde o início do Doutorado, tanto para as escolhas da pesquisa, quanto nos aconselhamentos de vida, são Bruno Ferreira e Dorvalino Refej Cardoso.

colocando-se no lugar daquilo que se observa”. Assim, para compreender esse tempo em movimento, vale “pôr em ação uma sensibilidade generosa, que não se choque ou espante com nada, mas que seja capaz de compreender o crescimento específico e a vitalidade própria de cada coisa” (MAFFESOLI, 2008:12).

Me disponho a estar na pesquisa em uma atitude de escuta, que quer aproximar-se do outro desde sua perspectiva (LENKERSDORF, 2008). Atitude que busca silenciar o diálogo interior, que fala sem cessar, para escutar tanto as vozes dos outros como a do próprio coração; aceitar o desconhecido e inesperado que se apresenta. Nas palavras de Munduruku, “há uma magia por trás das palavras; magia esta que só pode ser capturada por um ouvido que escapa à razão” (2000:13).

Desse modo, a pesquisa que ora apresento se assenta na com-vivência com indígenas universitários a partir do lugar de pesquisadora e servidora técnica que ocupo na UFRGS através de uma postura de acompanhamento, que se materializa no estar-junto implicado com os processos vividos pelos estudantes nesse espaço e nas suas comunidades de origem. Desse modo, trata-se de uma pesquisa multisituada, ou seja, realizada em diferentes espaços, tanto dentro da instituição em diferentes momentos de convívio, quanto em saídas de campo em terras indígenas, e busca desenhar uma cartografia dos movimentos da presença indígena na relação com a universidade.

É um processo de fluxo constante entre o trabalho como servidora técnica na instituição e o trabalho de pesquisa, dimensões que dialogam e se alimentam. Esses dois papéis que ocupo na universidade entrecruzaram-se permanentemente, fazendo com que meu exercício profissional na Coordenadoria fosse atravessado pelas reflexões produzidas na pesquisa, bem como a produção investigativa aqui disponibilizada só se tornasse possível pelas intervenções desenvolvidas no cotidiano do trabalho na UFRGS. Desse modo, posso afirmar que as escolhas teórico-metodológicas emergem do meu envolvimento prático com a presença indígena na universidade.

Explicito as três inspirações metodológicas basilares na produção da pesquisa e de que forma me aproprio de cada uma delas: a etnografia, a metodologia colaborativa e a cartografia.

A etnografia: busco aporte em Bergamaschi e Souza (2016), autores que explicitam que a pesquisa etnográfica em educação requer um trabalho intensivo e participativo, no qual a interação criada pode fazer com que o pesquisador se transforme, em alguns

momentos, em um membro do grupo. A etnografia permite flexibilidade para que os percursos investigativos possam ser revistos no decorrer do trabalho. Esta é uma metodologia adequada aos interesses microscópicos, permitindo olhar de perto o fenômeno, mergulhando nas profundezas do tema investigado. Desse modo, a inspiração etnográfica expressou-se no registro de descrição densa de momentos de observação participante, desde um lugar mais afastado dos acontecimentos, bem como do estar-junto na universidade e em algumas terras indígenas, em uma postura de envolvimento e participação ativa. Esse “estar lá” permitiu observar “junto com” como as comunidades se mobilizam para enviar seus membros à universidade e se esforçam para compreender esse espaço.

A metodologia colaborativa: busco aporte nos trabalhos desenvolvidos por Rappaport, Pacho (2005) e Podestá (2012), nos quais debatem que uma pesquisa que se pretende colaborativa está assentada na conversação interétnica e no diálogo de saberes. Visa à interaprendizagem entre indígenas e não indígenas e a construção de pontes e compreensões conjuntas através do exercício de coprotagonismo (PODESTÁ, 2012). Desse modo, a partir de um pensar e de um agir pedagógicos fundamentados na humanização e na descolonização (WALSH, 2009), busquei “pensar com”, construindo a pesquisa a partir de reflexões compartilhadas com indígenas universitários(as) da UFRGS. Destaco o momento das saídas de campo a algumas terras indígenas de origem dos estudantes, nas quais contei com a colaboração ativa de estudantes que atuaram como mediadores entre mim e a comunidade, produzindo conjuntamente os caminhos: indicando as pessoas com as quais eu poderia conversar, me acompanhando e assumindo uma postura de pesquisadores, na medida em que conduziram muitos dos processos. Através dessas experiências, percebi o quanto a busca por uma metodologia colaborativa pode contribuir para um trabalho investigativo que reconhece os sujeitos de pesquisa como produtores de conhecimento, através de uma perspectiva de colaboração intercultural e de uma nova disposição ético-política, e o quanto todos podem aprender nesse processo.

A cartografia: busco aporte em Rolnik (2014), autora que explica que “a cartografia – diferentemente do mapa, representação de um todo estático – é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem” (p. 23). A pesquisa cartográfica, enquanto registra a processualidade através de um pensamento de acompanhamento, busca uma compreensão ativa, que participa, interpreta

e modifica a realidade. “Se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros” (Idem:23). O pesquisador-cartógrafo não segue nenhuma espécie de protocolo normalizado, utilizando-se de procedimentos que devem ser inventados em função daquilo que pede o contexto em que se encontra. Nesse sentido, a cartografia permitiu-me utilizar fontes as mais variadas, nem só escritas e nem só teóricas: oralidade, conversas, imagens, vídeos, intuições, sensações. Da mesma forma, a teoria não está dada *a priori*, mas “se faz juntamente com as paisagens cuja formação ele [o pesquisador] acompanha” (ROLNIK, 2014:65), apropriando-se de diversas fontes e campos do saber, conforme o dado de realidade exige e a sensibilidade do pesquisador permite. O pesquisador-cartógrafo não quer explicar, ou muito menos revelar algo, pois não há nada escondido, nem camuflado. Assim, o ofício do pesquisador é dar vazão às “intensidades buscando expressão” (Idem:66), às vozes que pedem passagem. Assim, o pesquisador se lambuza na convivência, deixa-se afetar no encontro com o outro, mergulha na “geografia dos afetos” e, ao mesmo tempo, inventa “pontes de linguagem” para fazer a travessia entre os mundos. Inspirada na cartografia proposta por Rolnik (2014), busco registrar o “ir se fazendo” da política de ingresso indígena na UFRGS, acompanhando os sujeitos que a vivenciam, dentro e fora da universidade. A processualidade característica da cartografia permite desenhar uma trajetória de mudanças e permanências, ao mesmo tempo em que nela intervem, na tentativa de mudar realidades. Permite acompanhar os movimentos e acolher tudo que se apresenta como parte da complexidade da pesquisa: as contradições, ambiguidades e conflitos.

Considerando que a construção desta tese demanda uma abordagem qualitativa, a pesquisa consistirá na articulação de diferentes procedimentos metodológicos, utilizando-me de um “composto híbrido” (ROLNIK, 2014), que compõe as ferramentas de registro do estar-junto na universidade e em algumas comunidades de origem: as conversas, os registros em Diário de Campo e a pesquisa documental. Passo a descrever esses procedimentos nos itens que seguem.

1) Conversas

Nunca se sabe onde uma conversa pode levar... uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra... e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto... e essa é a maravilha da conversa... que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer...

E, mais ainda, o valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo... pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças... mantendo-as e não as dissolvendo... e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações... (LARROSA, 2003:212-213)

Foi por meio de conversações que, desde os primeiros contatos com os estudantes indígenas, fomos criando momentos fecundos de encontro. A conversa, como ato pedagógico, tornou-se coluna vertebral do trabalho. Desse modo, o *corpus* empírico constitui-se basicamente no registro de conversas:

- 1) que se deram espontaneamente nas andanças no cotidiano universitário (nos encontros fortuitos, em atendimentos pedagógicos, em reuniões com o coletivo de estudantes)²⁶;
- 2) na escuta ou em diálogo com sábios e lideranças em mobilizações políticas, atividades do movimento indígena, em eventos em que se faziam presentes na universidade, e, ainda, em saídas de campo a terras Kaingang e Guarani;
- 3) em encontros pré-estabelecidos direcionados para o tema de pesquisa (que denomino aqui conversa-entrevista), no ambiente universitário ou nos territórios de origem dos estudantes.

As situações descritas no primeiro e segundo tópicos foram registradas em Diário de Campo desde antes do início do Doutorado²⁷. A terceira situação foi registrada através de gravação e transcrição posterior, ou, em alguns casos, quando não gravadas²⁸, foram também registradas em Diário de Campo. A escolha da forma de registro foi feita em cada situação e dependia do grau de intimidade e abertura que eu percebia na relação entre mim e os interlocutores. Foram realizadas do meio para o final da pesquisa, após já ter estabelecido uma relação de confiança com boa parte dos participantes.

Os encontros de conversa-entrevista organizaram-se em diferentes formatos e em diferentes espaços. Quando possível, foram realizados nas próprias comunidades de origem dos estudantes, durante as saídas de campo ou, então, em espaços escolhidos por eles

²⁶ Cabe destacar que, desde o início do Doutorado, os estudantes foram esclarecidos quanto à realização desta pesquisa, conforme relato de reunião feita em junho de 2014, descrita na página 63.

²⁷ Todos os registros de Diário de Campo aparecem na tese na fonte Bell MT.

²⁸ As conversas quando gravadas e transcritas aparecem no interior do texto na fonte Arial Narrow.

dentro da universidade. Algumas delas acabaram acontecendo na forma de roda de conversa, tendo sido poucas as situações em que estávamos somente eu e o/a estudante. Denomino “roda de conversa” quando contou com a participação de mais de um interlocutor, sendo ele estudante ou familiar. Boa parte desses momentos, especialmente quando realizado nas comunidades, foi de muita descontração, regados a chimarrão.

Nomeio “conversa-entrevista” para caracterizar que esses momentos extrapolaram o formato de entrevista comumente utilizado. Estando totalmente engajada, busquei criar uma atmosfera de informalidade e acolhimento, em que a conversação pudesse ocorrer livremente, mas sem perder de vista que compunha um momento importante da pesquisa e que possuía um objetivo definido e temas os quais eu pretendia que fossem abordados. Nesse sentido, dialogo com Zago (2003), quando propõe a modalidade de entrevista compreensiva, sem uma estrutura rígida, podendo as questões previamente definidas serem alteradas no decorrer da conversa e, conforme os rumos da investigação permitir maior flexibilidade e abertura, se comparado às metodologias clássicas de pesquisa.

Explico que, durante as saídas de campo, também tive a oportunidade de conversar com muitas outras pessoas das comunidades para além dos universitários indígenas. Eram pais dos estudantes, irmãos, lideranças, entre outros. Dentre elas, destaco os diálogos com Dona Talcira (na Terra Indígena Guarani Nhundy/Viamão), Zaqueu e Seu Santo (na Terra Indígena Kaingang Guarita), Seu Argemiro e Seu Tino (na Terra Indígena Kaingang Pinhalzinho). Esses encontros foram todos registrados em Diário de Campo.

Na tabela a seguir, apresento os estudantes que participaram das conversas-entrevista. Foram convidados por já terem tido algum vínculo com a UFRGS na condição de estudante, porém, como aparece na tabela, alguns deles já não estão mais na instituição, passando a frequentar outra universidade. Considero importante destacar que, no momento da conversa-entrevista, dois dos interlocutores²⁹ estavam em situação de abandono de matrícula, e justamente por esse motivo foram procurados; porém, passado um período depois da conversa, também eles ingressaram em outra instituição.

²⁹ Considero, desde a perspectiva da pesquisa colaborativa, os interlocutores também como co-autores da pesquisa.

Tabela 1: Informações das conversas-entrevista e dos interlocutores

Nome	Vínculo atual	Curso	Etnia	Data da conversa	Local e contexto	Tempo de duração
Mauro	Matriculado	Medicina	Kaingang	14.05.2014	UFRGS Registro de depoimento em ação de capacitação para servidores	28min
Ana Júlia*	Matriculada	História/ Pedagogia**	Guarani	22.10.2015	TI <i>Nhundy</i> /Estiva	-
Sandra	Matriculada	Biologia/ Odontologia	Guarani		Ocorreu em formato de roda de conversa com a participação das três interlocutoras	
Araci	Matriculada	Enfermagem	Guarani			
Dorvalino	Diplomado	Pedagogia	Kaingang	04.11.2015	TI <i>Por Fi Ga</i> /São Leopoldo Ocorreu dentro da escola, no intervalo da sua aula que eu assistia	49min
Leocir	Matriculado	Fisioterapia	Kaingang	11.01.2016	TI Guarita	-
Rodrigo	UFSM	UFRGS – Direito UFSM – Direito	Guarani		Ocorreu na casa de Leocir, em formato de roda de conversa com a participação dos três interlocutores	
Jhonatan	UFSM***	UFRGS – Fisioterapia UFSM – Serviço Social	Kaingang		Ocorreu na casa de Leocir, em formato de roda de conversa com a participação dos três interlocutores estudantes da UFRGS e ainda de mais um estudante da UFFS e de Zaqueu	
Marlei Angélica	UFSC***	UFRGS – Enfermagem UFSC – Licenciatura Intercultural	Kaingang	11.01.2016	TI Guarita Ocorreu em sua casa em roda com a presença de sua família e Leocir	-
João Fortes	UFFS	UFRGS – História UFFS – História	Kaingang	02.02.2016	TI Pinhalzinho Ocorreu em sua casa em roda com a participação da esposa	1h10min
Josias	Diplomado	Pedagogia	Kaingang	03.02.2016	TI Pinhalzinho Ocorreu na antiga igreja junto à casa do seu avô, em formato de roda com a participação dele	59min
Fabiana	Matriculada	Odontologia	Kaingang e Guarani	03.02.2016	Planalto Ocorreu no quarto do hotel onde fiquei hospedada	39min

Nome	Vínculo atual	Curso	Etnia	Data da conversa	Local e contexto	Tempo de duração
Denize	Diplomada	Enfermagem	Kaingang	17.02.2016	Casa do Estudante/UFRGS Ocorreu no quarto da CEU, em formato de roda, com a participação de Josias	33min
Angélica	Diplomada	Serviço Social	Kaingang	15.04.2016	UFRGS Em restaurante do <i>Campus Saúde</i> com a presença de sua filha	24min
Marcos	Matriculado	Direito	Kaingang		Casa do Estudante/UFRGS	
Leoni	Matriculado	Educação Física	Kaingang	09.05.2016	Ocorreu em formato de roda de conversa	2h33min
Ana Júlia*	Matriculada	História/ Pedagogia	Guarani	23.11.2016	Ocorreu na UFRGS, no pátio próximo à FACED	16min

* Por solicitação da estudante, o seu nome foi alterado para preservar o anonimato.

** Quando aparecem dois cursos ou duas instituições, significa que a pessoa se transferiu no decorrer de sua trajetória ou para outro curso dentro da UFRGS ou para outra universidade.

*** No momento da conversa, Jhonatan estava com sua matrícula trancada na UFRGS e Marlei Angélica havia se afastado e perdido a vaga, mas, logo em seguida, ingressaram em outra instituição.

Para a escolha dos interlocutores, foi considerada a diversidade de trajetórias (estudante diplomado, estudante em formação, estudante que está na comunidade em trancamento de matrícula, pessoa que tenha se desligado da instituição). Também foi levada em consideração a diversidade de perfis: diferentes etnias, gêneros e idades.

Na tabela, as conversas que não possuem tempo de duração não foram gravadas e o registro foi feito em Diário de Campo, pois, nessas situações, eu percebi que a presença do gravador não era bem-vinda ou poderia interferir demais, inibindo os participantes.

Em cada um dos encontros, eu iniciava esclarecendo os objetivos da pesquisa e explicava que, a partir do tema exposto, faríamos uma conversa aberta, em que o interlocutor poderia trazer os assuntos que achasse pertinente, rememorando pontos marcantes de sua trajetória, destacando aspectos de seu estar na UFRGS, na relação com a comunidade, etc. Eu tinha em mente alguns tópicos pré-estabelecidos para direcionar a conversa-entrevista de modo que esta se tornasse produtiva para minhas intenções de pesquisa, caso fosse necessário. Esses tópicos foram:

- Qual a trajetória anterior à chegada na universidade (na comunidade, de escolarização, de mobilidades...);
- Como ficou sabendo da oportunidade de ingresso na UFRGS;
- Por que da escolha do curso;
- Como foi a chegada na UFRGS;
- E a relação com os colegas, professores, orientador, monitor;
- Nas aulas: o que mais gosta, o que menos gosta, como se sente;
- Em que tipos de aula mais aprende;
- Teve alguma situação em que foi convocado a expor seu conhecimento por ser indígena;
- Se fosse criar uma universidade dos sonhos, como seria;
- Se fosse dar conselhos à UFRGS, o que diria.

Em muitas ocasiões, as conversas andavam por caminhos inesperados, não lineares, e fui aprendendo a acolher e aceitar que, por algum motivo, aqueles assuntos estavam sendo trazidos pelos participantes, o que ocasionou acesso a informações importantes para compor o contexto da pesquisa e gerar compreensões mais amplas. Penso que, pelo fato de já me conhecerem anteriormente e já ter, com a maioria deles, relações de confiança e afeto mais ou menos profundas, não raro as conversas geravam aconselhamentos, confidências, de parte a parte. Não me furtei também de responder a questionamentos e debater aspectos da política de ingresso indígena na UFRGS, quando trazidos pelos interlocutores. Corroboro com Zago (2003) quando afirma que “a entrevista expressa realidades, sentimentos e cumplicidades [...] evidenciando a infundada neutralidade científica daquele que pesquisa” (p. 301).

O que ocorreu em praticamente todos os encontros foi a conversa centrar-se mais em um ou alguns dos tópicos, por condução do próprio interlocutor, por exemplo: uma centrou-se mais nos motivos do desligamento da universidade, contando situações de discriminação vividas; outra sobre a trajetória pessoal de frequente mobilidade entre territórios, de participação no movimento indígena e dos (des)caminhos de escolarização; outra ainda sobre a relação que a universidade estabelece, ou não estabelece, entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos tradicionais indígenas.

Destaco o quão potente foram os momentos que se constituíram em rodas de conversa. Refiro uma situação, ocorrida nos dias em que eu estava na TI Guarita, hospedada na casa de Leocir, estudante da UFRGS. Era o meu terceiro dia na comunidade e, até aquele momento, não tinha conseguido estar com nenhum dos estudantes que lá se encontravam no seu período de férias. Apesar de serem dias de convivência e muito aprendizado, a falta de momentos mais estruturados me causava angústia, pois eu pretendia ficar por mais dois ou três dias e desejava que fosse um tempo bastante proveitoso para os fins da pesquisa. Então, nesse dia, me acordei cedo e fiquei esperando, conforme tinha combinado no dia anterior, que uma carona me buscasse para irmos a uma reunião do cacique com a comunidade, no setor Estiva, a alguns quilômetros de onde estávamos. Ocorre que minha carona não apareceu. Passadas as horas, Leocir e eu ficamos pensando no que fazer, tentando planejar o encontro com algum estudante. Fui até o orelhão ligar para alguns deles, mas não consegui contato. Leocir foi até o posto de saúde e depois de um tempo voltou para casa com Rodrigo, Jhonatan e seu cunhado, todos universitários. Finalmente aconteceria um encontro e com todo esse grupo. Inusitadamente, era melhor do que eu havia planejado³⁰.

Buscamos uma sombra ao redor da casa, mais distante do som do movimento dos carros na rodovia e da música que vinha da casa, e sentamos em roda. Busquei o mate e fui servindo. Nesse clima, começamos a conversa, primeiro com assuntos mais aleatórios, sobre o banho de rio, o torneio de futebol do fim de semana, coisas sobre o que andavam fazendo, e depois os expliquei muito rapidamente o porquê de eu estar ali, depois de confirmar que o Léo já tinha comentado com eles sobre a pesquisa, e apresentei-o como meu ajudante. Rodrigo o nomeou como mediador. (Guarita, Diário de Campo, 11.01.2016)

Nesse encontro, como em outros, a conversação adquiriu naturalidade e sentido. Atribuo tal disposição à situação que se formou: um ambiente descontraído, entre amigos e parentes, na comunidade, conversando sobre temas que tocavam a cada um que ali estava.

Antoinette Errante (2000) relata que foi percebendo, em suas pesquisas, que as memórias pessoais e coletivas tinham melhor vazão quando contadas em ocasiões nas quais as pessoas pudessem fortalecer os laços entre elas. No lembrar e no contar, os participantes podiam recriar o espírito de comunidade e “lançar suas narrativas dentro de um quadro de memórias” (p. 167). São experiências individuais que refletem as coletivas. Na pesquisa, a

³⁰ O relato na íntegra desse encontro (página 188 em diante) está disposto na seção “Vozes Indígenas na universidade”, que abre a quarta parte desta tese.

autora percebeu que, ao fazer entrevistas individuais, as memórias relatadas buscavam muito mais responder aos desejos de estudo da pesquisadora. Em um dado momento, na convivência intensa da pesquisadora com as comunidades, ela passou a perceber que “a ‘voz’ narrada nessas histórias era uma voz coletiva; era uma experiência ‘do nós’, e, talvez, por essa razão, requeria um contexto ‘do nós’ para as pessoas narrarem” (p. 167). Nesse sentido, me identifico com a ideia da autora, ao perceber que as conversas realizadas em formato de roda com a participação de mais pessoas foram muito significativas ao potencializar que um se reconhecesse e identificasse na história do outro e ativasse suas memórias nesse contato.

Tanto no momento mesmo das conversas, quanto na rememoração ouvindo e transcrevendo cada uma delas, ou revisitando os diários de campo, me coloco em uma postura de escuta atenta e interessada, deixando que falem, expressem-se, mostrem-se. Na escuta-escrita do texto, busco o não julgamento e não cair na armadilha do excesso de explicação e de interpretação que acaba dizendo pelo outro, explicando o que o outro queria dizer. Por esse motivo, escolho trazer no texto em muitos momentos, ao invés de pequenos fragmentos, algumas passagens longas das falas, colocando-me como terreno de acolhida, propondo ao leitor que ausculte o pulsar da expressão de forma mais inteira e a complexidade que reside em cada experiência de vida. Nesse sentido, também elejo uma seção do texto da tese, intitulada “Vozes indígenas na universidade”, dedicada inteiramente às falas de alguns indígenas universitários em sua integralidade, dando lugar de destaque a essas vozes. Justificando tal escolha, cito a professora Magali Mendes de Menezes quando afirma: “Temos que escutar muitas vezes estas falas, escutá-las sempre, a cada momento, não permitindo uma surdez acadêmica diante de rostos que desejam falar, mas falar de sua forma, com seu jeito próprio, e não apenas através da fala do pesquisador” (MENEZES, 2016).

Estamos acostumados com histórias contadas pela voz das instituições, dos pesquisadores, dos gestores, dos promotores das políticas. Narrar os sentidos atribuídos ao Ensino Superior desde as vozes de indígenas universitários, como autores de suas trajetórias, faz parte da postura desta pesquisa. É uma forma de mudar os termos da conversação, de matizar a história oficial, rompendo com a lógica de quem conta, reconhecendo os sujeitos como legítimos interlocutores. Trata-se de ampliar as vozes que falam e que são escutadas para tornar a universidade polifônica, criando espaços para que os estudantes indígenas

expressem suas vozes tantas vezes marginalizadas, oprimidas, silenciadas, invisibilizadas. Propor que falem, que se mostrem, que expressem suas ambiguidades, complexidades, que talvez nos surpreendam; que digam outras coisas além do que queremos e estamos acostumados a ouvir, para que se rompa com o exotismo no qual os concebemos e possamos nos aproximar em nossa humanidade.

2) Diário de Campo

Como já mencionado, o Diário de Campo expressa um registro denso do estar-junto no cotidiano do acompanhamento dos estudantes indígenas na universidade, bem como do estar com eles em algumas comunidades de origem.

São 91 diários, que compõem 393 páginas digitadas, registrados ao longo de quatro anos (nov. 2012 a nov. 2016). Nessas páginas, descrevo minhas ações, reflexões, sentimentos, percepções, intuições, devaneios, que emergiram do dia a dia: em atendimentos individuais, reuniões com o coletivo de estudantes, assembleias de escolha dos cursos, visitas a cursos de graduação para tratar do acompanhamento dos estudantes, encontros com orientadores e monitores, reuniões com outros setores da universidade, conversas por telefone, encontros casuais, participação em eventos na UFRGS e em outros espaços. Ou seja, registros do meu envolvimento profissional, pessoal e afetivo com os estudantes indígenas da UFRGS. Além dessas, também registro a convivência em saídas de campo em quatro comunidades indígenas do Rio Grande do Sul: Guarita, Pinhalzinho, *Nhundy/Estiva* e *Por Fi Ga/São Leopoldo*, e o empenho em olhar junto com eles para a universidade, desde seus territórios.

Da casa do Seu Argemiro fomos para a casa do João. Ele mora numa casa que fica num lugar um pouco afastado da faixa, mais retirado. Eles se dedicaram a plantar flores e algumas árvores pelo pátio, o que deixou o lugar mais bonito. Possuem criação de galinhas e um bezerro. Dona Fátima, esposa do João, me contou que sempre moraram mais afastados ainda, com área para plantio e criação de animais, pois sempre tiravam daí o sustento. Inclusive quando João estava na UFRGS, em alguns momentos, ela teve que mandar dinheiro da colheita para que ele conseguisse se manter lá. Enquanto João estava em Porto Alegre, ela que cuidava da casa, da roça e dos filhos. [...] Ficamos sentados na área da casa, João, sua esposa e eu, tomando mate. Na casa, além do casal, moram cinco filhos (duas mulheres e três homens) e um neto pequeno. O mais velho, durante o ano, vive em outra cidade, estudando na Universidade Federal da Fronteira Sul e, neste dia, estava em Caxias do Sul, trabalhando na colheita da uva. Como logo será pai, quer conseguir um dinheiro para construírem uma

casinha próxima à casa dos pais e também para comprar as coisas para o bebê, que deve nascer em dois meses. Dona Fátima já havia me convidado para jantar com eles e eu aceitei. Enquanto esperávamos Seu Tino, que viria conversar comigo, os filhos do João providenciaram a matança de uma galinha que foi preparada para a janta. (Pinhalzinho, Diário de Campo, 03.02.2016)

Como mostro a partir desse excerto, os fortes vestígios da convivência em algumas terras de origem dos estudantes também estão expressos nos Diários de Campo. Sua leitura durante o período de escrita da tese me remetia a cada uma das situações vividas, possibilitando reavivar sentimentos do estar-junto através da memória.

As saídas de campo foram como pérolas que brindaram meu estar na pesquisa. Como espaços de experiência, de parar para olhar, para escutar, para sentir, suspender a opinião e o juízo, cultivar a atenção e a delicadeza, falar sobre o que nos acontece, ter paciência, cultivar a arte do encontro... (LARROSA, 2002). Significaram interrupções na rotina de estudos e de vida na cidade, marcadas pela pressa, urgência e imediatez, oportunizando uma detenção no tempo, uma pausa. Convivendo com os estudantes, as famílias, as crianças e os velhos, nos momentos mais comuns do seu cotidiano, aprendi que a escuta se converte para eles em uma possibilidade de encontro para pedagogizar a palavra (VILLA; VILLA, 2013); que a palavra, através da oralidade, é o tecido social e elemento essencial na construção da pessoa. O contar e ouvir histórias, referido por intelectuais indígenas como fundamental nos processos próprios de aprendizagem, ajuda as pessoas a “olharem para dentro de si mesmas, compreenderem sua própria história e aceitá-la amorosamente” (MUNDURUKU, 2000:12-13). Potencializa a reconexão com a ancestralidade através da consciência de que “somos a continuação de um fio que se constrói no invisível” (Idem:14). Essa conexão do passado com o presente que as histórias potencializam é capaz de dar sentido ao estar no mundo.

Para os Kaingang, o valor da oralidade é aprendido na medida em que as crianças crescem ouvindo os *Kujás*³¹ e os membros mais velhos da sua comunidade (CLAUDINO, 2010) que, “por serem considerados a biblioteca viva do seu povo, sabem de onde vieram, onde estão e sabem para onde estão indo” (Idem:32). Da mesma forma, no estar guarani: “Em nossa vida no *Tekoá* – lugar onde podemos ser aquilo que somos – aprendemos a viver cada

³¹ Segundo Freitas e Rokàg (2007), *kujás* são “homens e mulheres reconhecidos enquanto detentores de saberes e práticas que os legitimam como protagonistas de instituições associadas a uma ciência milenar, equivalente ao que se têm denominado ‘medicina tradicional kaingang’” (p. 3).

bela palavra, experienciando o sentido do respeito mais profundo repassado através dos conselhos dos nossos sábios anciões, os avós de todos” (VHERÁ POTY, 2015:29). Essas são sabedorias que habitam no modo de existir desses coletivos e que, na convivência, permitem nos acessar, contaminar, rememorar, desde que haja disponibilidade para tal.

Penso que o Diário de Campo se tornou um instrumento fundamental para compreender a presença indígena na universidade e os movimentos da instituição em relação a essa presença. Para Maffesoli (2008), “a descrição é uma boa maneira de perceber, em profundidade, aquilo que constitui a especificidade de um grupo social” (p. 123). As reflexões registradas no diário se apoiam em uma descrição rigorosa feita da convivência e empatia e permitem pôr em ação uma compreensão que se dá a *posteriori*, mais do que uma razão a *priori* (MAFFESOLI, 2008). Estão atentas às pequenas expressões da vida, aos pequenos movimentos, à beleza e à angústia, pondo em ação um espírito contemplativo.

Tais registros possibilitam compreender os estranhamentos, as incompreensões, as dificuldades de parte a parte produzidas nesse encontro. Permitem produzir um conhecimento encarnado, desde dentro, que aceita a vida pelo que ela é e registra aquilo que convida a ser visto. “As coisas e as pessoas são o que são; procedem e organizam-se de acordo com uma disposição que lhes é própria. Assim, em vez de desejar ‘pegá-las’ no conceito, talvez valha mais a pena acompanhar a energia interna que está em ação em tal propensão” (MAFFESOLI, 2008:18). Na aproximação com uma sociologia da carícia (MAFFESOLI, 2008), coloco em ação um pensamento de acompanhamento, que pensa ao lado, junto com, buscando expressar uma visão dos diversos entrecruzamentos e complexidades entre os diferentes atores e visões de mundo em articulação nas relações em torno de políticas voltadas aos coletivos ameríndios.

3) Pesquisa documental

A pesquisa documental é utilizada, neste estudo, como procedimento que tem a função de trazer elementos de contextualização à problemática em questão, compondo o cenário no qual se desenvolve a pesquisa.

A organização e a análise dos dados dos inscritos e dos aprovados no Processo Seletivo Específico Indígena, desde a implantação do ingresso indígena na UFRGS, e a dimensão histórica do Programa de Ações Afirmativas, são base na compreensão deste

estudo, compondo o tripé de ferramentas metodológicas que sustentam a pesquisa, juntamente com o registro das conversas e do Diário de Campo. Os documentos que foram utilizados são: fichas de inscrição dos 742 candidatos ao Processo Seletivo Específico nos dez anos da política (2008-2017), arquivo histórico da Comissão de Acesso e Permanência Indígena da UFRGS e da Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas, relatórios das assembleias de escolha dos cursos, livro produzido pela CAPEIn relatando a experiência nos primeiros cinco anos da política, legislações da universidade e legislações federais sobre o ingresso indígena em Instituições de Ensino Superior, o processo que tramitou para a criação de ações afirmativas na UFRGS, o processo que tramita anualmente na UFRGS para aprovação do oferecimento das dez novas vagas de ingresso indígena, materiais de divulgação de eventos, atas de reuniões, fotografias, notícias e matérias, vídeos e programas de televisão, *e-mails*, entre outros materiais que compõem grande acervo que fui organizando desde o final de 2012.

Ainda, destaco como de suma importância a dimensão ética da pesquisa, alicerçada em uma ética do cuidado (NÖRNBERG, 2007) que aceita, respeita e reata a relação de pertencimento a uma mesma humanidade.

Há ética do cuidado quando colocamos em alerta e ação os sentidos, sejam os receptores à distância (audição e visão), sejam os receptores de proximidade (olfato, paladar e tato), bem como toda a capacidade de emocionar-se (os sentimentos). Esse modo de entender apresenta o caráter aberto, flexível e transitório sobre o qual construímos o modo de educar e cuidar, o modo de fazer as políticas públicas e, principalmente, o modo de gerir os espaços de interação humana e a própria relação humana nas instituições. (NÖRNBERG, 2007:5)

Bonin e Bergamaschi (2017), ao debaterem sobre a ética na pesquisa com coletivos indígenas, referem-se à necessidade de uma mudança de ênfase nas investigações para que estas deixem de considerá-los como grupos vulneráveis e passe a concebê-los como protagonistas que são. Considerando os indígenas universitários como interlocutores primeiros, já no início da pesquisa, preparamos, Profa. Maria Aparecida, Patrícia Brito³² e eu, um encontro com o coletivo de estudantes para compartilhar com eles nossos interesses de pesquisa e a partir de aí engajá-los nos projetos:

³² Patrícia Brito é colega assistente social na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFRGS e, naquele momento, realizava seu Mestrado também na perspectiva de ter os estudantes como colaboradores.

No dia 07.06.2014, um sábado de manhã, fizemos na Casa do Estudante um encontro com ampla presença dos estudantes indígenas no qual a professora Cida esteve presente, e apresentamos os nossos interesses de pesquisa para consentimento dos estudantes. Cida contou sobre sua trajetória como professora e pesquisadora da educação indígena e disse que as pesquisas feitas pelo grupo possuem como princípio fundamental o respeito e a ética para com as pessoas indígenas. Esses estudos buscam, de forma ampla, valorizar nossa ancestralidade indígena que, muitas vezes, não é reconhecida, com a perspectiva de olhar as coisas boas que estão acontecendo e repercutem de diversas formas na luta indígena e na promoção e aprimoramento de políticas públicas específicas. (Casa do Estudante da UFRGS, Diário de Campo, 07.06.2014)

Em diversos momentos depois desse primeiro contato, atualizei os estudantes sobre o andamento da pesquisa, pedindo aconselhamentos dos que estavam mais próximos. Do mesmo modo, quando retornamos da visita de estudos à Colômbia, organizamos, através do grupo de pesquisa “Educação Ameríndia, Interculturalidade e Interaprendizagens”, uma roda de conversas com os indígenas universitários, compartilhando os aprendizados no contato com universidades indígenas e demais projetos educacionais.

As conversas-entrevista, tanto as gravadas quanto as registradas em Diário de Campo, foram remetidas aos participantes para que lessem e fizessem as alterações que julgassem pertinentes. Também foram assinados termos de consentimento livre e esclarecido – TCLE (Apêndice 1) ou registrados em áudio os consentimentos, no momento mesmo da gravação das conversas-entrevistas.

Num âmbito mais amplo, minha postura ética manifesta-se no compromisso que assumo enquanto funcionária pública, antes, durante e depois da pesquisa, com a qualificação da política de ingresso indígena no Ensino Superior, trabalhando para a abertura de espaços democráticos de participação dos principais interessados nos rumos da política, bem como no face a face com cada indígena que ingressa nesse espaço, para um acolhimento respeitoso e amoroso, buscando retribuir, reciprocamente, o tanto que tem me sido dado e, também, ao colocar à disposição esta tese que poderá ser acessada por outras pessoas que almejam conhecer e qualificar a política.

Penso que as escolhas metodológicas, éticas e afetivas da pesquisa me permitiram, através das ferramentas aqui descritas, produzir um “contorno antropológico” (BALANDIER, 1997) ou, quem sabe, um contorno pedagógico, que, por meio de um duplo olhar – de alguém que conviveu junto em alguns de seus espaços e de servidora técnica/pesquisadora da universidade implicada nos processos de ingresso e permanência dos indígenas

acadêmicos – permitiu uma compreensão “tanto pelo interior”, quanto “pelo exterior” (Idem:18).

Tendo evidenciado os lugares desde os quais me situo na presente pesquisa, na sequência apresento a segunda parte da tese, que, como o título anuncia, busca a compreensão do contexto que conforma condições e possibilidades para a emergência de políticas governamentais de ingresso indígena nas universidades e de projetos próprios de Ensino Superior indígena no Brasil e na América Latina.

- PARTE 2 -

TEXTOS E CONTEXTOS

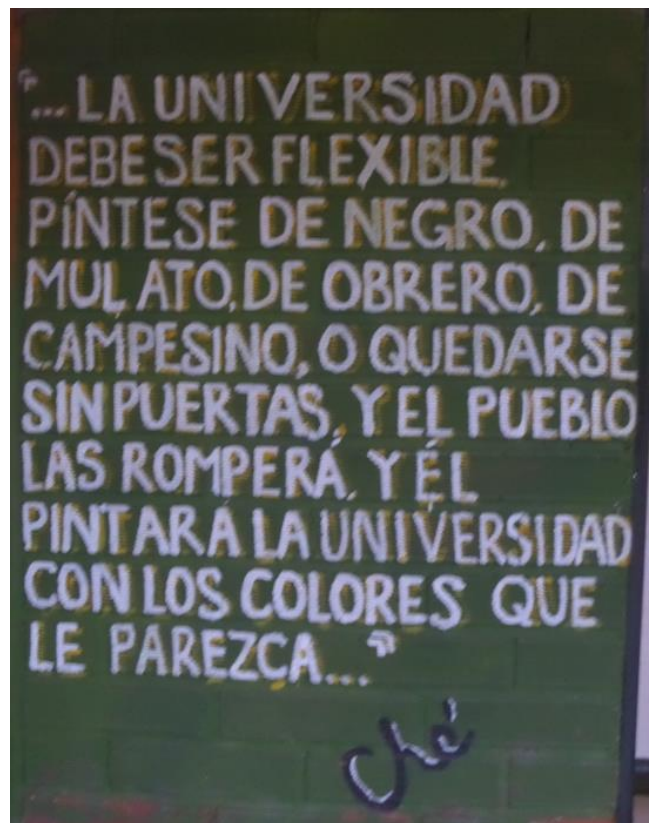


Imagem 5: Grafite na Universidad de Antioquia, Medellín. Agosto de 2016. Fonte: Arquivo pessoal.

2.1 Para que(m) serve o teu conhecimento? – da constituição da universidade colonial a possibilidades outras



Imagens 6 e 7: Mural no *Campus do Vale* - UFRGS.
Fonte: *Blogs Releitura de Mundo* e *Fato Sociológico*.

Setembro de 2008, meses após o ingresso dos primeiros estudantes cotistas na UFRGS, os movimentos Levante Popular da Juventude e Coletivo Muralha Rubro Negra organizam o seminário “Para que(m) serve teu conhecimento?”, pautando a finalidade dos conhecimentos produzidos pelas universidades públicas brasileiras. Esse evento foi emblemático, pois, além de trazer para o debate atores pouco visibilizados na cena acadêmica, como negros, indígenas e de origem popular, também promoveu a grafiteagem de um mural na parede de um dos prédios da universidade com a frase que dava nome ao seminário. A ação ganhou repercussão quando um grupo de estudantes abriu processo contrário à pintura. Mesmo a universidade tendo respondido compreendendo a pintura como um “ato de extremo instigamento ao pensamento crítico, eivado de indagação filosófica que não desmerece o patrimônio” (Secretário de Assuntos Estudantis)³³, dias depois, a pintura foi atacada por um grupo que a danificou e colocou em cima o dizer: “Censurado”.

Em resposta, o Coletivo Muralha Rubro Negra, responsável pela intervenção do grafite, explicita que, por meio dessa prática muralista, “fica registrada a denúncia sobre o acesso, a produção e o uso do conhecimento, o comprometimento com a transformação da realidade, com a participação e com o direito a voz”³⁴.

³³ Segundo o *blog* Fato Sociológico (<http://fatosociologico.blogspot.com.br/2011/02/no-dia-30-de-setembro-de-2008-terca.html>) e cobertura midiática da época.

³⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=on1fhK6Q9OE>. Acesso em: abr. 2017.

Esse fato exemplifica as disputas existentes no espaço público em relação à função da universidade, bem como sobre quais grupos estão autorizados a produzir conhecimento nela. Rompendo o cerco, a presença de grupos historicamente excluídos do acesso a esse espaço de poder e saber, torna a universidade cada vez mais heterogênea e plural, e, por isso, também mais conflituosa. Os conflitos instaurados no interior da academia com a presença de pessoas negras, indígenas, de origem popular, fala, também, entre outras coisas, de um encontro entre diferentes culturas do saber (FORNET-BETANCOURT, 2009) e a disputa pelo conhecimento: quem constrói, em que bases, para que(m) serve(m). Trata-se do tema da pertinência do conhecimento, assim como de uma crítica ao caráter colonial que historicamente constituiu as instituições de Ensino Superior.

A universidade, no formato que a conhecemos hoje, se consolidou no período que, desde o Ocidente, é chamado modernidade, como lócus de produção de conhecimentos que se pretendiam universais, neutros, objetivos, racionais, verdadeiros e, portanto, científicos. Sarango Macas (2009) percorre a história das primeiras universidades, surgidas na antiguidade oriental, como centros de altos estudos³⁵. Conforme o autor, as universidades adotaram esse nome durante a Idade Média europeia e difundiram-se mundialmente junto ao processo de expansão das potências europeias (SARANGO MACAS, 2009).

Sarango conta que, ao final da Idade Média, a cultura islâmica também difundiu a universidade na África subsahariana. No entanto, foi a grande quantidade de universidades cristãs europeias, fundadas entre os séculos XI e XV, que deram as bases para o modelo europeu de universidade difundido em todo o mundo a partir dos processos de colonização. Desse modo, as universidades latino-americanas foram fundadas como herança europeia, com amparo das ordens religiosas católicas romanas e para uma elite, que as governavam de forma quase exclusiva. Conforme Sarango Macas (2009), a primeira delas, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, foi fundada em Lima/Peru, visava aos estudos de Artes e Teologia para exercitar os antigos membros e preparar os noviços da Ordem Dominicana.

³⁵ Cita, desde a Escola Superior chinesa (Shang Hsiang), do período de 2257 a.C.-2208 a.C., à universidade paquistanesa de Takshashila, fundada ao redor do século VII a.C., à Universidade de Nalanda, na Índia, fundada ao redor do século V a.C. e à academia de Platão, na Grécia, fundada no ano de 387 a.C. Todavia, para Sarango Macas, são as universidades persas e árabes que parecem haver iniciado o processo que dá origem à universidade moderna. Em um primeiro momento, Sarango Macas cita as experiências ocorridas nessa região mais ligadas ao Cristianismo, durante os séculos IV e V e, num segundo momento (século VIII), mais ligadas aos estudos de Medicina e ao vínculo com hospitais, definindo “um modelo empirista, laico, tolerante e rigoroso de universidade” (p. 4), características que impactarão no modelo das primeiras universidades europeias.

Burke (2003) explica que, no período em que foram fundadas as primeiras universidades latino-americanas, a maioria dos professores e alunos “era constituída por membros do clero, muitas vezes, membros de ordens religiosas” (p. 28). Estas eram destinadas a uma elite letrada, uma elite do saber, ou seja, grupos de reconhecido *status*, como médicos e advogados, além dos membros da Igreja Católica.

Na universidade moderna, a partir do Iluminismo, ocorre um processo de laicização, mudando gradualmente a ênfase na fé para a ênfase na razão e na ciência. Com a afirmação dos Estados modernos, a universidade se ocupa da produção de um conhecimento que deve estar a serviço da nação, em um movimento em que conhecimento representa progresso.

Lander (2000) reflete que a academia que herdamos do Ocidente:

[...] es una construcción eurocéntrica, que piensa y organiza a la totalidad del tiempo y del espacio, a toda la humanidad, a partir de su propia experiencia, colocando su especificidad histórico-cultural como patrón de referencia superior y universal. Pero es más que eso. Este metarrelato de la modernidad es un dispositivo de conocimiento colonial e imperial en que se articula esa totalidad de pueblos, tiempo y espacio como parte de la organización colonial/imperial del mundo. Una forma de organización y de ser de la sociedad, se transforma mediante este dispositivo colonizador del saber en la forma "normal" del ser humano y de la sociedad. Las otras formas de ser, las otras formas de organización de la sociedad, las otras formas del saber, son transformadas no sólo en diferentes, sino en carentes, en arcaicas, primitivas, tradicionales, premodernas. Son ubicadas en un momento anterior del desarrollo histórico de la humanidad, lo cual dentro del imaginario del progreso enfatiza su inferioridad. (LANDER, 2000:7)

Como nos mostra Carvalho (2006), no Brasil, as universidades se consolidam após deslocamento racial provocado pela chegada dos imigrantes europeus, entre 1870 e 1920. Com a vinda de cerca de 3.400.000 estrangeiros, os negros foram sendo excluídos do mercado de trabalho e substituídos pela mão de obra dos imigrantes, através dos incentivos do Estado brasileiro. Desse modo, o capital técnico, social e econômico que os negros acumularam até o final do século XIX foi desprezado pelos incentivos aos imigrantes, concretizando a ideologia do branqueamento: “Isso significa que as universidades públicas [...] foram consolidadas nos anos 1930 pela primeira geração de brancos imigrantes que havia ascendido socialmente através da industrialização racialmente estratificada” (2006:116).

Sabemos que o acesso ao Ensino Superior no Brasil esteve historicamente vinculado a privilégios. Na análise da Carta Constitucional de 1824, Almeida (2006) assinala que, nesse

período, era um grupo seletivo que tinha acesso a esse nível de educação. A carta assegurava o direito de acesso ao Ensino Superior aos cidadãos brasileiros, excluindo, desde já, uma grande parcela da população, considerada não cidadã: os escravos e os negros libertos. A autora não faz menção às populações indígenas, silêncio que possivelmente denote ausência de pessoas indígenas nesse nível de ensino. Além disso, a seleção se dava pela cobrança de altas taxas para ingresso nas instituições. Embora algumas formas de gratuidade tenham sido utilizadas anteriormente em estabelecimentos oficiais, através da isenção das taxas de inscrição, da concessão de bolsas etc., legalmente só foi conquistada na Carta Constitucional de 1988.

Carvalho (2006) explica que as universidades federais mais antigas, entre elas cita a UFRGS,

eram brancas de formação e brancas de destino: o objetivo era crescer atraindo professores e cientistas da Europa, continuando o mesmo recorte étnico da política de imigração do século dezenove, agora afinada para atrair a elite científica dos países formadores do poder econômico e político desses estados (alemães, italianos, acrescidos dos dois países de academia também poderosa: Inglaterra e França). (p. 110)

Assim, podemos compreender que a história da UFRGS, criada em 1934 a partir das Escolas de Farmácia, Engenharia, a Faculdade Livre de Medicina e a Escola Livre de Direito (LEITE, 2010), se mescla à história da elite intelectual, econômica e política do estado do Rio Grande do Sul. A UFRGS, com essa nomenclatura, existe desde 1950, quando foi federalizada. A partir das posições de prestígio e privilégio dos imigrantes europeus no Rio Grande do Sul, a UFRGS edifica-se como uma universidade “branca” e de elite, carregando essa marca no decorrer de sua história. Essas características ficam evidentes quando visualizamos o perfil dos ingressantes da UFRGS em alguns períodos. Em relação à situação econômica: em 1975, 2,9% dos ingressantes possuíam renda familiar de até cinco salários mínimos; em 1982, 1,5% dos estudantes tinham esse perfil; em 2004, 6,3% e, em 2008, primeiro ano de implementação da política de cotas, passou-se a 11% dos estudantes com renda familiar de até cinco salários mínimos (SOUZA, 2009). Em relação ao pertencimento racial, atrelado à procedência escolar, só obtive dados mais recentes: em 2007, 3,27% dos ingressantes eram egressos de escolas públicas autodeclarados negros; já em 2008, com as cotas, passa para 11% (DOEBBER, 2011). Estudantes indígenas ingressam na UFRGS somente

em 2008, com a criação das vagas especiais pelo Programa de Ações Afirmativas; anterior a isso, não há registro de nenhum indígena que tenha cursado esta instituição.

Através das informações históricas da constituição da universidade, vemos que a instituição era (e ainda é) um dos importantes espaços de transmissão de uma “cultura de elite” e a forma com que a sociedade hierarquizada se perpetuava. A entrada maciça da classe média e agora também de grupos populares (levando em conta que, atualmente, 50% das vagas nas universidades federais brasileiras são destinadas a estudantes de escolas públicas) coloca alguns “problemas” geradores de conflitos para a universidade: a heterogeneidade racial/cultural/social dos estudantes, a diversidade de histórias de escolarização, a seleção dos conhecimentos a serem transmitidos, entre outros. Finalmente, as questões latentes na sociedade começam a emergir dentro do espaço acadêmico.

O fenômeno de massificação da educação, que, no Ocidente, ocorre primeiro na Europa e Estados Unidos, como explica Certeau (1995), traz consigo as questões de relevância, ou pertinência, do ensino. No Ensino Superior brasileiro, ocorre, especialmente, após a implementação das políticas educacionais de expansão e democratização do acesso a esse nível de ensino nos governos dos presidentes Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), a exemplo do Programa REUNI³⁶ e das políticas de ações afirmativas. O novo público que chega ao Ensino Superior, ao entrar em contato com a estrutura universitária, os currículos disciplinares, os conteúdos eleitos, se pergunta se àquilo que vem sendo construído nesse espaço dialoga com suas realidades, com seus contextos. E também questiona a relação que possui com aquilo que está sendo estudado, não em termos de utilidade, mas de significação (CERTAU, 1995). Denuncia a falta de sentido de um ensino alheio à experiência.

Nesse sentido, me remeto a uma fala de Dorvalino, Kaingang, enquanto apresentava sua experiência de estágio no curso de Pedagogia da UFRGS: “Temos que sair da escola para aprender com a natureza, os animais, a linguagem da lua... A gente tem que entender essas outras línguas para se equilibrar” (Diário de Campo, 08.06.2014). Expressa que as paredes da

³⁶ O REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), programa criado em 2003 pelo Governo Federal sob presidência de Luís Inácio da Silva, teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na Educação Superior, adotando uma série de medidas para retomar o crescimento do Ensino Superior público, criando condições para que as universidades federais promovessem a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de Educação Superior. As ações do programa contemplavam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas, com o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país. Para saber mais, acessar o portal do programa: <<http://reuni.mec.gov.br/>>.

escola são mortas, então se deve extrapolar o espaço físico da escola para aprender com o que há do lado de fora, as coisas da vida mesma: “O que eu aprendo aqui [na universidade] é para mim. Muita coisa eu não vou poder levar para a comunidade, porque lá o pensamento é muito diferente” (Idem).

Dorvalino expressa que, se por um lado, em sua prática docente, busca extrapolar o espaço escolar, proporcionando que seus alunos estejam em contato com o ambiente natural para com ele aprender aspectos fundamentais da vida, por outro, mostra que o saber transmitido na universidade, por estar desconectado da realidade de sua comunidade, pouco poderá ser aproveitado.

Até bem pouco tempo, os grupos sociais historicamente excluídos figuravam no espaço acadêmico somente como objetos de pesquisa. No momento em que os movimentos sociais começam a exercer maior confrontação, especialmente a partir das mobilizações para construção das cartas constitucionais das décadas de 80 e 90, nos países da América Latina, e das conquistas nelas obtidas, vão assumindo uma posição de maior participação política junto aos Estados. Com isso, começam a ter maior repercussão epistêmica, provocando tensões dentro das universidades. Essa tensão é provocada, também, na medida em que os próprios “outros” passam a ocupar as universidades como estudantes e assumir sua posição enquanto pesquisadores junto aos seus povos e não aceitar mais serem objetos das pesquisas de antropólogos e outros profissionais, rompendo com a relação colonial e propondo novas configurações na constelação de saberes que compõe o saber científico (FORNET-BETANCOURT, 2009). Essa tensão se acentua nos anos 90 em diante, período no qual as universidades assumem uma posição cada vez mais conservadora, cada vez mais envolvida no projeto neoliberal, implementando projetos de inclusão social (WALSH, 2011), porém pensados desde uma perspectiva colonial de multiculturalismo³⁷.

Sierra e Rojas (2011) avaliam que o discurso da inclusão não resolve as mazelas da universidade, na medida em que as políticas produzidas a partir dessa perspectiva exigem que o estudante indígena tenha uma abertura intercultural para os saberes ocidentais, enquanto numa perspectiva equitativa de universidade, a interculturalidade seria de ambos os lados. Dona Talcira, sábia Mbyá Guarani e mãe de três acadêmicos da UFRGS, em roda de

³⁷ Na concepção de Walsh (2012), a lógica multicultural incorpora a diferença enquanto que a neutraliza e a esvazia de seu significado efetivo. As políticas multiculturalistas visam integrar os indivíduos dentro do paradigma hegemônico de poder e saber.

conversa que fizemos na Tekoa Nhundy, expressa como gostaria que se desse a relação entre os diferentes conhecimentos na universidade:

Ir na faculdade e só aprender o que é do *jurua*...³⁸ Elas [as filhas] também têm que dar o conhecimento delas também. E daí eu quero que *jurua* também aceite, né? Aprenda com elas também, e elas aprendam com os *jurua* e os *jurua* aprendam com os Guaraní também, é isso que eu quero. [...] O *jurua* tem história, mas no livro. E os Guaraní tem história viva. História que tem no coração. Cada povo tem história diferente, tem o mundo diferente, e visão diferente. (Diário de Campo, 14.10.2016)

Dona Talcira evidencia a necessidade de a universidade tornar-se espaço equitativo de interculturalidade, denunciando a colonialidade do saber que a caracteriza. Nesse caminho, se faz importante fazer a crítica à postura colonial da universidade, condição fundamental para transformar seu caráter excludente. Para compreender a crítica ao caráter colonial das universidades, cito Guerrero (2010a), que explica que colonialidade é equivalente a um padrão colonial de poder o qual: *“es un complejo de relaciones que se esconde detrás de la retórica de la modernidad (el relato de salvación, progreso y felicidad) que justifica la violencia de la colonialidad”* (p. 24). Refere-se a um processo de dominação que não foi concluído, pois se iniciou na conquista e segue operando na atualidade com o capitalismo global-imperial (GUERRERO, 2010a).

Enquanto a Europa vivia a modernidade, com seus esplendores e misérias (MIGNOLO, 2014), a América Latina vivia a experiência da colonialidade. Podemos dizer que só é possível um período denominado modernidade na Europa devido aos processos de colonização, exploração e escravidão que ocorriam na América e países Africanos a partir do “descobrimento”, ou do encobrimento, como nomeia Enrique Dussel (1993).

Nesse sentido, modernidade, colonialidade e decolonialidade compõe uma tríade que nomeia um conjunto complexo de relações de poder e não podem ser entendidas separadamente, pois são interdependentes, constitutivas e constituintes. Como consequência da colonialidade e da modernidade, a Europa se autoconstitui como centro, e desde aí como “horizonte uni-versal civilizatório” (GUERRERO, 2010a), posicionando os demais povos e culturas na periferia como primitivas e incivilizadas.

³⁸ Os Guaraní Mbyá referem-se aos brancos como *jurua*. Não se sabe ao certo desde quando empregam esse termo, porém, hoje, ele tem uso corrente e parece destituído de seu sentido original. *Jurua* quer dizer, literalmente, “boca com cabelo”, uma referência à barba e ao bigode dos europeus conquistadores. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/guarani-mbya/1291>. Acesso em: mai. 2017.

A matriz colonial-imperial de poder imposta pela colonialidade opera através de três dimensões centrais: a colonialidade do poder, do saber e do ser, tal como discute uma série de autores do campo da decolonialidade (GUERRERO, 2010a; WALSH, 2012; entre outros).

A colonialidade do poder refere-se a aspectos estruturais da dominação e a um sistema de classificação social baseado em uma hierarquia racial, e também sexual, que tem mantido, desde a colônia até hoje, uma escala de identidades que vai do superior até o inferior: do homem branco até mestiços, índios e negros. Esse padrão de poder tem marcado a construção cultural de raça-racialização e a produção e organização da exclusão, do racismo e de subjetividades distintas. O racismo naturaliza, através de uma justificativa biologizante, a inferioridade dos dominados, como explica Guerrero (2010a): *“La raza y el racismo se convierten en los ejes de las configuraciones geopolíticas que determinan la producción y reproducción de la diferenciación colonial, que imponen la clasificación, jerarquización y subalternización de seres humanos, sociedades, conocimientos y culturas”* (Idem:84).

Tal hierarquização tem servido para manter a situação de dominação e subalternização dos povos indígenas e negros. Desses povos, não somente foram usurpados recursos materiais e simbólicos, como negada sua própria condição de humanidade. Em nome da superioridade branca, justificou-se a tarefa “civilizatória” que a Europa assume sobre os demais povos, considerados selvagens, primitivos, subdesenvolvidos, para impor a sua luz, sua civilização, seu desenvolvimento, sua modernidade. Na medida em que se estabelece a noção de raças diferentes, umas inferiores a outras, justifica-se as violentas ocupações de território, de genocídios e extermínio de povos, de imposição de valores e práticas.

Guerrero (2010a) descreve os âmbitos da vida em que a colonialidade do poder naturaliza e universaliza a dominação. No âmbito político, tendo a democracia e o regime liberal como os únicos modelos de construção do político, enquanto outras formas de organização das sociedades são consideradas atrasadas. Não obstante, enfrentamos, atualmente, os limites da democracia que *“há sido incapaz de transformar las relaciones de poder, de disminuir los privilegios de las elites, y no ha enfrentado las grandes asimetrías, desigualdades e injusticias sociales producidas por la colonialidad”* (GUERRERO, 2010a:85). No âmbito econômico, o Capitalismo se impõe como único modelo de regulação econômica sobre outras racionalidades de povos que não se sustentam pela acumulação monetária,

mas em formas de solidariedade, reciprocidade e redistribuição, como é o caso dos coletivos ameríndios.

Guerrero (2010a) se refere, ainda, a mais quatro âmbitos em que a colonialidade do poder se manifesta: na colonialidade da natureza, através de uma visão instrumental, falocêntrica e dessacralizadora em que, como consequência da visão capitalista, a natureza é transformada em mercadoria; no âmbito religioso, tendo o Cristianismo como religião universal, subalternizando outras expressões religiosas e de espiritualidade consideradas heresia ou feitiçaria; no âmbito linguístico, tendo as línguas “gringo-europeias” como as únicas com possibilidade de produção de conhecimentos, de discursos de verdade e da ciência, julgando as demais línguas como incapazes de produzir conhecimento; e, por último, no âmbito cultural, tendo em vista que o Ocidente e a Europa se estabelecem como centro universal civilizatório, considerando-se como a expressão suprema da civilização humana, tendo como consequência o apagamento das identidades próprias.

A colonialidade do saber, segunda dimensão da colonialidade, diz do eurocentrismo como perspectiva única de conhecimento, que desconsidera outras racionalidades epistêmicas. Este domínio da colonialidade:

impone una colonialidad epistémica sustentada en la hegemonía y la universalización de la razón, y el imperio de la ciencia y la técnica, como únicos discursos de verdad para poder hablar sobre el mundo y la vida. La epistemología de la ciencia moderna se constituye como hegemónica, y así se silencian e invisibilizan otras culturas y sabidurías, que están fuera de la epistemología dominante, y que se considera que son incapaces de sentir, pensar, decir y hacer por sí mismas, y peor, de poder construir conocimientos [...]. (GUERRERO, 2010a:87).

Nesse sentido, a colonialidade do saber, baseada em uma razão colonial, faz com que sul-americanos não se reconheçam nos modelos científicos-acadêmicos-intelectuais e no modelo de Estado-nação eurocentrista, por estarem pouco afins com a realidade e pluralidade de experiências dessa região. Guerrero (2010a) identifica que nós, povos que passamos por processos de colonização, através da força dessa razão colonial que nos usurpou a palavra, herdamos um “saber ventríloquo” que não fala por si mesmo e reproduz o que vem do Ocidente, como um simples reflexo de outros processos, outras territorialidades e experiências históricas que não são as nossas. Por outro lado, vemos que há uma série de atores, conhecimentos, sabedorias e práticas de existência outras que

permanecem nas profundezas da América, re-existindo (ALBÁN, 2012), também nas universidades, reivindicando reconhecimento.

Adolfo Albán Achinte usa a expressão re-existência para referir-se à necessidade de analisar de outra ótica os processos de emancipação e luta dos povos afros na América. Seu argumento é de que se pode pensar que esses povos não apenas resistiram, enfrentando o sistema escravista para conter seu poder, senão que foram configurando formas particulares de existir, de estar no mundo na condição de sujeitos, e não somente resistir na condição de escravizados ou libertos. Nesse sentido, transforma-se o olhar para poder dar um valor diferente às lutas negras e a seus processos de configuração de sociedades: *“La re-existencia implica entonces vivir en condiciones “otras”, es decir en procesos de adaptación a un medio hostil en diversos sentidos y a un poder colonial que intentaba a toda costa reducirlos y mantenerlos en su condición de “cosas” y/o mercancías.”* (ALBÁN, 2012:30). Dessa forma, trata a re-existência como a decisão consciente de re-elaborar a vida em condições adversas, tentando a superação dessas condições para ocupar um lugar de dignidade na sociedade. Neste trabalho, amplio a noção de re-existência também para compreender os processos de re-invenção da vida de coletivos indígenas na universidade.

Como terceira dimensão, a colonialidade do ser é a que pretende exercer a inferiorização, a subalternização e a desumanização, questionando o *status* ontológico dos seres humanos de origem não europeia (GAIVIZZO, 2014). Opera com o padrão do indivíduo “civilizado”. É a partir dessa racionalidade que se constituíram os Estados nacionais, fazendo com que, historicamente, índios e negros apareçam como bárbaros, não modernos e não civilizados, justificando a expropriação de suas terras e as práticas de genocídio. Nessa perspectiva, negros e indígenas são considerados como “grupos étnicos” diante de uma norma branca, que atribui etnicidade ao outro, como se brancos estivessem desprovidos de etnicidade, como sujeitos não racializados.

Guerrero (2010a) dirá que essa expressão da colonialidade já não opera mais num plano estrutural, exterior, mas se instaura em *“lo más profundo de nuestras subjetividades, de los imaginarios, la sexualidad y los cuerpos, para hacernos cómplices conscientes os inconscientes de la dominación”* (p. 87). As noções de pecado e culpa, que negam o corpo e o prazer, a deteriorização da autoestima, a negação da diferença e a desvalorização das memórias coletivas são exemplos da colonialidade do ser. O autor diz que aí radica a eficácia

da colonialidade do ser, pois, constituindo subjetividades sujeitadas, úteis ao sistema, torna-se mais viável a colonialidade do poder e do saber.

Guerrero (2010a) destaca, ainda, outra dimensão pouco discutida quando se fala em colonialidade, mas que considero relevante para este estudo. Trata-se da colonialidade da alteridade. Essa se entrelaça com as demais dimensões da colonialidade e diz respeito à relação que se estabelece com o outro, ou a invenção deste “outro” que é tudo que está fora do centro hegemônico. Segundo o autor, se expressa “*en la radical ausencia del otro, que no es visibilizado, no existe, es despojado de humanidad y dignidad*” (Idem:88). Assim, as manifestações, pensamentos, espiritualidade dos outros, constituídos como aquilo que é estranho e diferente ao mesmo, são vistos como obstáculo, ameaça, carência, e devem ser controlados e dominados. Castro-Gómez (2005) diz que “a modernidade é uma máquina geradora de alteridades que, em nome da razão e do humanismo, exclui de seu imaginário a hibridiz, a multiplicidade, a ambiguidade e a contingência das formas de vida concretas” (p. 87). Para Guerrero, a colonialidade fratura a “alteridade cósmica” que a sabedoria dos povos subalternizados tem sabido construir, baseada no respeito e reconhecimento de todos os seres que habitam o planeta, como nos mostra Dorvalino Cardoso: Nós temos uma forma de pensamento, o nosso pensamento ele acompanha a rotação da terra. [...] a ciência, separa a humanidade da natureza, mas nós não somos separados. Você é a terra, você é a água, você é a atmosfera. Então você é a natureza (Conversa-entrevista, *Por Fi Ga*, 04.11.2015)³⁹. Dorvalino evidencia que, diferente do conhecimento disciplinar construído pela ciência ocidental, o conhecimento ameríndio está alicerçado na conexão entre todas as coisas e todos os seres, sendo um pensamento que busca um entendimento integral dos fenômenos.

Fiz esse recorrido sobre os aspectos gerais que constituem a colonialidade e as formas como essa se materializa através de práticas, para buscar compreender de que forma essa matriz do poder reflete no interior da universidade, nas relações e nos conhecimentos aí produzidos, também para que possamos vislumbrar formas de descolonização dos espaços universitários.

Castro Gómez (2007) reflete que a universidade contribui para a reprodução do olhar colonial sobre o mundo, tanto através do seu pensamento disciplinar, quanto pela organização arbórea de suas estruturas. Através desses dois mecanismos, se inscreve na

³⁹ A conversa-entrevista com Dorvalino Cardoso será disposta na íntegra na seção “Vozes Indígenas na universidade”, na quarta parte da tese.

estrutura triangular da colonialidade (do poder, do saber e do ser). A estrutura disciplinar da universidade fragmenta o conhecimento, lançando um olhar parcelado sobre a realidade, obstaculizando a abordagem dos assuntos. Desse modo, não mais se conhece para compreender as conexões existentes entre todas as coisas, mas para decompor a realidade em fragmentos. Como expressa Lander (1999), *“en esta estructura de saberes parcelados, las cuestiones de conjunto, los retos éticos, las interrogantes sobre el para qué y para quién de lo que se hace carece de sentido”* (p. 23). Por isso, a pertinência da pergunta que o coletivo de estudantes inscreve no prédio da UFRGS: para que(m) serve teu conhecimento?

Ademais, as universidades costumam se organizar por faculdades, departamentos e programas, que reforçam a disciplinarização e *“funcionan como una especie de hogares de refugio para las epistemes”* (CASTRO-GÓMEZ, 2007:84), reforçando a ideia de que os conhecimentos têm hierarquias e limites epistêmicos que não podem ser transgredidos.

Como já dito anteriormente, a universidade vai se constituir na modernidade como lugar privilegiado de produção de conhecimento e de legitimação e institucionalização dos saberes⁴⁰. Desse modo, o que é produzido fora desse espaço não será considerado ciência e, tampouco, terá legitimidade. Nesse contexto, produzem-se dois metarrelatos: o de que a universidade, através da educação do povo, produziria o conhecimento para o progresso da nação através do conhecimento técnico-científico, melhorando as condições materiais de vida da população; e de que a universidade atuaria no progresso moral da humanidade através da formação de líderes espirituais para a nação (LYOTARD, 1990, *apud* CASTRO-GÓMEZ, 2007). Em ambas as situações, a universidade é vista também como núcleo vigilante dessa legitimidade, operando mais ou menos como o panóptico de Foucault, como explica Castro-Gómez (2007), na medida em que *“es concebida como una institución que establece las fronteras entre el conocimiento útil y el inútil, entre la doxa y la episteme, entre el conocimiento legítimo (es decir, el que goza de ‘validez científica’) y el conocimiento ilegítimo”* (p. 81).

Outros dois pilares que sustentam a universidade moderna são o universalismo e a pretensa neutralidade. O universalismo é uma das construções ideológicas-político-sociais que se tornaram chaves para o exercício da colonialidade, junto com o racismo. Guerrero (2010a) explica que “uni-versal” refere-se a um sentido monocultural, uma forma única de olhar, entender e explicar o mundo e a vida, imposta pelo Ocidente em âmbito planetário. E

⁴⁰ Tomo conhecimento e saber como sinônimos neste estudo.

o universalismo é *“una construcción del poder que busca legitimar la superioridad de los dominadores e imponer sus visiones de la realidad como discursos de verdad”* (p. 84).

A visão de que o conhecimento construído nas universidades é um saber generalizável, que pode ser aplicado em qualquer contexto independente da região, da cultura, do grupo social, é uma falácia da ciência moderna que, imposta pelo Renascimento e Iluminismo, se baseia na supressão, tanto da sensibilidade, quanto da localização geohistórica do corpo, e justamente por esse motivo foi possível que essas formas de conhecimento se proclamassem universais (MIGNOLO, 2014). Nessa perspectiva, na medida em que um conhecimento adquire *status* de ciência, passa a ser também universal, sobrepondo-se às demais construções epistemológicas, desqualificando-as.

Kusch (2000), quando esboça uma antropologia filosófica americana, pergunta sobre a possibilidade de universalidade do pensamento. Nesse sentido, reflete que todo pensamento é resultante da intersecção entre o geográfico e o cultural, ou seja, é um pensar atravessado pelo solo que habita. Desse modo, todo pensamento é situado, nasce de um solo, de uma cultura, um contexto social, ou seja, uma geocultura. O pensamento pesa, tem gravidade, está situado em um solo como campo de ação. Respondendo ao questionamento da possibilidade de universalidade, Kusch afirma: *“No hay otra universalidad que esta condición de estar caído en el suelo [...]. De ahí el arraigo y, peor que eso, la necesidad de ese arraigo, porque, si no, no tiene sentido la vida”* (2012b:113). A partir desse entendimento, podemos, na universidade, redimensionar o lugar do saber dito científico e dos saberes tidos como tradicionais, reconhecendo que qualquer conhecimento é sempre contextual.

Os acadêmicos indígenas, no instante em que trazem seus saberes para o interior do espaço acadêmico, revelam seu interesse em investigar temas pertinentes para suas vidas e para suas comunidades. O trabalho colaborativo realizado junto com um grupo de estudantes no ano de 2014, que consistiu na escrita de resumos de trabalhos para apresentar no II Encontro Nacional de Estudantes Indígenas, evidenciam tal postura. A modo de exemplo, destaco alguns excertos dos resumos:

O presente trabalho busca apresentar fatos ocorridos na região Norte do estado do Rio Grande do Sul, discutindo direitos dos indígenas a terra. [...] Para as comunidades indígenas, terra representa “vida”, onde habita a natureza e ela habita em nós. [...] Uma das questões que pretendemos trazer à tona é a realidade sobre experiências dos indígenas não relatadas na mídia, uma vez que toda a atenção é voltada para os produtores rurais. Serão feitas entrevistas com lideranças da

comunidade, analisando como a mídia aborda questões desse conflito. (DOMINGOS; CLAUDINO, 2014)

Será apresentado o relato da situação da Terra Indígena Mbyá Guarani do Mato Preto por meio de visita e entrevista com lideranças da comunidade. Uma questão a ser abordada é a importância das demarcações de terra em relação à cultura dos povos indígenas, visando à necessidade de terem um território que se diga seu, não tendo em vista a questão econômica, mas, sim, a questão cultural de preservar sua cultura e suas crenças. (MARIANO, 2014)

Este trabalho apresenta um estudo de conclusão de curso de Pedagogia. [...] Tem como objetivos discutir a educação oral indígena para um bom equilíbrio no ciclo de sua vida e a ligação desta com a educação escolar indígena, para um registro das práticas de oralidade. O estudo é feito a partir da vivência na comunidade e da experiência como professor e liderança *kanhgág*. (CARDOSO, 2014b)

Este trabalho visa apresentar como as comunidades indígenas guaranis de Palmares no Rio Grande do Sul interagem com o meio ambiente e a natureza de forma sustentável. [...] Pretende-se apresentar imagens e relatos que mostram que os guaranis usufruem da terra e da mata sem agredir a fauna, flora e rios da aldeia. No entanto, a ampliação do território é necessária para que esse trabalho de preservação do meio ambiente permaneça. (SILVA, 2014)

O presente trabalho apresenta reflexões sobre a saúde dos acadêmicos indígenas no processo de permanência no Ensino Superior [...]. Como levar para os acadêmicos indígenas a saúde que vem com seus pajés e a sua cultura no auxílio pela sua passagem no mundo acadêmico? Observamos através da própria vivência, escuta e dados da universidade, alto índice de evasão, desistência ou afastamento temporário dos acadêmicos indígenas. (MENDOZA, 2014)

Este trabalho investiga, problematiza e reflete sobre as contribuições dos Assistentes Sociais para garantia de direitos das populações indígenas no município de Porto Alegre/RS. A escolha do tema se deve à profissionalização e aperfeiçoamento no Ensino Superior de indígenas, para atender as especificidades das comunidades em consonância com o projeto ético político da profissão de Serviço Social, para futuramente atuar de forma qualitativa na garantia dos direitos indígenas. [...] apresenta uma vivência de observação do atendimento no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) localizado em território que possui três comunidades indígenas de diferentes etnias. (DOMINGOS, 2014)

A partir dos resumos, é possível observar que os estudantes escolhem temas relacionados à suas vivências: nas comunidades de origem, na universidade ou buscam articular seus aprendizados no curso universitário com as contribuições possíveis para seus coletivos. Alguns, ainda, propõem como metodologia investigativa a produção de conteúdo a partir da conversa com os mais velhos e lideranças de suas comunidades. Os temas escolhidos (disputa por terras, educação e escola diferenciada, relação com o ambiente, com a universidade e os desafios dos profissionais já formados) são questões candentes em suas vidas e na de suas comunidades, evidenciando a relação profunda que estabelecem entre o que desejam construir como conhecimento e o contexto em que estão inseridos. Desse

modo, incitam o questionamento do sentido do saber construído no espaço acadêmico e a sua pretensão de universalidade, indicando que o saber não está separado da vida, mas alicerçado nela.

Podemos dizer ainda que, do mesmo modo como não há universalidade, não é possível haver neutralidade na produção de conhecimento. Se o saber é construído desde uma geocultura e está enraizado no seu contexto, é difícil distanciar-se do objeto de estudo, situando-se num ponto fora do mundo para observá-lo, como pretende a ciência moderna ocidental, ou ainda num ponto zero, como se fosse Deus a observar, como compara Castro-Gómez (2007). Santos e Meneses (2009) corroboram com tal argumento, afirmando que não existem “epistemologias neutras, e as que reclamam sê-lo são as menos neutras” (p. 7), pois justamente devido ao seu caráter contextual, todo conhecimento está comprometido com a rede de poder/saber na qual é construído e validado.

Nesse caminho, o desafio contemporâneo é de descolonizar a universidade, saindo dos automatismos, das regras produzidas desde fora, indagando sobre as concepções e fazeres, trazendo a vida situada. Descolonizar fazendo desse um espaço plural, tanto no que diz respeito à composição de presenças diversas, quanto de epistemes múltiplas. Como refere Lander (1999), é necessário despertar do sonambulismo que caracteriza a vida universitária. Desse modo, descolonizar o conhecimento significa fazer evidente o lugar desde o qual se produz esse conhecimento. Ou seja, aceitar e reconhecer o solo em que habitam as universidades latino-americanas, as gentes que as constituem, as histórias negadas, o lugar onde se está, e, a partir daí “*descubrir un nuevo horizonte humano, menos colonial, más autentico y más americano*” (KUSCH, 2012c:10).

Esse olhar, que desnuda concepções muitas vezes naturalizadas, contribui para pensar o próprio como espaço de criação na academia, de buscar saídas para os problemas que enfrentamos desde outras perspectivas até pouco desconsideradas.

Tendo como pano de fundo a provocação dos estudantes no seminário relatado no início deste capítulo, as vozes dos indígenas acadêmicos, bem como inspirada em reflexões de Lander (1999) e Fernet-Betancourt (2009), esboço alguns questionamentos que me parecem pertinentes no atual contexto: para que e para quem serve o conhecimento que criamos e reproduzimos na universidade? Que valores e que possibilidades de futuro são alimentados? Que valores e possibilidades de futuro são prejudicados? Esse saber constitui um aporte à possibilidade de um melhor viver para a maioria da presente e futura população

do planeta? Que saber deveríamos saber para vivermos em justiça, em solidariedade e dignidade?

Tais questões colocam as bases para um questionamento profundo da universidade e para a necessidade de transformações radicais na forma com que esse espaço é concebido. Nesse sentido, alguns pensadores propõem alternativas epistemológicas para uma nova concepção de universidade, calcados em uma atitude decolonial. Destaco algumas delas.

A partir do paradigma do pensamento complexo, Castro-Goméz (2007) propõe os modelos de *universidade transdisciplinária e transcultural*. São modelos que possibilitam romper com a compartimentalização do conhecimento e da experiência, contendo proposições articuladoras de diferentes racionalidades, pois, mesmo que contraditórias, não podem separar-se, e sim complementar-se. Assim, se permite a religação entre os conhecimentos considerados convencionalmente como científicos e os conhecimentos populares, promovendo um diálogo entre as diferentes formas culturais de saber, sem que nenhum deles esteja submetido à hegemonia da episteme da ciência ocidental.

Daniel Mato (2015) fala da necessidade de *interculturalizar toda a Educação Superior*. Nesse sentido, propõe incorporar nas carreiras universitárias e de outros tipos de Instituições de Ensino Superior (IES) os conhecimentos, modos de aprendizagem, línguas, histórias, cosmologias e projetos de futuro dos povos indígenas e afrodescendentes, bem como tê-los como docentes e estudantes dessas instituições. Portanto, falar de equidade significa, também, reconhecer como interlocutores legítimos os sábios e as sábias desses coletivos.

Cito ainda a proposta de *pluriversidade* (SARANGO MACAS, 2009; SANTOS, 2005), que como o próprio nome sugere, rompe com o paradigma do uno, propondo o paradigma do pluri, do diverso, onde há espaço para as diferentes vozes atuarem em um diálogo de saberes. Para Santos (2005), o conhecimento pluriversitário é um conhecimento contextual que está preocupado com a aplicação que lhe pode ser dada. Esse paradigma põe em questão a própria relação entre ciência e sociedade, pois a sociedade deixa de ser objeto de análise da ciência e passa a ser a própria sujeita de interpelações. Desse modo, a relação entre sociedade e ciência é menos unilateral e mais interativa. Sarango Macas (s/d), baseado no modelo criado através da *Pluriversidad Amawtay Wasi* no Equador, fala dessa experiência dos povos originários como recriação dos espaços próprios de produzir sabedoria de maneira comunitária e bioética. Sarango diz que entendem por pluriversidade o “*espacio*

comunitario – académico de aprendizajes mediante el diálogo de saberes y ciencias desde los diversos paradigmas civilizatorios en igualdad de condiciones, es decir, con equidad epistémica con el fin supremo de llegar a la Sabiduría” (s/d:4).

Esses projetos de universidade possuem em comum propostas alternativas de produção de conhecimento inspirado na vida e para a vida. Podem ser vistos como projetos com potencial de construir alternativas, ou aprender com as já existentes, para enfrentar a crise civilizatória em que nos encontramos.

Penso que a presença indígena na universidade e as práticas de re-existência trazidas por esses coletivos para o interior dessa instituição, possibilitam um momento fecundo para, aproveitando tal potência, refundar as bases da universidade, em vias de ser um espaço de elaboração dialógica de conhecimentos pertinentes, que estejam a serviço da vida.

Como busquei evidenciar neste capítulo, as questões de pertinência incidem diretamente ao pensar outros projetos de universidade. Como destacam Green, Sinigue e Rojas (2013), referindo-se aos programas desenvolvidos na Colômbia, a deserção de estudantes em cursos regulares de universidades convencionais é muito alta e é baixo o índice de diplomações, como vemos ocorrer, também, no contexto brasileiro, em especial, pela falta de engajamento dos programas acadêmicos à realidade dos contextos indígenas. Vemos, então, que os esforços de ação afirmativa, que, nas últimas duas décadas, tornou possível que cerca de 22.000 indígenas acendessem ao Ensino Superior no Brasil, fica limitado no sentido de não atender os anseios, as expectativas e as necessidades por não oferecer um ensino que articule os conteúdos acadêmicos com seus contextos de vida.

Por esse motivo, se faz necessário desenhar outros processos formativos, mais pertinentes e adequados, o que exige uma articulação respeitosa e comprometida com as organizações que representam os povos, que possuem o saber acumulado de mais de 500 anos de resistência. Essas propostas de formação universitária outras tem de ser estruturadas a partir do reconhecimento, validação e institucionalização dos conhecimentos científicos produzidos a partir de uma base epistêmica própria (BANIWA, 2012), não ocidental, o que permite efetivar processos de descolonização da universidade.

Na sequência, discorro sobre a emergência de projetos de Ensino Superior indígena ou de inclusão de indígenas no Ensino Superior na América, território também chamado de

Abya Yala como forma de conexão com uma identidade ancestral⁴¹, que se caracterizam (ou não) por romperem com o paradigma hegemônico de universidade, materializando-se muitas delas em propostas decoloniais.

⁴¹ Termo utilizado pelo povo *kuna* (Colômbia e Panamá), que significa “*tierra en plena madurez*” (GUERRERO, 2010b), para referir-se ao território do continente, antes da conquista europeia. Líderes indígenas de diferentes etnias defendem hoje o emprego desta expressão para designar a América em declarações e documentos, argumentando que seu emprego remete à primazia da identidade ancestral (PROJETO ABYA YALA: EPISTEMOLOGIAS AMERÍNDIAS EM REDE, 2013:1). Guerrero (2010b) defende a revitalização dessa forma de nomear o território, justificando que tal posição “*constituye una respuesta política descolonizadora, que busca enfrentar la hegemonía de la enunciación del poder, las políticas del nombrar de los dominadores para hablar de nuestras propias voces y palabras, desde nuestras propias políticas de nombrar*” (p. 14).

2.2 Ensino Superior indígena e indígenas no Ensino Superior: emergências epistemológicas em Abya Yala

As vagas nas universidades são muito importantes para nós, pois irão nos ajudar na luta pelos direitos dos povos indígenas. Já conquistamos vários espaços, mas ainda temos um longo caminho pela frente, como, por exemplo, conseguir vagas de trabalho nas instituições públicas que trabalham com povos indígenas. Ainda somos considerados incapazes de assumir alguns cargos nas escolas, postos de saúde. [...] Quero ser exemplo para minha comunidade e para meus alunos, fazer a diferença na aldeia sem deixar de ser quem eu sou: Kaingang. (MELLO, 2013:96)

Por que atualmente se observa uma busca crescente pelo Ensino Superior entre indígenas em toda a América? A escolarização em nível de graduação, como aparece na fala de Josias Mello, Kaingang pedagogo formado pela UFRGS, vem adquirindo um significado importante para os povos indígenas como espaço de afirmação da luta política, pautado pelo movimento indígena organizado. A universidade tem sido considerada aliada na luta pelos direitos indígenas, alguns já garantidos em lei, porém, constantemente ameaçados, bem como na valorização e afirmação das identidades étnicas.

Nesse sentido, a formação universitária torna-se uma estratégia política: a) para a constituição de quadros de profissionais indígenas, contribuindo para qualificar a interlocução com o Estado; b) ocupar cargos hoje ocupados por não indígenas na condução de políticas governamentais para povos indígenas; c) complementar seus conhecimentos para atuarem em suas comunidades em processos próprios (educacionais, de saúde, de agricultura) em busca de autonomia.

Os povos indígenas latino-americanos⁴², a partir do final do século XX, têm pautado a elaboração de um projeto próprio de escolarização que leve em consideração suas formas tradicionais de educação, de produção e circulação de saberes (BANIWA, 2013). Essa proposição se fortaleceu com a conquista dos movimentos indígenas que, na maioria dos países, conseguiu reconhecer nas Constituições dos Estados Nacionais o direito às línguas, à educação, às identidades e outros relacionados⁴³, embora ainda com escassos efeitos práticos (MATO, 2011). Também pela ratificação dos países a tratados internacionais, como

⁴² Na América Latina, vivem aproximadamente 45 milhões de indígenas representados por 826 povos (Relatório CEPAL, 2015). Disponível em: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37773/S1420764_pt.pdf.jsessionid=EC6086B8FC8D25A4139FA4B343DA1357?sequence=1. Acesso em: jun. 2017.

⁴³ Esse reconhecimento está consagrado nas constituições do Brasil, Argentina, Bolívia, Colômbia, Costa Rica, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Guiana, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru e Venezuela.

é o caso da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho. Essas propostas próprias de educação escolar se fortaleceram no interior de organizações indígenas e, posteriormente, por pressão ao Estado e à sociedade como um todo, abrem espaço na agenda política, conformando políticas educativas próprias, como é o caso do Sistema Educativo Indígena Próprio, já consolidado na Colômbia, e dos Territórios Etnoeducacionais em fase de implantação no Brasil.

Como indígenas, aspiramos a una educación que nos devuelva la dignidad, y ello no se va a lograr con programas educativos “para” indígenas, los cuales en la práctica muchas veces se reducen a trasladar al idioma originario los contenidos educativos elaborados desde la perspectiva, la lógica, los contenidos y la tradición occidental. Nuestros saberes, en cambio, en sus múltiples manifestaciones y planos de formulación, deben ser equiparados en importancia y espacio junto a los saberes occidentales para formar un modelo educativo de alcance nacional, es decir, que nos permita encontrarnos a nosotros con los otros y vice-versa (ZEA, 2011:224 apud GAIVIZZO, 2014:17).

Esse caminho de conquistas no plano do direito étnico (GAIVIZZO, 2014) tem proporcionado a formulação e a implantação de propostas educacionais também no âmbito do Ensino Superior para os povos indígenas na América Latina. Trata-se de um conjunto diversificado de propostas que podemos sistematizar em quatro tipos (MATO, 2013):

- 1) Aquelas desenhadas pelas políticas de acesso diferenciado aos cursos de graduação de diversas Instituições de Educação Superior;
- 2) Programas específicos dirigidos a comunidades indígenas criados por iniciativa de universidades convencionais;
- 3) Programas realizados em co-execução entre organizações indígenas e IES através de alianças e parcerias;
- 4) Instituições próprias, comumente denominadas de universidades indígenas e/ou interculturais.

Passo a apresentar cada uma das modalidades, com alguns exemplos.

A primeira é a que Mato (2013) denomina de programas de “inclusão de indivíduos”. Trata-se do ingresso de indígenas como estudantes em instituições de Educação Superior convencionais, como é o caso das políticas de cotas e dos programas de apoio e bolsas, existentes em diversas universidades brasileiras, bem como em outros países da América

Latina. Caracterizam-se por não causarem mudanças estruturais profundas nas instituições que os acolhe, com projetos específicos de cursos, por exemplo, e por atender mais claramente aos indivíduos do que às coletividades. A política de ingresso específico que temos na UFRGS faz parte dessa modalidade.

O autor destaca que há análises que afirmam que este tipo de programa favorece a “fuga de cérebros”, ou seja, a migração de indígenas de suas comunidades para as cidades grandes, assim como sua ocidentalização, com a perda dos valores étnicos, o ocultamento das línguas, a não valorização dos saberes e a fragilização dos vínculos com as comunidades de origem. Outras análises ainda asseveram que somente o ingresso em universidades convencionais não basta, porque nessas instituições os:

estudiantes frecuentemente deben lidiar con problemas de racismo, además de que en el currículo no encuentran reflejadas las historias, idiomas y conocimientos de sus pueblos, a lo que se añade que en muchos casos se encuentran alejados de sus familias y comunidades y, así, de sus redes sociales de apoyo. (MATO, 2015:27)

Considero importante mencionar que os programas de inclusão de indivíduos se inserem no bojo de uma série de políticas de inclusão que, se por um lado, garantem que membros de grupos historicamente excluídos passem a figurar em espaços de poder, como a universidade, por outro, se mostram como programas multiculturais inconsistentes. Ou seja, são projetos que pressupõe a existência de um espaço cultural dominante que aceita, tolera ou reconhece a presença de identidades culturais diferentes e, ao não reconstruir o edifício epistemológico que sustenta a universidade, processa a diluição e/ou incorporação dessas diferenças. Usando como metáfora a estrutura de uma casa, seria como se fosse construído um novo cômodo, um puxadinho, como se fosse feita uma pequena reforma para acolher aos novos hóspedes que chegam. A presença de tais sujeitos na casa gera turbulências, reacomodações, móveis novos são comprados ou trocados de lugar, mas o alicerce e a estrutura não são refeitos, pois o espaço segue a lógica de poder e saber hegemônica instituída anteriormente, ou seja, dos “donos” da casa.

Ao mesmo tempo em que considero importante manter uma postura crítica a essa racionalidade em vigor, pautada pela in/exclusão⁴⁴, entendo que é no momento presente,

⁴⁴ Veiga-Neto e Lopes (2007:959), ao tratarem das políticas de inclusão, explicitam o conceito de in/exclusão, alertando que “as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, includentes, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses

em meio a essas tensões, aproveitando a presença desses novos sujeitos acadêmicos, que precisamos fortalecer as lutas por uma sociedade plural, humanizada e menos desigual também na universidade.

Nesse sentido, Mato (2013) aponta que esse tipo de modalidade de acesso ao Ensino Superior tem contribuído na formação de profissionais indígenas que servem de maneira direta a seus povos e, muitos desses, exercem papéis fundamentais no desenvolvimento e gestão dos demais tipos de experiência, bem como na produção acadêmica de referência como autores e como docentes de cursos e universidades interculturais.

Acompanhando as lutas de coletivos indígenas no campo da Educação Superior nos diferentes países, algumas materializadas em projetos explicitados no seguimento do texto, parece que esses coletivos têm buscado ocupar todos os espaços, se apropriando das oportunidades disponíveis, podendo ser o ingresso em universidades convencionais até a criação de projetos autônomos de universidades indígenas.

Walsh (2011) enfatiza que são necessários dois movimentos: o de descolonização das universidades convencionais latino-americanas, bem como a criação de novos projetos de universidade. Contudo, Walsh assume a posição de não sermos utópicos ao pensar que podemos transformar radicalmente os meios já existentes. Isso não quer dizer que é impossível criar espaços outros na universidade, em que os movimentos sociais, com sua força política e epistêmica, possam ir impactando nessa construção, entretanto os projetos de universidades próprias já estão constituídos desde outra visão, fundadas desde a geocultura e as epistemologias dos povos que as criam. A demanda que Walsh aponta é de como fazer esses projetos próprios realidade e que estes não sejam logo cerceados ou apropriados pelo Estado, tornando-se projetos fundados em legados coloniais tradicionais.

As próximas modalidades apresentadas dividem-se em projetos articulados com universidades convencionais, que podem gerar transformações no interior das instituições, e outros de iniciativa autônoma.

'todos' (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se assim que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão". In/exclusão, nesse sentido, é um conceito que pode ser utilizado para entender que as políticas inclusivas, tais como as ações afirmativas, operam com mecanismos de inclusão e, ao mesmo tempo, de exclusão, tornando-se inseparáveis. Isso quer dizer que não há sujeitos que ocupam definitivas posições de inclusão, mas que estão incluídos em alguns processos e excluídos de outros.

A segunda modalidade elencada por Mato (2013) expressa programas que se autoidentificam como interculturais, mas que se efetivam por meio de universidades convencionais. Se caracterizam por uma maior abertura e por integrar em seus planos de estudo as línguas e conhecimentos próprios desses povos com as ciências e humanidades ocidentais modernas (MATO, 2015). No Brasil, seriam as experiências de modalidades específicas e diferenciadas, como, por exemplo, os cursos de licenciaturas interculturais que hoje acontecem em 26 universidades de diferentes regiões do país, o curso de Gestão Territorial do Instituto Insikiran (Universidade Federal de Roraima), o curso de Etnodesenvolvimento da Universidade Federal do Pará, as Faculdades Interculturais Indígenas, como existem na Universidade do Estado do Mato Grosso e na Universidade Federal de Grande Dourados, entre outros. Como analisa Baniwa (2013), diferentemente da política de cotas, “estas iniciativas valorizam o caráter coletivo dos direitos indígenas” (p. 21).

Ainda dentro da segunda modalidade, cito a Licenciatura em Etnoeducação, da Universidad del Cauca⁴⁵, experiência colombiana que iniciou em 1995 e segue ativa até hoje⁴⁶. Essa proposta foi socializada e retroalimentada com movimentos indígenas da região: do Conselho Regional Indígena de Cauca (CRIC) e do Cabildo do povo Guambiano (ROJAS et al., 2015). Trata-se de um curso desenhado “*para dar respuesta a las continuas demandas de una educación alternativa acorde con las condiciones y valores culturales que diferentes comunidades y organizaciones indígenas hacían a la Universidad del Cauca*” (SIMMONDS MUÑOZ, 2016). Esse curso contribui com a formação de professores de nível básico para atuar em espaços etnoeducativos, especialmente comunidades indígenas, afrocolombianas, camponesas e urbanas de setores marginalizados. As turmas são compostas, praticamente em sua totalidade, por estudante desses grupos⁴⁷. Os docentes são da Universidad del Cauca

⁴⁵ A Universidade de Cauca está localizada no departamento com maior presença indígena da Colômbia. Esta dialoga há quase 30 anos com organizações indígenas da região, visando ao fortalecimento da educação intercultural. Nesse contexto, a Licenciatura em Etnoeducação apresenta-se como principal iniciativa, mas há outras, como o convênio assinado em 2010 entre o Conselho Regional Indígena de Cauca e a Universidade, com o objetivo de estabelecer bases de uma cooperação recíproca para a promoção e realização de estudos universitários em diferentes níveis. Por conta desse convênio, se desenvolvem programas específicos de formação em Direito e Comunicação Social para os membros dos povos indígenas (ROJAS et al., 2015).

⁴⁶ Elegi trazer como exemplos das modalidades de ingresso indígena no Ensino Superior alguns projetos interculturais desenvolvidos na Colômbia pela oportunidade que tive de realizar visita de estudos em agosto de 2016 e conhecer essas experiências *in loco*.

⁴⁷ A seleção desses estudantes é feita via vestibular especial, que corresponde a 40% do total de pontos, e por entrevista que visa ao conhecimento prévio, seu contexto e seu compromisso com o curso e o retorno a suas comunidades, correspondendo a 60% do total de pontos.

e possuem experiência no trabalho etnoeducativo: “eles têm uma trajetória política como colaboradores e uma trajetória de conhecimento anterior. Possuem um perfil mais ligado à prática e não tanto a produção acadêmica”, como relatou Cristina Simonds (Diário de Campo, 16.09.2015). As aulas são ministradas tanto na universidade quanto nas regiões de origem dos estudantes com o intuito de “descentrar a universidade e criar espaços epistemológicos em outros cenários” (Idem). Desse modo, quem mais se move é o professor e não os estudantes. A formação dá-se, atualmente, em dez semestres, com um plano de estudos específico, organizado em três ciclos: História e historicidade em perspectiva etnoeducativa; Pedagogia e didática dos saberes escolares e etnoeducativos e Prática e produção de saber em etnoeducação⁴⁸. Segundo Cristina Simonnds, professora do programa e integrante da equipe que o fundou, o curso parte de um pensar epistemicamente diferente, na luta pela valorização dos conhecimentos que trazem os estudantes de seu contexto social e cultural (Diário de Campo, 28.05.2013). Nesse sentido, outro aspecto relevante é que o programa possui professores afrocolombianos e indígenas, aportando perspectivas diferentes dos demais docentes, a partir da identificação étnica com o grupo de estudantes e de suas vivências com os conhecimentos ancestrais.

A terceira modalidade educacional no âmbito do Ensino Superior para/com povos indígenas anunciada por Mato (2013) são projetos decorrentes de alianças de organizações indígenas e universidades ou outras IES. Esse tipo de modalidade é menos comum, acredito que devido ao grande desafio de conciliar os anseios das organizações indígenas com as estruturas universitárias. Se expressa através de programas pertinentes para as comunidades propostos por suas organizações. As universidades que acolhem os projetos dispõem de seu aparato, estrutura física e administrativa, bem como dos docentes, para a efetivação dos mesmos.

Como exemplo, cito a Licenciatura en Pedagogía de La Madre Tierra, desenvolvida pela Organização Indígena de Antioquia com a Faculdade de Educação da Universidade de Antioquia⁴⁹. Esta Faculdade de Educação acolhe, desde 2004, por meio do Convênio Marco

⁴⁸ O plano de estudos está disponível em: <http://unicauca.edu.co/versionP/oferta-academica/progra-mas-de-pregrado/licenciatura-en-etnoeducacion/plan-de-estudios>.

⁴⁹ Desde 1983, a Universidad de Antioquia, através de um acordo acadêmico, possui admissão especial de grupos étnicos (GREEN; SINIGUI; ROJAS, 2013). O grande grau de deserção desses estudantes originou a pergunta sobre a pertinência dessas carreiras para os estudantes indígenas e, pelo que pude interpretar nos materiais a que tive acesso, também contribuiu para a formulação de um curso específico para povos indígenas.

de Cooperação com a Organização Indígena, uma Licenciatura em Pedagogia. Para a coordenação desse programa, abriu-se, pela primeira vez na história da universidade, uma vaga docente para professor indígena com trajetória de trabalho nas comunidades. Como expõem os coordenadores do programa, o objetivo principal da Licenciatura em Pedagogia de La Madre Tierra é agir, de maneira efetiva, diante da dívida histórica da instituição com os povos indígenas do departamento de Antioquia e do país (GREEN; SINIGUI; ROJAS, 2013). Esse programa de formação está encarregado de organizar e implementar, em conjunto com organizações indígenas da região, do país e de zonas de fronteira, *“propuestas de docencia-formales y no formales, investigación y extensión, que contribuyan con el mejoramiento de la calidad de vida de esta población y el fortalecimiento de su identidad cultural”* (Idem:89).

A Licenciatura em Pedagogia de La Madre Tierra começou a ser construída em 2006 com o trabalho de diversas equipes que elaboraram de maneira colaborativa entre universidade, organização indígena, autoridades e comunidades indígenas da região, a estrutura curricular do programa. Concebendo a mãe terra como a “grande pedagoga” (GREEN; SINIGUI; ROJAS, 2013), o plano de estudos está alicerçado em uma visão integral, orientada a convocar os participantes a compreender melhor seu próprio contexto e, a partir daí, gerar alternativas e propostas significativas para suas comunidades, articuladas aos planos de vida⁵⁰. Nesse sentido, a formação investigativa entra como componente transversal e ao redor de indagações centrais se orientará os conteúdos do currículo, bem como as atividades realizadas pelos estudantes em contextos escolares e comunitários. O curso atua na formação de educadores(as) indígenas capazes de, para além de atuar dentro da escola nos processos educativos, possam apoiar os planos de vida de suas comunidades, contribuindo *“al fortalecimiento y recreación de su propia cultura, a la protección de sus resguardos, así como al logro de una existencia y convivencia digna”* (GREEN, SINIGUI, ROJAS, 2013:90).

Ao conhecer a experiência desse curso em conversa com os professores Abadio Green e Sabine Sinigui na Universidad de Antioquia, chamou-me atenção a proposta do

⁵⁰ Como explicam Green, Sinigui e Rojas (2013), os planos de vida de cada comunidade expressam sua concepção e uso do território. Para saber mais, buscar em: http://www.etniasdecolombia.org/ac_tualidade_tnica/detalle.asp?cid=6324.

curso e a centralidade da Mãe Terra, considerada a grande pedagoga. Nesse sentido, Abadio Green explica:

La sabiduría de los mayores nos plantea que el centro de la educación debe ser la tierra, como parte esencial de la vida en este universo, y ahora con mayor énfasis porque ella está en peligro de muerte.[...] Por eso hoy, la Organización Indígena de Antioquia llama a su modelo de educación “Estrategia en la defensa de la Madre Tierra”; en ese sentido la pedagogía debe girar alrededor de ella, porque en esa forma entenderemos que somos parte de esta creación, que somos una piedra más en la tierra, como lo son los planetas, las estrellas, los animales, los árboles, el aire, la lluvia, porque ella es señora protectora de todo lo creado y vive en ella.[...] Esto es lo que significa para mí defender la tierra: darle voz a la identidad y la historia de pueblos que todavía centran su mirada en la protección de la vida, porque con ello estamos pensando en la existencia de todos los seres de la tierra. Es una posición política desde la Madre Tierra que ha estado ausente en los debates del mundo. (GREEN, 2006, apud GREEN; SINIGUI; ROJAS, 2013: 92-93)

O programa conta com um Conselho de Sábios e Sábias formado por “*mayores*” sabedores e especialistas em conhecimentos ancestrais como medicina, botânica, artes estéticas, bom governo, parteria⁵¹, entre outros. Os professores do curso explicam que “*de este Consejo de sabios y sabias surge una construcción propia del proceso sobre el cómo vamos a entender el rol o papel de maestro en las comunidades, – un maestro o maestra pedagogo de la madre tierra acompaña para aprender la historia y caminar los sueños*” (GREEN; SINIGUI; ROJAS, 2013:93).

Finalmente, a quarta modalidade trabalhada por Mato (2013) diz respeito a iniciativas próprias de organizações indígenas, gerenciadas de forma autônoma ou algumas vezes em parceria com o estado ou com outras organizações não governamentais, chamadas de universidades indígenas ou universidades próprias, pois são de indígenas, pensadas por e para indígenas. Estas são muito diversas entre si, mas, de modo geral, são concebidas no sentido de fortalecer os movimentos indígenas e “*se caracterizan por integrar los saberes, modos de producción de conocimiento y modos de aprendizaje de varias tradiciones culturales*” (MATO, 2015:32), integrando conhecimentos tradicionais de um ou mais povos indígenas com os da tradição ocidental moderna. Nessa modalidade, encontramos tanto instituições que oferecem cursos livres sem homologação externa para validação de seus títulos, como aquelas que se organizam para conseguir o reconhecimento oficial de seus diplomas.

⁵¹ Parteria é a arte de assistir a mulher durante o parto.

Como experiência concreta no Brasil, refiro o Centro Amazônico de Formação Indígena (CAFI), que não diploma em Nível Superior, mas forma profissionais especialmente capacitados para atuarem nas organizações indígenas. Foi criado em 2006, pela Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COAIB), que, fundada em 1989, é hoje a principal organização indígena do Brasil, tendo 75 organizações membros dos nove Estados da Amazônia Brasileira, representando cerca de 60% da população indígena do Brasil (FLORES, 2009). Segundo explica Lúcio Flores, indígena do povo Terena e assessor técnico da COIAB,

As crescentes demandas que chegam constantemente à COIAB, vindas das bases e também de outros setores da sociedade e de setores governamentais, reforçaram a urgência da criação de seu próprio centro de formação, com suas bases ideológicas e demandas próprias. Um centro de formação é o local para formar os profissionais capacitados para a atuação nas organizações indígenas através de cursos que proporcionem a qualidade técnica, juntamente com a formação política de líderes, cidadãos e militantes da causa indígena, política e etnicamente diferenciados. (2009:107)

Visando à formação de lideranças para atuar na gestão e defesa dos territórios e no bem-estar das comunidades, o centro oferece os cursos de Gestão Etnoambiental e Gestão de Projetos, alternadamente.

A COIAB trabalha em consonância com os anseios das lideranças indígenas, sendo o currículo escolar dos cursos do centro resultado de consultas, reuniões e diálogo com as lideranças locais. O quadro de professores é composto preferencialmente por indígenas. Não havendo especialistas em algumas áreas, são contratados professores não indígenas que possuam histórico de atuação junto aos povos indígenas (FLORES, 2009).

Apresento ainda dois exemplos dessa modalidade, os quais conheci na Colômbia: a Misak Universidad e a Universidad Autónoma Indígena Intercultural. A primeira, direcionada aos processos educativos com foco no povo Misak, e a segunda, na formação de lideranças de diferentes coletivos da região de Cauca.

A Misak Universidad situa-se na localidade de Sílvia, em território Misak, no Departamento de Cauca. Fundada em 2010 pelo Cabildo⁵² de Guambia, nela frequentam

⁵² Cabildo indígena é uma “entidade pública especial, cujos integrantes são membros de uma comunidade indígena, eleitos e reconhecidos por esta, com uma organização sociopolítica tradicional, cuja função é representar legalmente a comunidade, exercer a autoridade e realizar as atividades que lhe atribuem as leis, seus usos, costumes e o regramento interno de cada comunidade” (tradução minha). Disponível em: <http://www.mininterior.gov.co/content/cabildo-indigena>. Acesso em: abr. 2017.

desde crianças até adultos que vão à universidade para participar de aulas ou de outras atividades comunitárias que são gestadas e desenvolvidas nesse espaço. Em visita, fomos acolhidas⁵³ no prédio com desenho arquitetônico inspirado na cosmologia Misak onde ocorrem as atividades: uma construção circular em meio à paisagem montanhosa, tendo ao centro o fogo, como se pode ver nas imagens que seguem.



Imagens 8 e 9: Vista interna e externa da Misak Universidad. Agosto de 2016.

Fonte: Arquivo pessoal.

Esse é um projeto educativo que mantém caráter fortemente autônomo, baseado nos pilares de crescimento Misak (os usos e costumes) com o objetivo de “*recuperar la tierra para recuperarlo todo*”. A universidade é constituída como um instrumento de luta política, valorização da história, da identidade e da cultura dos povos originários. O currículo que organiza a Misak Universidad se orienta buscando o fortalecimento de quatro princípios: dever e direito maior (autonomia e justiça), administração própria (gestão e artes), economia própria e organização sociopolítica (convivência)⁵⁴.

A universidade realiza uma série de atividades que contribuem no fortalecimento da comunidade e tem como meta afirmar uma instituição:

que brinde alternativas de preparación académica, intelectual y formativa para los jóvenes bachilleres en lo que tiene que ver con las labores propias del Misak, tendientes a promover conocimientos y mejoras, tanto en los elementos tecnológicos o científicos del contexto colombiano, andino, latinoamericano y universal. (Material de divulgação impresso da Misak Universidad)

⁵³ Falo de termos sido acolhidas, no plural, porque nessa visita estive acompanhada da Profa. Maria Aparecida Bergamaschi e da Profa. Cristina Simmonds Muñoz.

⁵⁴ Mais informações sobre a Misak Universidad, acessar: <https://horizontesdecompromiso.files.wordpress.com/2013/01/retos-y-perspectivas-de-la-misak-universidad.pdf>.

Outro aspecto a destacar na organização da Misak Universidad é a participação das pessoas mais velhas, denominados por eles de *shuras*, *tatas* e *mamas*, aportando ao processo educativo.

Como última experiência, apresento a Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN). Iniciou seus trabalhos em 1998, fruto de diálogos com universidades convencionais da região. No entanto, foi criada efetivamente, no ano de 2003, pelo Conselho Regional Indígena de Cauca (CRIC), importante organização indígena colombiana que atua na região desde 1971. A UAIIN localiza-se no Departamento de Cauca, região de maior densidade de população indígena do país (cerca de 20% de toda população indígena da Colômbia). A universidade faz parte do Sistema Educativo Indígena Próprio, pelo qual o CRIC também é responsável na região, como autoridade educativa. Através desse sistema, aprovado por lei em 2014, as organizações indígenas fazem a gestão da educação própria de forma autônoma, com recursos do Estado. Nesse contexto,

La UAIIN [...] es una estrategia de formación en valores propios, en diversidad cultural e interculturalidad buscando así recuperar, reconstruir y proyectar el conocimiento de los pueblos y establecer diálogo intercultural de saberes, elevando a ciencia el pensamiento indígena y fortaleciendo valores culturales para la pervivencia de nuestros pueblos. (Arquímedes Vitonás Noscué, Líder indígena do povo Nasa, Reitor da UAIIN, em apresentação ao livro de GUTIÉRREZ, 2010:17).

As aulas ocorrem tanto no *campus* localizado no município de Popayán, quanto nas próprias comunidades e em outros espaços educativos, como em época de greves gerais, nas estradas, junto às mobilizações. Isso quer dizer que todo espaço de luta política é considerado espaço educativo. Segundo Rosalba Ipia⁵⁵, atual coordenadora da UAIIN, a instituição é a única da Rede de Universidades Indígenas da Latinoamérica dirigida por autoridades indígenas (Diário de Campo, 11.08.2016). A validação dos diplomas está em discussão com o Ministério de Educação Nacional, sendo reconhecidos até o momento via convênio com a *Universidad de las Regiones Autónomas de La Costa Caribe Nicaragüense* (URACCAN).

O programa de formação da UAIIN está constituído de oito cursos de graduação: Pedagogia Comunitária, Revitalização da Mãe Terra, Comunicação Própria, Direito Próprio, Saúde Própria, Língua Originária, Administração e Gestão Própria, bem como

⁵⁵ Importante liderança do povo Nasa, nos apresentou a universidade, onde pudemos perceber a forte conexão existente entre as ações do movimento indígena e as da universidade, estando muito imbricada uma à outra.

Desenvolvimento Comunitário. Oferece, também, em nível de Mestrado, os cursos de Cosm visões para o Bem Viver e Comunicação Intercultural, em convênio com instituições de outros países.

Devido à forte imbricação entre as ações da UAIIN e movimento indígena, julgo pertinente dar visibilidade à plataforma de luta do CRIC, que possui como princípios: terra, unidade, cultura e autonomia, expressos na imagem que segue:

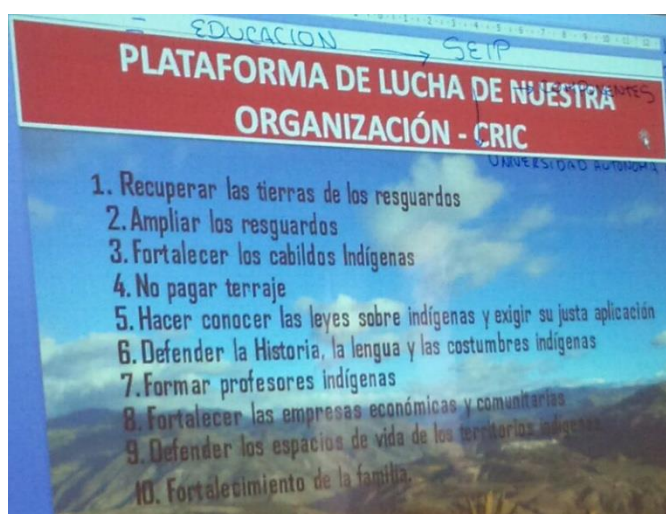


Imagem 10: Plataforma de luta do Conselho Regional Indígena de Cauca. Slide de apresentação UAIIN, agosto de 2016. Fonte: Arquivo pessoal.

Podemos citar experiências de universidades indígenas além da Colômbia, no México, Bolívia, Nicarágua, Estados Unidos, Canadá, Equador, entre outras que compõem a Universidad Indígena Intercultural (UII)⁵⁶, rede que reúne e apoia instituições dessa natureza em toda América e também uma na Europa. Atualmente, já são trinta instituições, por vezes, impulsionadas pelas próprias organizações indígenas, outras por organizações mistas⁵⁷ ou ainda pelos Estados.

Como busquei explicitar através de exemplos, as universidades indígenas têm se organizado através de novas estruturas e novas formas de ordenar os saberes e de dar-lhes coesão. São movimentos contra-hegemônicos que se constituem nas margens, e, enraizados nos conhecimentos originários, dão materialidade ao que Santos e Meneses (2009) nomeiam como Epistemologias do Sul⁵⁸. São projetos emergentes que proporcionam

⁵⁶ Para mais informações sobre a UII, acessar: <http://www.reduii.org/uii/>.

⁵⁷ Como o Fundo Indígena: <http://www.fondoindigena.org>.

⁵⁸ Santos e Meneses (2009:13) utilizam o termo genérico Epistemologias do Sul para designar o "conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos

formação na “perspectiva de diálogo intercultural, de modo a constituir pesquisadores indígenas como mediadores entre conhecimentos de suas cosmo-ontologias e os conhecimentos ditos ocidentais” (BONIN; BERGAMASCHI, 2017:260).

Mato (2013), em seu estudo, destaca uma quinta modalidade, resultante da colaboração intercultural em projetos de docência, investigação e/ou vinculação social, desenvolvidos por universidades e outras IES “convencionais” com participação de coletivos indígenas. Reconhece o autor, conquanto a sua importância, que se constitui mais na abertura de espaços dentro das IES para o trabalho em diálogo com os povos indígenas do que como uma modalidade mesma de acesso ao Ensino Superior. Dentro dessa quinta modalidade, é identificada uma série de projetos de colaboração entre IES e organizações indígenas em nível de extensão, de pesquisa ou de ensino. Cito no Brasil o importante programa de formação continuada de professores indígenas, “Saberes Indígenas na Escola”, que se materializa em muitas regiões brasileiras por meio da parceria com universidades públicas.

Entre as principais conquistas dos programas, universidades e outras IES estudadas por Mato (2013) através do Projeto Diversidade Cultural e Interculturalidade na Educação Superior na América Latina (UNESCO/IESALC)⁵⁹, destaco algumas:

I) mejoran las posibilidades de que individuos indígenas y afrodescendientes accedan a oportunidades de educación superior y culminen exitosamente sus estudios, [...] III) desarrollan modalidades participativas de aprendizaje centradas en la investigación aplicada, IV) integran docencia/aprendizaje, investigación y servicio a las comunidades, V) integran diversos tipos de saberes y modos de producción de conocimiento, [...] VII) desarrollan docencia e investigación orientados por criterios de valoración de la diversidad cultural, interculturalidad, equidad, inclusión, gobernabilidad democrática, desarrollo humano y sostenible, VIII) forman egresados que contribuyen al desarrollo sostenible local y regional y al mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades. (MATO, 2013:27)

Como podemos notar, além de promoverem a interculturalidade, mesmo considerando os limites das estruturas acadêmicas, essas experiências também mobilizam pensamentos decoloniais, na medida em que tornam visíveis outras epistemologias, que colocam em diálogo diferentes formas de conhecer, aprender, ensinar e existir. Também

séculos, pela norma epistemológica dominante, que “valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos”.

⁵⁹ Informações sobre o projeto em: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2962:diversidad-cultural-publicaciones&catid=3&Itemid=405&lang=es. Acesso em: jun. 2015.

podem servir como inspiração para a criação de outros novos projetos ou a realização de práticas alternativas que promovam rupturas nas estruturas já existentes.

A seguir, passo a explicitar a forma como foi se constituindo a relação dos povos indígenas com a educação escolarizada no Brasil, com foco específico no acesso ao Ensino Superior.

2.2.1 Indígenas e universidades brasileiras

Se, historicamente, no Brasil, os projetos educacionais para indígenas eram idealizados pela Igreja e, posteriormente, pelo Estado, como veremos a seguir, na atualidade, os coletivos indígenas possuem projetos próprios de escolarização, respaldados por políticas oficiais, constituindo um direito fundamental à diversidade cultural. Vemos que as práticas educacionais e a postura manifesta pelos poderes constituídos nos diferentes momentos da história, desde o Brasil Colônia até os dias de hoje, expressam a natureza da relação que a metrópole colonial, num primeiro momento, e o Estado, em um segundo, pretenderam estabelecer com os povos originários. Considerado o indígena como um “problema”, buscou-se a solução na educação e na escola, “com a proposição de modelos educativos adequados aos interesses e necessidades do Estado ou dos projetos societários dos diferentes povos indígenas” (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012:767).

No período colonial, predominou a ação dos jesuítas, seguida de outras ordens religiosas, que atuaram na evangelização e escolarização com o fim de “civilizar” os indígenas e preparar mão de obra, com vistas ao progresso e modernização da nação (MEDEIROS, 2012). A criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN)⁶⁰, no início do século XX, inaugura um novo tipo de relação com os povos indígenas, em que a responsabilidade pela escolarização passa para a esfera do Estado, ainda muito atrelada a ordens religiosas, com as quais os governos firmavam convênios. Segundo Oliveira e Nascimento (2012), nesse período e no que se seguiu com a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI)⁶¹, a escolarização esteve a serviço da integração e assimilação desses povos à nação brasileira, com modelos de educação escolar “externos” às realidades sociais desses povos, ao mesmo tempo que “o Estado se expandia

⁶⁰ O SPILTN é criado em 1910 e passa a chamar-se apenas Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1918.

⁶¹ A FUNAI é criada em 1967.

Brasil adentro, expulsando os índios de suas terras e concentrando-os em reservas” (MEDEIROS, 2012:12). Nesse contexto colonialista, o indígena foi considerado e tratado como inferior, o que justificou a postura de proteção e tutela adotada pelo Estado que, igualmente, considerava transitórias as identidades nativas, apostando em uma inevitável integração, ou fadadas ao desaparecimento. Por isso, as marcas de suas diferenças deveriam ser apagadas, invisibilizadas.

Sobre a atuação do SPI e da FUNAI, Bruno Ferreira (2014) relata sua vivência:

Moro em uma Terra Indígena que ainda possui uma quantidade considerável de mata nativa, porém, no passado, havia muito mais do que agora, pois o Guarita sofreu um intenso desmatamento, principalmente nos anos de 1960 a 1980, quando foram destruídos muitos lugares sagrados, como fontes de águas onde eram feitas as curas das crianças pelos nossos *kujá*.

Esse também foi o período em que dei meus primeiros passos escolares, na Escola Estadual Indígena Bento Pĩ Gog, situada no setor da Pedra Lisa, município de Tenente Portela - RS. Na escola, as professoras falavam na língua portuguesa e eu só conhecia a língua kaingang. Aliás, nós crianças éramos proibidas de usar a nossa língua, pois predominava o entendimento que deveríamos falar o português para sermos “civilizados”. Foi um período muito difícil da minha vida: não entendia nada do que estava acontecendo, pois como já mencionei anteriormente, fui criado com minha bisavó e meus avós maternos e todos falavam o nosso idioma originário (FERREIRA, 2014a:18).

Como conta Bruno, foi uma época difícil na relação com o Estado, pois muitas das terras foram expropriadas, desmatadas e reapropriadas pelo governo em forma de arrendamento a terceiros. Foi, também, um período em que indígenas eram forçados a trabalhar para o SPI e para a FUNAI⁶², bem como de uma escola marcada pela negação dos aspectos próprios da cultura, dentre eles a língua nativa, o que deixou marcas profundas.

Nos anos 70 do século XX, como salienta Medeiros (2012), começa a se articular um movimento importante de luta pela retomada dos territórios e pelo reconhecimento das diferenças étnicas, o que também repercutiu nos debates sobre a necessidade de uma educação escolar específica indígena. Esse movimento teve o apoio de entidades indigenistas, que ajudaram a criar e assessoraram projetos de escola em terras indígenas. Essa mobilização, marcada pelo fim da Ditadura Militar, veio a culminar na forte atuação

⁶² Homens, mulheres (mesmo que com filhos pequenos), rapazes e moças eram forçados a trabalhar em lavouras do SPI e FUNAI. Crianças começavam a trabalhar a partir dos nove anos. Àqueles que faltavam ao trabalho eram levados para a cadeia. No período do SPI esse trabalho ficou conhecido como “panelão”, pois a comida era preparada num grande panelão para aproximadamente 250 pessoas e era sempre a mesma: feijão com farofa (FREITAS, 2010).

indígena na Assembleia Constituinte e na conquista de direitos específicos na Constituição de 1988⁶³, reconfigurando a relação do Estado brasileiro com os povos indígenas.

A Constituição de 1988 é considerada um divisor de águas na relação dos povos indígenas com o Estado, pois rompe oficialmente com a política de tutela e integração, reconhecendo, pela primeira vez, o direito a suas formas de organização social, usos e costumes tradicionais e o direito à escola bilíngue e diferenciada. A partir de então, uma série de políticas educacionais voltadas aos povos indígenas, visando garantir, por meio de legislações específicas, o direito à educação escolar diferenciada, vai conformando o terreno para que o acesso ao Ensino Superior se tornasse uma realidade⁶⁴.

Embora a maioria das escolas indígenas brasileiras ainda ofereça apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental, a ampliação desse nível de ensino contribui para a busca de Ensino Superior⁶⁵. Como reconhecem Luciano e Hoffmann (2010:8), “o interesse dos povos indígenas pelo Ensino Superior está relacionado à aspiração coletiva de enfrentar as condições de vida e marginalização”. Ou seja, como “ferramenta para promover suas próprias propostas de desenvolvimento, por meio do fortalecimento de seus conhecimentos originários, de suas instituições e do incremento de suas capacidades de negociação, pressão e intervenção dentro e fora de suas comunidades” (Idem). Nesse sentido, além da formação de professores, devido à necessidade premente de ampliação e de qualificação das escolas em Terras Indígenas, formações na área da Saúde, Direito, Gestão Ambiental e do território

⁶³ As práticas educacionais e de escolarização dos povos indígenas vêm sendo investigadas por uma série de pesquisadores, especialmente as sucessivas regulamentações legais efetivadas após a Constituição Federal de 1988. Para maior aprofundamento do tema buscar: Bergamaschi (2005), Antunes (2012), Bonin (2012).

⁶⁴ Dentre as regulamentações federais para a educação escolar indígena, destaco: o Decreto Presidencial n. 26 de 1991, que retirou da FUNAI a incumbência exclusiva na condução dos processos de educação escolar em terras indígenas, passando tal responsabilidade para o Ministério da Educação; a Portaria Interministerial 559 de 1991, que estabelece que a educação escolar indígena deixa de ter caráter integracionista, como previa o Estatuto do Índio (Lei n. 6.001/73), e passa a ser regida pelo reconhecimento da multiplicidade cultural e linguística dos povos indígenas e pelo direito a eles assegurado, de viver de acordo com suas culturas e tradições. Após essas normatizações, seguem outras normas que regulamentam a educação escolar indígena no sentido de garantir legalmente o respeito às diferenças, a produção coletiva de conhecimentos, a interculturalidade, a utilização das línguas maternas, entre outros direitos (ANTUNES, 2012). Mais recentemente, destaco a importância da política de gestão etnoterritorializada da educação escolar indígena, através do início da implementação dos Territórios Etnoeducacionais, a partir de 2009. Essa política é paradigmática no reconhecimento às especificidades educacionais de cada povo e organização que extrapola os limites territoriais dos estados e governos, reconhecendo territorialidades próprias.

⁶⁵ Em 2016, o Censo Escolar registrou 3.115 escolas distribuídas em Terras Indígenas de todo o território nacional, em contraste com as 1.392 escolas indígenas que constavam em 2002, evidenciando um aumento de mais de cem por cento em quatorze anos. Esse aumento progressivo na escolarização inicial, também faz com que o horizonte de possibilidade das pessoas indígenas, no que diz respeito ao acesso a níveis mais elevados de escolarização, se expanda. Nesse sentido, o ingresso ao Ensino Superior se apresenta como um horizonte possível para esses povos.

são igualmente demandadas por esses povos. Contudo, a presença efetiva de estudantes indígenas no Ensino Superior é um fenômeno recente no Brasil e se alia a um movimento mais amplo, que se soma aos movimentos negros brasileiros, reivindicando por equidade de oportunidades no acesso à educação.

Apenas no início dos anos 2000, são implementadas as primeiras iniciativas de ações afirmativas com políticas específicas de ingresso indígena no Ensino Superior. Conforme assevera Paladino (2013), no Brasil dos finais de 1990, a Educação Superior indígena estava fora de qualquer agenda de governo. Nas reflexões da autora, mesmo havendo estudantes pertencentes aos povos originários graduados neste período, muitos deles lideranças do movimento indígena, parecia mais urgente naquele momento resolver as questões relativas à escola básica.

Um importante marco para as políticas indígenas de acesso ao Ensino Superior é a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (1989), ratificada pelo Brasil em 2002, cujo texto afirma a autodeterminação dos povos indígenas⁶⁶ e delibera que a educação desses povos siga suas instituições, em consonância com a legislação do país. Essa Convenção, nos Artigos 26 a 31, trata especificamente dos direitos educacionais dos povos indígenas, afirmando que “deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional” (CONVENÇÃO 169 - OIT, 1989). Também merece destaque o Artigo 22, que trata da especificidade dos programas de formação profissional:

Art. 22. [...] 2) Quando os programas de formação profissional de aplicação geral existentes não respondam às necessidades especiais dos povos interessados, os governos deverão assegurar a participação dos referidos povos, que se coloquem à sua disposição programas e meios especiais de formação. 3) Estes programas especiais de formação deverão basear-se no entorno econômico, nas condições sociais e culturais e nas necessidades concretas dos povos interessados. Todo estudo a esse respeito deverá realizar-se em cooperação com esses povos, os quais deverão ser consultados sobre a organização e o funcionamento de tais programas. Quando for possível, esses povos deverão assumir progressivamente a

⁶⁶ A autodeterminação como direito dos povos indígenas de afirmarem sua condição política e buscar livremente seu desenvolvimento econômico, social e cultural. Conforme descrito no artigo 18 da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2008), “os povos indígenas têm o direito de participar da tomada de decisões sobre questões que afetem seus direitos, por meio de representantes por eles eleitos de acordo com seus próprios procedimentos, assim como de manter e desenvolver suas próprias instituições de tomada de decisões”.

responsabilidade da organização e o funcionamento de tais programas especiais de formação, se assim o decidirem. (CONVENÇÃO 169 da OIT, 1989)

A legislação da educação escolar dos anos 80 e 90 do século XX não fazia referência ao acesso e à permanência de estudantes indígenas no Ensino Superior público e, muito menos, à oferta de um Ensino Superior diferenciado. O documento marco no que se refere a propostas para o Ensino Superior, advindas dos povos indígenas, é o da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI), realizada em 2009, que contou com ampla participação de delegados indígenas. Nesse documento, encontra-se um total de dez recomendações relativas ao tema da Educação Superior, dentre elas, destaco algumas:

O MEC e CNE devem iniciar processo de elaboração das diretrizes para Educação Superior indígena, contando com ampla participação dos povos e associações indígenas, assegurando, na Educação Superior, o diálogo entre os conhecimentos indígenas e não indígenas; Que as Instituições Públicas de Ensino Superior sejam estimuladas e financiadas pelo MEC para implantar, além das licenciaturas, cursos específicos e diferenciados nas diferentes áreas de conhecimento; [...] Que estes cursos possam ser oferecidos também dentro dos territórios indígenas; Criação, pelas Universidades, de programas específicos de pesquisa, extensão e pós-graduação para professores e estudantes indígenas em todos os cursos com socialização dos resultados das pesquisas para as comunidades; O MEC deve incentivar a criação, pelas agências financiadoras (CAPES e CNPq), de programas de financiamento de bolsas de pesquisa, extensão e monitoria para estudantes indígenas e sobre a temática indígena junto aos programas de graduação e pós-graduação das Universidades [...]. (Documento final da I CONEEI, 2009)⁶⁷

No campo da legislação educacional, se observa a ampliação das referências legais, institucionalizando a promoção da Educação Superior aos indígenas. Em 2011, foi acrescentado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pela Lei 12.416/2011, o §3º do artigo 79, Título VIII, que estabelece:

No que se refere à Educação Superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e ao desenvolvimento de programas especiais (Lei nº 12.416 de 2011, § 3º, Art. 79, Título VIII).

Já o plano de educação em vigor (2014-2024) faz menção aos povos indígenas nas Metas 12, 14 e 15, em que trata da ampliação do acesso através de políticas de inclusão e assistência estudantil; de expandir atendimento específico a comunidades indígenas em

⁶⁷ Disponível em: <http://www.consed.org.br/media/download/54b662a0c2f6d.pdf>. Acesso em: jan. 2017.

relação ao acesso, à permanência, à conclusão e à formação de profissionais para atuação nessas populações; implementar ações para favorecer o acesso a programas de Mestrado e Doutorado; implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas de comunidades indígenas, visando que todos os professores da Educação Básica tenham formação específica de Nível Superior.

Retomando a trajetória dos povos indígenas no Ensino Superior brasileiro, vemos que convênios entre a FUNAI e algumas instituições privadas e comunitárias, desde o início da década de 1990, contribuíram para a inserção neste nível de ensino. No Rio Grande do Sul, a instituição pioneira no acolhimento e diplomação de estudantes indígenas em seus cursos de graduação foi a Universidade Regional do Noroeste do Estado (UNIJUÍ), que, nos primeiros semestres de 1992 e 1993, acolheu os primeiros seis estudantes Kaingang⁶⁸. Entre 1992 e 2002, já haviam ingressado 55 estudantes indígenas nesta instituição: três pertencentes ao povo Guarani, um Xerente e os demais Kaingang. No período de uma década, dez indígenas já haviam se diplomado na UNIJUÍ⁶⁹, atuando em escolas e órgãos indigenistas, implicados com as lutas de seu povo (FREITAS; ROSA, 2003). No estado, outras instituições de Ensino Superior de cunho comunitário também abriram suas portas para estudantes indígenas, como a Universidade de Passo Fundo (UPF) e a Universidade Regional Integrada (URI). O Programa Universidade para Todos (PROUNI) também tem sido, desde 2004, uma importante porta de entrada, em âmbito nacional, para estudantes indígenas em Instituições de Ensino Superior privadas⁷⁰.

Devido à criação da categoria “professor indígena” na legislação que diz respeito à educação escolar indígena, a demanda por Ensino Superior entre os indígenas intensificou-se nas últimas duas décadas. Em resposta a essa necessidade o Ministério da Educação criou, em 2004, o Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), com o

⁶⁸ São eles: Andila Inácio Belfort, Ari Ribeiro, Bruno Ferreira, Juvino Sales, Maria Inês Pandolfo, Pedro Sales (FREITAS; ROSA, 2003). O programa da UNIJUÍ se deu através de convênios com a FUNAI e com a instituição alemã Diakonisches Werk (FREITAS; ROSA, 2003).

⁶⁹ Os dez primeiros indígenas graduados pela UNIJUÍ foram, respectivamente: Maria Inês de Freitas Pandolfo (1998, Pedagogia), Danilo Braga (História, 1998), Bruno Ferreira (1999, História), Pedro Sales (1999, Enfermagem), Sandra Terezinha Tavares (1999, História), Lucíola Maria Inácio Belfort (2001, Enfermagem), Lúcia Fernanda Yoféi Inácio Belfort (2001, Direito), Suzana Andréa Inácio Belfort (2001, Direito), Juliana Van Kre Inacio (2001, Enfermagem), Júlio César Inácio (2001, Agronomia) (FREITAS; ROSA, 2003).

⁷⁰ Segundo dados do SISPROUNI, das 1.497.225 bolsas ofertadas pelo PROUNI desde sua criação até o processo seletivo do segundo semestre de 2014, somente 1.887 bolsas (0,13%) foram concedidas para estudantes autodeclarados indígenas. Disponível em: http://prouniportal.mec.gov.br/images/pdf/Representacoes_graficas/bolsistas_por_raca.pdf. Acesso: mai. 2015. Para saber mais sobre a história da inclusão de bolsas para indígenas no PROUNI, acesse: <https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/nao-humanos/prouni/>.

objetivo de formar e titular professores indígenas em Nível Superior, o que proporcionou a criação de licenciaturas interculturais em diversas universidades públicas brasileiras. Estas se caracterizam por possuírem currículos específicos que, ao mesmo tempo, agregam os saberes tradicionais indígenas e dialogam com os saberes acadêmicos. Exemplo desses cursos é a Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), envolvendo povos Guarani, Kaingang e Xokleng, que em 2015 diplomou a primeira turma com 85 graduados⁷¹. Outro exemplo é o Projeto de Formação de Professores Indígenas, iniciando em 2001 pela Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) e que em 2007 transforma-se no Programa de Educação Superior Indígena Intercultural (PROESI)⁷².

Além dos cursos específicos e diferenciados, tais como as licenciaturas interculturais, há o ingresso expressivo de indígenas no Ensino Superior público através de vagas especiais ou suplementares em cursos regulares. A implementação da primeira ação nesses moldes se deu em 2001, com a experiência pioneira do estado do Paraná, que instituiu a reserva de três vagas para serem ocupadas pelas sociedades indígenas paranaenses, em cada uma das universidades estaduais⁷³. Até 2010, cerca de 50 instituições de Ensino Superior já possuíam ações voltadas à política de ingresso indígena, seja por meio de vagas reservadas, pela criação de vagas suplementares, pelo acréscimo de pontos no vestibular, ou ainda através das licenciaturas interculturais, o que em boa parte das situações garantiu a presença efetiva deste público nas universidades (AMARAL, 2010). Em 2012, já eram mais de 70 universidades mantendo programas de acesso diferenciado para povos indígenas (PALADINO, 2012). Na Região Sul, região com menor índice de população indígena do país (9,2% do total), 62% das instituições de Ensino Superior possuíam algum tipo de ação afirmativa para ingresso indígena, sendo a região do Brasil com maior disseminação de políticas voltadas ao acesso diferenciado de estudantes indígenas⁷⁴.

⁷¹ Para obter outras informações acessar: <http://noticias.ufsc.br/2015/04/diversidade-emocao-e-conquista-a-primeira-formatura-de-licenciatura-intercultural-indigena-da-ufsc/#more-126455>

⁷² Em 2008, a UNEMAT aprovou a criação da Faculdade Indígena Intercultural, incorporando as demais ações relacionadas à Educação Superior Indígena na instituição. Para saber mais, acessar: <http://indigena.unemat.br/>.

⁷³ A Lei Estadual nº. 13.134 de 2001 definiu a reserva de três vagas em cada Instituição Estadual de Ensino Superior do Paraná e a Lei 14.995 de 2006 altera a lei anterior estabelecendo a criação de seis vagas suplementares para estudantes indígenas em cursos de graduação em cada uma destas instituições. Para aprofundamento dessa política, buscar por Amaral (2010).

⁷⁴ No Rio Grande do Sul, as universidades federais que implantaram política próprias de cotas nesse período foram a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio Grande e a Universidade Federal de Santa Maria, todas elas com ingresso específico indígena. Mais tarde, a Universidade Federal do

Vale lembrar que as ações afirmativas para indígenas no Ensino Superior nascem junto das políticas afirmativas para negros, com o protagonismo dos movimentos sociais organizados. No Brasil, as experiências de ação afirmativa passam a explicitar seu corte étnico-racial e se constituem acadêmica e politicamente a partir da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em 2001, em Durban⁷⁵. Nesse contexto, as cotas para negros, indígenas e estudantes oriundos de escolas públicas, se apresentam como uma estratégia para ampliação imediata do acesso ao Ensino Superior a esses coletivos, explicitamente excluídos do ambiente acadêmico⁷⁶. A pauta reivindicatória e a necessidade do acesso ao Ensino Superior público foram se compondo, de forma diferenciada, para cada um destes grupos.

Em 2012, em decisão unânime, o Supremo Tribunal Federal reconheceu a constitucionalidade das políticas de cotas no sistema público federal de ensino. Nesse mesmo ano, foi aprovada a Lei Federal 12.711, denominada Lei de Cotas, instituindo o caráter obrigatório da adoção de tais políticas. A referida lei, que tramitava a 13 anos no Congresso Nacional, estabelece reserva de vagas em todas as Instituições Federais de Ensino para pessoas provenientes do Ensino Médio público, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, e pessoas oriundas de famílias com renda igual ou inferior a um salário-mínimo e meio *per capita*⁷⁷.

Constatamos que a aprovação da lei avança em termos de política de acesso, visto que todas as instituições federais são obrigadas a reservar 50% das vagas para estudantes

Pampa (UNIPAMPA) inicia o ingresso indígena através de Processo Seletivo Específico, em 2012, e adere à lei federal de cotas para o ingresso dos demais grupos a partir de 2013. A Universidade Federal de Pelotas (UFPel) aderiu à lei de cotas para ingresso dos estudantes em 2013.

⁷⁵ Munanga (2003) explica que políticas de ações afirmativas foram implantadas em países como Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Índia, Alemanha, Austrália, Nova Zelândia e Malásia, entre outros, visando “oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação” (p. 117). Além dele, Joaquim Barbosa Gomes (2003), ex-Ministro do Supremo Tribunal Federal, afirma que figura entre os objetivos almejados com as políticas afirmativas “o de induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, aptas a subtrair do imaginário coletivo a ideia de supremacia e de subordinação de uma raça em relação à outra, do homem em relação à mulher” (p. 135-136).

⁷⁶ Importante destacar que algumas universidades, por políticas próprias, criam, também, vagas para pertencentes a coletivos quilombolas. No Rio Grande do Sul temos a experiência da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), com 10 vagas anuais, e da UFPel, com 5 vagas anuais. Ambas receberam os primeiros estudantes quilombolas no ano de 2013.

⁷⁷ A lei determina que para a subcota racial o número de vagas será diferente em cada estado, calculado pela soma dos três grupos (pretos, pardos e indígenas) na respectiva unidade da federação conforme CENSO do IBGE. Segundo o Ministério da Educação, os candidatos desses grupos disputarão as mesmas vagas, mas podendo as instituições federais, no âmbito interno, estabelecer vagas específicas para povos indígenas, por exemplo.

provenientes de escolas públicas, pretos, pardos e indígenas. Além disso, finda os questionamentos quanto à legitimidade da implantação de mecanismos de acesso de autodeclarados negros e indígenas nas universidades federais brasileiras, tornando uma política de Estado, o que, anteriormente, dependia da iniciativa de cada instituição. Contudo, cria uma série de contradições. No que toca o ingresso indígena, ao invés de legitimar o formato exitoso de ingresso específico já existente em muitas universidades, aprisiona o acesso desse perfil de estudantes à concorrência com os demais públicos-alvo da política (pretos e pardos) através do formato convencional: processo seletivo vestibular ou processo seletivo unificado. Desse modo, se por um lado, a Lei de Cotas proporcionou algumas conquistas no que diz respeito à permanência dos acadêmicos⁷⁸, por outro, dificultou ou, até mesmo, impediu o acesso, resultando que algumas universidades abandonassem o modelo de política específica que haviam adotado, optando por cumprirem apenas a lei, gerando retrocessos⁷⁹. Isso quer dizer que, se a UFRGS, por decisão do seu Conselho Universitário, não tivesse deliberado renovar a política que se iniciara em 2008, o ingresso indígena teria sido bastante prejudicado. Ponderando sobre esse tema, Baniwa (2013:18) observa:

[...] colocar os índios para disputar as mesmas vagas com pretos e pardos coloca-os mais uma vez em uma situação de grande desvantagem, não por incapacidade cognitiva ou intelectual, mas por seus processos educativos distintos. A marca principal dos direitos indígenas é a diferença e a equivalência e não a igualdade ou similaridade, em razão da qual, os povos indígenas têm reivindicado tratamento diferenciado em que o foco da política seja a valorização e o reconhecimento das diferenças e da diversidade e não a inclusão e homogeneização das políticas, mesmo no âmbito das políticas para a diversidade ou minorias sociais. Em muitos casos as políticas de inclusão, mesmo bem-intencionadas, podem significar categoricamente exclusão sociopolítica.

É notório que, a partir de 2012, com a aprovação da Lei 12.711, outras normativas são criadas dentro do marco do Ensino Superior. Assim, evidencia-se que, mesmo que a Lei de Cotas possa não resultar num incremento na ocupação de vagas por indígenas, pode representar um avanço, mesmo que ainda tímido, na promoção de políticas de permanência indígena na universidade. Tal avanço materializou-se, por exemplo, na criação do Programa

⁷⁸ Após a homologação da lei, o Ministério da Educação lançou um Programa de Bolsas Permanência para estudantes cotistas com aporte em maior valor para os acadêmicos indígenas.

⁷⁹ É necessário referir que a Lei de Cotas permite que as universidades mantenham os programas de acesso específico ou criem outros. Mesmo assim, sabemos que algumas universidades optaram por encerrar seus programas de ingresso específico indígena para manter somente a reserva solicitada na lei.

de Bolsas Permanência e no aprofundamento do debate sobre os modelos de Ensino Superior indígena, através da formação de grupo de trabalho que vem discutindo a criação de instituição de Educação Superior intercultural indígena⁸⁰.

Rita Gomes do Nascimento (2016) descreve os debates do grupo de trabalho (GT), contando que este surge como desdobramento das ações do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais. Expõe que o GT realizou uma série de encontros durante o ano de 2014 e formulou as seguintes estratégias: 1) “fortalecimento, pelo MEC, das experiências de Educação Superior de indígenas já existentes”; 2) “criação de uma instituição de Educação Superior indígena, chamada de Universidade Intercultural Indígena (UII)” (NASCIMENTO, 2016:275). No entanto, Nascimento relata que, diante do contexto político adverso, o MEC optou por implementar, com base na primeira estratégia apresentada pelos membros do GT, a Rede Brasileira de Educação Superior Intercultural Indígena, oferecendo apoio financeiro e recursos humanos para as IES participantes. Contudo, não observamos movimentos do MEC nesse sentido de 2014 para cá.

Nascimento (2016) refere ainda duas iniciativas de criação de espaços próprios de Educação Superior para povos indígenas no Brasil: o Instituto dos Conhecimentos Indígenas e Pesquisa do Rio Negro (ICIPRN) e o *campus* indígena da Universidade Fronteira Sul, os dois ainda em fase de estudo e amadurecimento. Tais experiências surgem da tensão do movimento indígena que advoga “que a simples inclusão dos indígenas nas universidades ‘convencionais’ não tem promovido a autonomia reivindicada, vista como possível de se conquistar em ‘instituições’ próprias” (NASCIMENTO, 2016:276).

Vemos que, ao mesmo tempo em que há um movimento de empoderamento e protagonismo dos movimentos indígenas reivindicando por políticas específicas e obtendo conquistas nos últimos anos, há um recrudescimento do Estado, sob o comando de um governo não eleito, com uma série de medidas de retrocesso e retirada de direitos em todos os âmbitos, especialmente na educação. Junto disso, acompanhamos um forte movimento social de resistência, incluindo o movimento dos povos indígenas.

⁸⁰ A Portaria do MEC Nº 52, de 2014, institui grupo de trabalho com a finalidade de realizar estudos sobre a criação de instituição de Educação Superior intercultural indígena que promova, por meio do ensino, pesquisa e extensão, atividades voltadas para a valorização dos patrimônios epistemológicos, culturais e linguísticos dos povos indígenas, considerando-se suas demandas e necessidades. Os membros que compõem o grupo de trabalho são representantes do Ministério da Educação, de instituições de ensino e pesquisa e representantes indígenas.

Um levantamento feito em 2014 pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) oferece um panorama da presença indígena em Instituições de Ensino Superior no Brasil. Nesse ano, havia 22.030 estudantes que se autodeclaravam indígenas matriculados em IES, distribuídos da seguinte maneira: 8.043 em instituições públicas, 13.801 em instituições privadas e 186 em instituições especiais (NASCIMENTO, 2016). Destes, aproximadamente 1.500 cursam as chamadas Licenciaturas Interculturais e o restante realiza cursos universitários convencionais (ALMEIDA, 2014 *apud* PALADINO, 2016). Como salienta Nascimento (2016), “19.444 (ou 88,26% do total de estudantes) estão em graduações presenciais e 2.586 (o que equivale a 11,74%) fazem cursos à distância” (p. 262),

Em relação à formação em pós-graduação, em 2010, havia aproximadamente 100 indígenas realizando Mestrado e Doutorado em todo Brasil, além de 40 dissertações e cinco teses já produzidas por intelectuais indígenas (LUCIANO; HOFFMANN, 2010).

Observo que, embora algumas das pautas concernentes à formação de Nível Superior tenham avançado nos últimos anos, como pudemos ver no marco legal e na ampliação do acesso evidenciado pelos números, ainda permanecem diversos desafios no que diz respeito ao ingresso e à permanência qualificada de indígenas no Ensino Superior. Participando de três edições do Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (2013, 2014 e 2015), registrei os principais desafios que aparecem nos debates, protagonizados especialmente pelos próprios acadêmicos e por suas lideranças. Aproveito o ensejo para dizer da relevância do Encontro Nacional de Estudantes Indígenas como espaço estratégico de articulação política dos indígenas universitários brasileiros e de fortalecimento de suas lutas.

No que tange aos desafios ligados ao acesso à Educação Superior, afirmou-se, nas três primeiras edições do Encontro, a importância da garantia de políticas de ingresso indígena nas universidades públicas e privadas por meio de seleção específica para povos indígenas. Além disso, a criação de mais cursos específicos em áreas estratégicas como saúde, educação e gestão territorial e ambiental, ampliando as ofertas já existentes em cursos regulares e licenciaturas interculturais. Outra proposta recorrente é a ampliação dos programas de ações afirmativas para ingresso na pós-graduação, formando mestres e doutores indígenas que possam atuar nas diferentes áreas, especialmente na docência do Ensino Superior.

Um dos temas mais debatidos nas diferentes ocasiões trata-se do fortalecimento das políticas de permanência dos acadêmicos na universidade. Nesse sentido, durante o II ENEI,

o professor Umberto Euzébio, da Universidade de Brasília, faz uma intervenção sistematizando as principais questões: a necessidade de “acompanhamento pedagógico, criação de espaços de encontro específicos para estudantes indígenas, apoio na forma de moradia e manutenção financeira, sensibilização do corpo docente e dos funcionários para a questão indígena etc.” (Relatório II ENEI, 2014:20). Além dessas demandas, os acadêmicos indígenas destacaram como fundamental a garantia de fomento para a produção acadêmica dos estudantes em pesquisa e extensão, assim como apoio ao estágio durante a formação. Ainda solicitam a garantia de apoio para o retorno dos estudantes indígenas às suas comunidades de origem em cada intervalo letivo, por meio de mecanismos criados pelas universidades, proporcionando que o vínculo permaneça e que a formação seja compartilhada e debatida pela e com a comunidade, que assim pode participar ativamente do processo.

Em âmbito mais amplo, foi proposta a criação de uma rede de universidades com o objetivo de compartilhar os diversos mecanismos de acesso e permanência, bem como as modalidades de validação das identidades indígenas para acesso nas universidades, com a finalidade de aproximar os diversos programas existentes e encontrar caminhos comuns por meio de ampla discussão com as comunidades e associações indígenas.

Dentro do âmbito da permanência, merece, ainda, ser destacada a necessidade de acompanhamento pedagógico para os estudantes na universidade e em seus cursos. Nesse sentido, foi proposta a criação de uma instância efetivamente pedagógica em cada instituição como importante meio de apoio e qualificação da permanência, com processos específicos de acompanhamento e orientação, levando em conta às particularidades do grupo atendido.

Com o aumento de indígenas ingressando nas universidades e o decorrente crescimento de diplomações, a preocupação com o período posterior à formação tem sido tema de debates importantes, pelo fato de os recém-formados estarem encontrando certa dificuldade de inserção profissional. Nesse aspecto, pauta-se a necessidade de garantia de retorno dos profissionais indígenas para seus territórios como forma de contribuir com melhorias nas condições de vida e na autonomia desses povos, ocupando cargos antes ocupados por não indígenas. Para isso, é necessário articular “propostas para as lideranças locais para garantir que o acadêmico volte para sua aldeia e se insira no mercado de trabalho” (Relatório III ENEI, 2015:14), argumenta Joziléia Kaingang, mestre em Antropologia

Social. Ademais, torna-se importante a construção de novas alternativas de trabalho por meio da articulação política com os governos, bem como entre os próprios indígenas. Também está em pauta a necessidade de criação ou reserva de vagas para indígenas em concursos públicos, nos moldes como já é garantido por lei, como direito à população afro-descendente.

As discussões sobre acesso e permanência de indígenas no Ensino Superior, tratados, aqui, de forma ampla a partir da participação no Encontro Nacional de Estudantes Indígenas, serão, ao longo do trabalho, aprofundadas através do relato da experiência de pesquisa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Na próxima parte do texto, adentramos nesse contexto específico, evidenciando a forma com que a política de ingresso indígena foi conquistada na instituição e como foi sendo construída no decorrer de uma década. Esboço o plano de fundo, o solo em que se desenrola o estar indígena universitário.

- PARTE 3 -

CONTORNOS DA PRESENÇA INDÍGENA NA UFRGS



Imagem 11: I Encontro Esportivo e Cultural Indígena da UFRGS, 2014.
Fonte: Edwin Alexander.

A partir desse momento adentramos no universo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, lócus privilegiado da pesquisa. Passamos a acompanhar de perto a dinâmica conflitual de encontros e desencontros de uma política que não é estática, mas está em movimento, se fazendo no caminhar. Uma política que se re-cria, não só nos espaços formais da universidade, mas nos entremeios, nos entre-lugares, nas brechas, nos encontros e afetos. Desse modo, evidencio, na sequência, o ingresso indígena na UFRGS como uma pauta antiga, que foi sendo construída especialmente pelo tensionamento e participação das lideranças do estado do Rio Grande do Sul, se materializando ao longo de uma década de existência.

3.1 A conquista do ingresso indígena na UFRGS e os desdobramentos da política

Um coletivo significativo de pessoas e forças ancestrais “diferentes” que as que circulam cotidianamente pelo espaço da UFRGS se fizeram presentes nas imediações do prédio da Reitoria, ocupando o pátio e o térreo do prédio [...]. Intensidades se fizeram corpos: artistas de Hip Hop da periferia de Porto Alegre, lideranças e famílias Guaranis e Kaingang, militantes do movimento negro, religiosos de matriz africana se congregaram num clima de celebração. O som dos tambores concorria com os apitos.
(LÓPEZ, 2009:338)⁸¹

No clima anunciado pela epígrafe desta seção, é aprovado, em 29 de junho de 2007, o Programa de Ações Afirmativas da UFRGS, instituindo a reserva de vagas para estudantes negros, estudantes de escolas públicas e o ingresso específico indígena. Tal acontecimento fez da UFRGS a primeira universidade pública federal do estado a instituir uma política de acesso indígena, reconhecendo a luta desses setores da sociedade que vislumbravam também desfrutar o espaço acadêmico⁸². Dessa forma, a política afirmativa se efetivou como uma conquista histórica relevante, tendo em vista que, até aquele momento, não havia registro de ingresso de estudante indígena em 80 anos de instituição.

O debate sobre o ingresso indígena na Universidade Federal do Rio Grande teve início anos antes de ter se efetivado enquanto política. Em 2004, a professora Kaingang Andila Nivygsãnh Inácio questionava: “Afiml, quando a UFRGS abrirá suas portas para nosso povo?”⁸³. No ano posterior, formava-se o Grupo de Trabalho Ações Afirmativas⁸⁴, agregando estudantes, técnicos e professores da universidade, bem como comunidades indígenas, movimento negro e movimentos sociais diversos, com o objetivo de impulsionar o debate sobre a política de cotas na universidade. Em 2006 e 2007, as articulações foram tomando mais corpo. Lideranças Guaranis e Kaingang, principalmente de comunidades mais próximas a Porto Alegre, fizeram suas reivindicações em seminários organizados nas faculdades de Educação e Arquitetura (CARNEIRO, 2014). Nessas ocasiões, expressavam suas preocupações, como aparece na fala de João Padilha, reconhecida liderança Kaingang: “não

⁸¹ López (2009) também registra a presença de liderança charrua acompanhando as diferentes mobilizações.

⁸² Para saber mais sobre a história do debate e processo de implantação do sistema de cotas na UFRGS, buscar: LÓPEZ (2009), GRISA (2010), DOEBBER (2011).

⁸³ Andila Inácio foi palestrante no painel “A questão das Ações Afirmativas e a Formação Indígena: a experiência na Universidade Federal do Mato Grosso”, em atividade promovida na Semana Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação (SILVEIRA, 2009).

⁸⁴ Esse coletivo foi coordenado pelo Prof. José Carlos dos Anjos, professor do Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS.

é suficiente pensar só no ingresso. Essa discussão deverá ser acompanhada por uma política de permanência” (BERGAMASCHI, 2013:132). Como registra Carneiro (2014), o ano de 2007 foi de “muita mobilização por parte de grupos tomadores de decisões na universidade” em relação ao ingresso indígena, pois “estes argumentavam que a universidade não estaria ‘ainda’ pronta” (p. 30) para receber esse perfil de estudante. Naquele momento, ficava evidente que os principais aliados dentro da UFRGS, sendo porta-vozes dos anseios das comunidades indígenas juntamente com as lideranças, eram os professores e alunos que desenvolviam atividades de pesquisa e extensão nas aldeias, principalmente das áreas de Educação, Antropologia e Letras.

A proposta final da Comissão Especial de Ações Afirmativas⁸⁵ resultou na Decisão 134/2007 do Conselho Universitário da UFRGS que, tendo entre seus objetivos promover a diversidade étnico-racial e social no ambiente universitário, instituiu, por um período de cinco anos, o Programa de Ações Afirmativas na modalidade de reserva de vagas, a ser implantado a partir do vestibular de 2008. No caso do ingresso indígena, a política deu-se pela criação de dez novas vagas anuais em cursos escolhidos pelos coletivos em acordo com a universidade. Importante referir que a decisão instituiu também Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena (CAPEIn), tendo sob sua responsabilidade os processos seletivos específicos, bem como o acompanhamento e inserção dos estudantes no ambiente acadêmico⁸⁶. Essa comissão foi composta por acadêmicos indígenas, professores pesquisadores da temática indígena e representantes de órgãos envolvidos com o ingresso e permanência dos estudantes⁸⁷.

A primeira reunião para realizar a escolha dos cursos e definir detalhes necessários para a execução da política ocorreu em novembro de 2007, sob coordenação da CAPEIn, e estabeleceu um modelo de diálogo com lideranças indígenas do estado do Rio Grande do Sul, tendo servido como marco para as demais assembleias que ocorreram nos

⁸⁵ A Comissão Especial de Ações Afirmativas CEPE/CONSUN foi criada no ano de 2006 a partir do processo institucional desencadeado pela Reitoria, em um contexto de reivindicações, com o objetivo de elaborar uma proposta de ações afirmativas para a universidade. Nesse mesmo ano, a Reitoria organizou um ciclo de seminários sobre Ações Afirmativas, Ingresso e Vestibular, com o intuito de capacitar os membros do CONSUN para o debate e a votação (SITO; FERREIRA; RODRIGUES, 2008).

⁸⁶ Em paralelo a essa comissão, foi criada também a Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas, a quem cabia propor medidas a serem implementadas, juntamente com as Comissões de Graduação de cada curso, no sentido de apoiar e dar assistência aos estudantes ingressantes pelo sistema de reserva de vagas (negros e de escolas públicas).

⁸⁷ Os órgãos que integravam a Comissão eram a Pró-Reitoria de Graduação, a Secretaria de Assuntos Estudantis, a Comissão Permanente de Seleção e representantes de Comissões de Graduação dos Cursos.

anos subsequentes. Nesse encontro, foram decididas pautas fundamentais⁸⁸: a declaração da identidade étnica se daria por meio de um documento assinado pelas lideranças da aldeia, com anuência do Conselho Estadual dos Povos Indígenas (CEPI) ou da FUNAI; o processo seletivo seria diferenciado, contemplando de forma mais incisiva o domínio da língua portuguesa⁸⁹; os estudantes necessitariam de auxílio financeiro, através da concessão de bolsas, bem como moradia e acompanhamento pedagógico de professores e colaboração de colegas de curso. Tal necessidade, apontada pelas lideranças, encaminhou a indicação de um professor tutor em cada curso, bem como a criação de monitoria, “a ser desempenhada por um colega mais antigo no curso, também bolsista, com a incumbência de acompanhar o estudante indígena em seu primeiro período na Universidade” (Relatório CAPEIn, Período 2008-2010:7). Importante observar que as assembleias ocorridas a cada final de ano para a escolha dos cursos constituíram-se também em espaços para avaliação da política e reorientação de rotas.

A aprovação da Decisão 134/2007, o ingresso efetivo dos estudantes e o trabalho desenvolvido pela CAPEIn em colaboração com a Secretaria de Assistência Estudantil, Pró-Reitoria de Graduação e Coordenações de cursos, no período de 2007 a 2012, configuram o primeiro ciclo da política específica indígena na UFRGS. Considero importante ressaltar que, por ser a CAPEIn uma comissão e não um órgão gestor, a Secretaria de Assuntos Estudantis assumiu a coordenação das atividades e, através de seu corpo técnico, materializou ou acompanhou boa parte das ações de promoção da permanência desenvolvidas nesse período. Como veremos adiante, a partir de 2012, com a renovação do programa, inicia-se um novo ciclo da política, caracterizado por novos desafios.

No que tange a política de permanência, no primeiro ano do programa, foram estabelecidas ações diferenciadas, de natureza compensatória, como a garantia de vaga na Casa do Estudante Universitário, sem a necessidade de avaliação socioeconômica, e a

⁸⁸ Os pressupostos e detalhamentos da política foram definidos, também, a partir de uma série de reuniões feitas pela CAPEIn nos últimos meses de 2007, nas quais foram ouvidas representações indígenas, órgãos indigenistas (FUNAI e CEPI), bem como representantes de outras universidades, como o IPA, que, também, possuía uma política de ingresso indígena. O relatório da CAPEIn do período 2008-2010 também destaca a fundamental participação do setor jurídico da UFRGS, orientando esse processo.

⁸⁹ Nesse diálogo, ficou definido o Processo Seletivo Específico Indígena (PSI), coordenado pela Comissão Permanente de Seleção, que consistia em provas de língua portuguesa e de redação para a seleção dos estudantes, com o intuito de “avaliar a potencialidade de leitura, interpretação e escrita do candidato” (2007, Relatório CAPEIN).

concessão de bolsa de valor um pouco acima das demais⁹⁰, sem contrapartida laboral. Estas se somaram aos demais benefícios da assistência estudantil (restaurante universitário, auxílio material de ensino, auxílio creche, auxílio transporte)⁹¹. No âmbito pedagógico, destaque: reuniões periódicas com a participação dos estudantes; atuação de um professor tutor/orientador⁹² no curso e de um colega monitor⁹³ para acompanhar o estudante nas questões ligadas ao acolhimento e ao desempenho nas disciplinas; encontros formativos com professores orientadores, monitores e servidores das Comissões de Graduação dos cursos; designação de sala de informática específica na Casa do Estudante, propiciando um espaço para estudo e encontro; Curso de Inglês para Estudantes Indígenas, transformado em curso de Leitura e Escrita Acadêmica⁹⁴.

Uma prática diferenciada na universidade é o acolhimento aos estudantes indígenas, realizado após a divulgação da lista de classificados. Esse dia é cuidadosamente pensado para estabelecer um vínculo entre estudante, familiares e instituição, contribuindo para o sentimento de pertencimento ao novo espaço de relações. Nesse dia, organizado especialmente para a recepção dos novos estudantes, além de receberem as boas-vindas de representantes dos setores envolvidos no acompanhamento, os universitários são esclarecidos quanto aos benefícios e apoios aos quais têm direito. Também há um cuidado em relação ao vínculo do estudante no seu curso, com a matrícula orientada junto à Comissão de Graduação e ao professor orientador, quando possível.

⁹⁰ No início do programa, a bolsa para o estudante indígena era de R\$ 400,00; em 2009, passou para R\$ 430,00; em 2010, para R\$460,00; em 2011, para R\$ 500,00 (nesse ano a FUNAI passou a auxiliar com uma bolsa de R\$ 300,00 para o 12º mês, já que a UFRGS até então disponibilizava bolsa durante 11 meses, bem como a subsidiar o deslocamento às aldeias no período de férias (Relatório CAPEIn 2011:8); e, em 2012, passa para R\$ 530,00.

⁹¹ A partir de 2008, as universidades públicas federais passaram a implementar o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), por meio de repasse de recursos da união para as universidades. O PNAES não faz nenhuma referência direta à assistência aos estudantes indígenas, mas tem sido uma importante estratégia para proporcionar a manutenção desses estudantes nas referidas instituições de ensino, configurando uma política mais sólida e direcionada.

⁹² No início da política, o professor que acompanhava o estudante indígena era chamado de tutor, porém, a partir de um debate sobre o quanto o termo evocava a tutela, decidiu-se por passar a designar como professor orientador.

⁹³ Esse monitor tem direito à Bolsa Monitoria da Pró-Reitoria de Graduação e também é orientado pelo professor orientador do estudante indígena.

⁹⁴ Para aprofundamento do tema permanência indígena na UFRGS, sugiro a leitura de quatro importantes dissertações: “Subsídios para o desenvolvimento de ações de letramento na política de permanência de indígenas na universidade”, de Dilli (2013); “Leitura e escrita na universidade para estudantes indígenas: princípios e práticas pedagógicas para uma ação de permanência no campo das linguagens”, de Morelo (2014); “Os estudantes indígenas em cena: a memória coletiva sobre a inclusão na universidade, de Ferreira (2014b) e “Índigena-mulher-mãe-universitária: o estar-sendo estudante na UFRGS”, de Brito (2016).



Imagens 12 e 13: Atividades de recepção aos novos indígenas universitários. Fev. 2014 e Fev. 2017, respectivamente. Museu da UFRGS. Fotos: Gustavo Diehl/UFRGS.

O desejo de que o acompanhamento dos estudantes seja feito também pelas lideranças em parceria com a universidade, desde o primeiro momento (matrícula, seleção dos candidatos) e durante a trajetória acadêmica, é fala que aparece repetidas vezes nas assembleias. Muitas vezes, as lideranças expressam inconformidade por não estarem sendo chamadas a participar. Nesse sentido, Ângela, liderança Charrua, manifesta que “o diálogo deve ser permanente e regular, não somente com os estudantes, mas também com os caciques e lideranças” (Relatório Encontro, 2012:2). Participando de muitas assembleias, percebi que o envolvimento das lideranças é marcado por uma postura ativa e pelo anseio de participar da construção da política desde dentro.

Outro ponto fundamental explicitado desde os primeiros anos da política é a necessidade de ampliação de vagas para o ingresso indígena, tema que retorna repetidamente ao longo dos anos na fala das lideranças, mas sem maiores repercussões institucionais. Também no sentido de ampliar as possibilidades de acesso ao Ensino Superior, na assembleia de 2010, ocorre, por solicitação das lideranças, um encontro com o Secretário de Educação a Distância da UFRGS. Nesse diálogo, foi exposta a demanda de um curso à distância para a formação de professores, voltado especificamente aos indígenas. Apesar de a solicitação não ter sido, até o momento, atendida pela UFRGS, esse registro mostra que, possivelmente, o formato de ingresso em cursos convencionais é avaliado como insuficiente, visto as experiências de graduações diferenciadas em outras IES. No ano de 2015, a UFRGS voltou a discutir a possibilidade de uma Licenciatura Intercultural⁹⁵.

⁹⁵ Esse movimento ocorreu a partir do programa de formação continuada de professores Indígenas, o Saberes Indígenas na Escola, núcleo coordenado pela UFRGS desde 2014.

Em 2012, passados cinco anos da política de ações afirmativas na UFRGS, esta é debatida e apreciada em Comissão de Avaliação que encaminha a renovação do programa por mais dez anos. Por meio da Decisão 268/2012, do CONSUN, a universidade decide manter o formato do ingresso indígena, permanecendo o modelo de criação de vagas específicas. Duas modificações na legislação impactaram significativamente: a inclusão do dispositivo de transferência interna entre cursos, possibilidade que não havia anteriormente, e a criação de órgão gestor de acompanhamento, avaliação e proposição de ações de qualificação da permanência, chamado Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (CAF)⁹⁶. Com isso, extingue-se a CAPEIn, substituindo-a por órgão com *status* de pró-reitoria e com foco na totalidade dos estudantes cotistas. A nova decisão do Conselho Universitário e a criação da CAF marcam o que denomino o segundo ciclo da política de ingresso indígena na UFRGS.

Em decorrência da Lei Federal de Cotas (Lei 12.711/2012), o Ministério da Educação institui o Programa de Bolsas Permanência destinado a estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, dentre eles os indígenas, que passaram a receber uma bolsa de valor mais alto⁹⁷. A nova modalidade de apoio também permitiu que os estudantes fizessem estágios remunerados e exercessem atividades acadêmicas como bolsistas, concomitante ao recebimento da bolsa, o que, até então, era vetado por normativa interna da UFRGS. Com essa possibilidade, muitos indígenas estão ou já estiveram envolvidos em projetos de iniciação científica, de extensão, de monitoria indígena e de estágios em órgãos governamentais, qualificando suas trajetórias de formação. A participação nessas atividades

⁹⁶ A esta coordenadoria coube as seguintes atribuições: I - realizar o acompanhamento dos estudantes ingressantes por este Programa, junto à Pró-Reitoria da Graduação – PROGRAD – e às Comissões de Graduação – COMGRADs – de cada curso da UFRGS, e buscar o atendimento de suas necessidades acadêmicas; II - elaborar, ouvidas as Unidades Acadêmicas e as COMGRADs de cada curso, e encaminhar ao Conselho Universitário relatório anual de avaliação do Programa; III - realizar e encaminhar ao Conselho Universitário relatório bianual relativo à permanência e ao desempenho do estudante ingressante por meio das vagas reservadas por este programa; IV - a partir das avaliações parciais realizadas, sugerir mecanismos de aperfeiçoamento do programa ao Conselho Universitário; V - encaminhar relatório de avaliação acerca dos resultados do Programa de Ações Afirmativas, sugerir mecanismos de aperfeiçoamento do mesmo e manifestar-se relativamente à sua prorrogação, ao final de sua vigência; VI - implementar mecanismos de efetivação, junto às Unidades Acadêmicas, dos objetivos deste programa, especialmente no que concerne aos incisos III e IV do Art. 2º. VII - disponibilizar os dados referentes aos estudantes beneficiários da política de ações afirmativas para as COMGRADs e Unidades Acadêmicas, a fim de permitir o acompanhamento e qualificação dessa política no âmbito das Unidades e Cursos da UFRGS. (Art. 12, Resolução 268/2012).

⁹⁷ A bolsa, de valor diferenciado dos demais estudantes cotistas, se justifica em “decorrência das especificidades desses estudantes [indígenas e quilombolas] com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pela Constituição Federal” (Portaria MEC nº 389, de 9 de maio de 2013).

acadêmicas era uma reivindicação antiga dos estudantes e é evidenciada em documento entregue à CAF e Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) em reunião extraordinária para esse fim⁹⁸. Neste, solicitam poder estar vinculados tanto à bolsa MEC quanto a outras atividades remuneradas dentro e fora da UFRGS. Elencam os seguintes motivos:

- 1 - Que muitas universidades do Brasil estão mantendo as duas bolsas e acreditamos que esta deve ser a mesma posição da UFRGS;
- 2 - Até onde sabemos as duas bolsas não têm relação direta e, portanto, não têm vínculo de ser acumuladas [...];
- 3 - Os cursos que exigem matérias de alto custo e os quais têm que ser conseguidos pelos acadêmicos;
- 4 - Nossos parentes acadêmicos que têm família (filhos) e precisam ter melhores condições materiais para cuidar deles, assim como os outros acadêmicos que eventualmente tem que ajudar nas despesas da família;
- 5 - A informação das outras universidades (em relação às bolsas) chegou até nós através dos colegas que foram ao ENEI [Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas] em conversas com outros acadêmicos indígenas e representantes do MEC. (Conselho Universitário dos Acadêmicos Indígenas da UFRGS, 2013)⁹⁹

No mesmo documento, os estudantes justificam a importância de participação em projetos acadêmicos, explicando que estes os “aproximam mais dos professores, grupos de estudos, laboratórios de pesquisa e além de ser de muita importância para os acadêmicos que pretendem seguir na pós-graduação” (Idem, 2013). Desse modo, evidenciam o desejo de extrapolar o âmbito da sala de aula, onde, boa parte das vezes, não são tratados temas pertinentes a seus coletivos, para engajarem-se em espaços que permitem outros diálogos e a aproximação com grupos com os quais se identificam. Também vislumbram a continuidade dos estudos no âmbito da pós-graduação.

Trago este movimento de reivindicação dos indígenas universitários mostrando que se organizam de diferentes maneiras para aproximar-se da instituição, pautando críticas e sugestões para o aperfeiçoamento da política. Observo que o engajamento dos estudantes se caracteriza por uma (des)continuidade e, ao mesmo tempo, por uma forte potência organizativa. Em diferentes momentos e com diferentes pautas, o coletivo mobilizou-se

⁹⁸ As demais reivindicações dos estudantes elaboradas em assembleia geral eram: Avaliar a forma com que se organiza a transferência entre cursos para não ter a necessidade de que alguém seja desligado para abrir uma nova vaga; Conseguir ter bolsa de iniciação científica remunerada como qualquer outro aluno da graduação da UFRGS e de outras universidades; Conseguir um espaço físico permanente dentro da UFRGS para os indígenas com a criação do Diretório Acadêmico das comunidades originárias indígenas e seus saberes tradicionais; Ampliar vagas nos cursos onde tem mais demanda e menos desistência (saúde, educação e outras).

⁹⁹ Em diversos momentos, os estudantes buscaram se articular para a formação de um Diretório Acadêmico Indígena ou um espaço semelhante, mas ocorrem movimentos de aproximação e afastamento, e estes ainda não chegaram a tal concretização.

através de reuniões, da escrita de documentos reivindicatórios, da realização de atos, da requisição de audiências com a Reitoria. Esse movimento não se agrega em torno de reuniões periódicas, nem de representação fixa, como vemos em outros movimentos estudantis, mas se organiza de uma forma própria, em torno de pautas específicas e candentes, bem como pela liderança compartilhada e alternada. A participação ativa dos indígenas universitários também tem sido marcante em todas as edições das assembleias, desde o primeiro ingresso. Tal engajamento aparece nos relatórios das reuniões, como, no ano de 2009, expressando que:

os estudantes indígenas tomaram a palavra para explicitar suas ideias e visões sobre suas trajetórias nos cursos, além de oferecerem sugestões para os caciques presentes de como poderiam melhorar o processo de escolha dos cursos, e também de como poderiam preparar seu povo para optar pelos cursos oferecidos pela UFRGS. (Relatório da Reunião Indígena, 2009:1)

Buscando ampliar a presença de lideranças nas assembleias, a UFRGS realizou dois movimentos que causaram impactos positivos: em 2010, além de Porto Alegre, a reunião passa a ser realizada também em Passo Fundo, local mais próximo às Terras Indígenas da região noroeste do estado¹⁰⁰; em 2013, efetiva-se uma parceria com o Conselho Estadual dos Povos Indígenas (CEPI), e as assembleias passam a ser realizadas aproveitando encontros já organizados pelo Conselho¹⁰¹. A articulação da CAF com o CEPI para a escolha dos cursos revigorou a participação tanto de lideranças quanto de representantes da UFRGS. Exemplo disso foi o encontro ocorrido em 2016, que congregou cerca de 50 lideranças indígenas, entre Kaingang, Guarani e Charrua, 11 indígenas universitários e oito servidores da UFRGS (entre equipe CAF, técnicos e docentes).

¹⁰⁰ Até então, as assembleias eram feitas somente em Porto Alegre. O sucesso da decisão de fazer um encontro também em Passo Fundo foi expresso pelo aumento no número de participantes. Um exemplo foi o ano de 2011, em que estiveram presentes na etapa de Porto Alegre seis lideranças indígenas, enquanto que, na etapa de Passo Fundo, participaram 22 lideranças, sendo elas de diversas localidades próximas a Passo Fundo.

¹⁰¹ Em 2013, aproveitou-se que as lideranças já estariam reunidas para uma reunião do CEPI em Passo Fundo tendo como pauta central “A construção coletiva do Programa de Etnodesenvolvimento para os povos indígenas”. Em 2014 aproveitou-se uma reunião ampliada do Conselho chamada “Grito da Floresta - Sustentabilidade: o futuro dos povos indígenas do Rio Grande do Sul”, sendo pela primeira vez a escolha de cursos realizada dentro de uma Terra Indígena (TI Guarani “Ka’a Guy Potya”, em Nonoai/RS). Em 2015; a escolha dos cursos foi realizada na Casa dos Capuchinhos, em Porto Alegre, aproveitando uma reunião ampliada do CEPI que seguia na discussão do plano de sustentabilidade indígena do RS. Em 2016, a escolha dos cursos foi realizada novamente na casa de retiros dos Capuchinhos, em Porto Alegre, durante uma assembleia do CEPI que escolheria os novos coordenadores do Conselho.

Retomando as pautas trazidas pelas lideranças nas assembleias, noto que o desafio de empregabilidade dos indígenas graduados assume relevância, especialmente a partir do ano de 2013. Interpreto que essa problemática passa a adquirir centralidade no momento em que a UFRGS começa a ter seus primeiros egressos indígenas (a partir de 2012), e esses a buscar colocação no mundo do trabalho, encontrando certa dificuldade. Na assembleia de 2015, é retomada com força a discussão sobre as ações e programas de permanência, em especial “a necessidade de implantação da moradia indígena” (Diário de Campo, 28.10.2015). A demanda por uma Casa do Estudante Indígena vem se constituindo ao longo do tempo como uma das principais pautas dos estudantes e lideranças e se consolida atualmente num movimento reivindicatório de luta por uma política de permanência orientada pelo respeito às culturas e tradições. Nesse sentido, no ano de 2016, foram feitos diversos movimentos, especialmente pelo coletivo que se agrega em torno do Grupo de Acolhimento aos Estudantes Indígenas (GAIIn)¹⁰², através de articulação com as lideranças, abaixo-assinado direcionado à Administração Central da universidade, tentativa de audiência com Reitoria, entre outros.

Destaco o encontro para escolha dos cursos ocorrido em 2016, ocasião em que estudantes e lideranças organizaram-se previamente em torno de contundente pauta. Tal articulação ocasionou um debate maduro e mais simétrico entre indígenas e a instituição, invertendo a ordem convencional que se estabelecia como ritual das assembleias, em que a universidade conduzia o processo. Nessa ocasião, lideranças e estudantes, apoiados pelo CEPI, protagonizaram a reunião e coordenaram o rito.

Rodrigo Venzon (coordenador não indígena no CEPI) iniciou a condução da reunião, encaminhando uma parte inicial de falas dos estudantes sobre suas demandas, já que no dia anterior os acadêmicos estiverem na reunião conversando com as lideranças sobre suas questões na universidade e juntamente elaboraram alguns encaminhamentos. Assim, Marcos (universitário Kaingang no curso de Direito) inicia apresentando as demandas sistematizadas por eles, destacando quatro principais: Casa do Estudante Indígena, Aumento de vagas, Pós-

¹⁰² O GAIIn é um espaço de afirmação dos(as) estudantes indígenas, criado no curso de Serviço Social da UFRGS, em 2014, inicialmente para a orientação coletiva das estudantes do curso e que, hoje, se amplia para a inserção de estudantes de diferentes cursos. Desenvolve, com o protagonismo dos(as) estudantes indígenas, um projeto de extensão que surge de suas próprias experiências. Tem por objetivo refletir, criticamente, sobre o que é ser índio em uma cidade e universidade brancas, racistas e elitistas. Discute, além de muitos outros temas, a permanência indígena na universidade que se precariza com a falta de apoio e estrutura voltada para a moradia do(a) estudante indígena. O GAIIn realiza encontros semanais, além de leituras dirigidas, seminários agendados com professores e alunos(as) interessados(as) no debate, oficina com monitoria e tutorias indígenas e diálogos nas aldeias sobre profissionalização indígena. Disponível em: https://www.facebook.com/pg/GAIInUFRGS/about/?ref=page_internal. Acesso em: mai. 2017.

formação e Permanência. Após a apresentação desses quatro temas, pede que se faça uma rodada de apresentações das pessoas da Universidade para que os caciques e demais lideranças os conheçam. (Diário de Campo, 08.11.2016)

A reunião teve como tônica a exposição das quatro pautas em um diálogo franco entre estudantes, lideranças e a escuta dos gestores da universidade. Os estudantes explicitando os desafios que enfrentam no cotidiano universitário, a falta de apoio da universidade em muitos momentos, bem como solicitando maior apoio das próprias lideranças. As lideranças expõem as preocupações com a fragilidade do acolhimento da UFRGS, com a empregabilidade dos diplomados e a falta de proximidade da CAF em relação à caminhada indígena. A postura das lideranças, naquele momento, foi de reivindicar sua participação nos caminhos da política e de aconselhar os estudantes, buscando fortalecê-los. As intervenções das lideranças e dos estudantes também explicitaram fragilidades e contradições vividas internamente nas comunidades, tanto para absorver os formados, aparecendo situações de privilégio para aqueles que possuem relações próximas com os caciques, bem como o fato da formação universitária estar ocasionando um distanciamento das comunidades e até uma certa “queda de braço” entre universitários, lideranças e os mais velhos. Zaqueu Claudino, pai de dois universitários da UFRGS, aconselhou os estudantes:

Vocês são lideranças das nossas aldeias. Vocês não estão aqui por acaso. Estão aqui porque a liderança assinou. Vocês representam a aldeia aqui. Teu povo está lá te esperando, confiou você para estar aqui. Se tu tens em mente isso e respeita, não vai ficar perambulando sem trabalho depois de formado, porque vai ter um povo esperando por você. Isso aqui, esse diploma, para nós, não tem valor nenhum. O que tem valor é a família, os filhos, nossos velhos. (Diário de Campo, 08.11.2016)

Tendo como pano de fundo o encontro ocorrido em 2016, avalio que a relação estabelecida entre CAF e CEPI tem sido profícua, ganhando em qualidade e aprofundamento, pois esses encontros, além de reunirem maior número de lideranças, passaram a ser espaços eminentemente políticos. Inserindo-se em reuniões de articulação política dos coletivos indígenas do estado, o tom reivindicatório e propositivo também adentra a assembleia junto à UFRGS, emergindo uma série de conflitos existentes. Ainda, proporciona que os servidores da UFRGS que trabalham diretamente com o ingresso

indígena tornem-se conhecidos entre as lideranças e que o programa, através da CAF, esteja atento às demandas atuais dos povos.



Imagens 14 e 15: Reunião escolha cursos, 2015. Fonte: Arquivo pessoal.



Imagem 16: Reunião escolha cursos, 2016. Fonte: Denise Jardim.

Acompanhando a política de ações afirmativas para indígenas na UFRGS, percebo que, se há um esforço para o diálogo com as lideranças, esse se efetiva pontualmente, centrado no momento da escolha dos cursos. Da mesma forma, na interação com os estudantes, não se estabelece uma dinâmica de participação efetiva, de decisões tomadas de forma compartilhada. Tal postura mostra os limites da política e os limites da universidade em relação à escuta e à construção conjunta, inclusive contrariando a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), a qual estabelece a obrigatoriedade da consulta e participação dos povos e o direito desses a definir suas prioridades.

Em nível nacional, algumas universidades mantêm comissões e grupos de trabalho para a gestão do programa de ingresso e permanência indígena. Destaco, por exemplo, o Grupo Gestor da Universidade Federal de São Carlos, que faz reuniões mensais com os estudantes indígenas (JODAS, 2012), e a relevância da Comissão Universidade para os Índios

(CUIA), que se constitui em uma comissão interinstitucional para o acompanhamento dos estudantes de todas as universidades estaduais do Paraná (PAULINO, 2008).

Na UFRGS, o trabalho da CAPEIn, embora apresentasse limites de ação no âmbito institucional, por não ser um setor com estrutura executiva, subsidiou a instituição no desenvolvimento de ações de apoio à permanência e de acompanhamento dos estudantes. Ao priorizar uma relação mais horizontal com os universitários, é lembrada frequentemente por eles como um tempo em que havia maior participação, abertura e proximidade. Hoje, mostram sentir falta desse espaço na nova estrutura materializada através da Coordenadoria de Ações Afirmativas. A CAF, no início de sua gestão, manteve reuniões mensais com os estudantes para acolhimento de suas demandas, escuta dos desafios enfrentados e encaminhamentos. Em 2015, abandonou esse formato e criou um grupo de trabalho para o acompanhamento indígena, contando com a participação dos estudantes e lideranças, bem como dos demais setores da universidade diretamente envolvidos na política. Todavia, tal iniciativa, apesar de promissora, não teve continuidade, efetivando-se em somente três encontros.



Imagens 17, 18 e 19: 1º Encontro do GT de Acompanhamento Indígena. Jul. 2015.
Fonte: Arquivo Pessoal.

Iniciativas de diálogo vão ao encontro do que assevera Paladino (2013), ao salientar a “importância da multiplicação de núcleos de apoio dentro das universidades [...] que possam acompanhar de forma qualificada a população indígena, em termos pedagógicos, culturais e políticos, de modo a garantir sua permanência e sucesso no Ensino Superior” (p. 110).

Outro tema recorrente nas vozes das lideranças é a necessidade de maior interação entre a universidade e as comunidades de origem dos estudantes, tanto no sentido dos coletivos se fazerem presentes no espaço acadêmico (lideranças e sábios atuarem como ministrantes de seminários na UFRGS, participação das lideranças no acolhimento dos calouros, etc.) quanto da comunidade universitária estar junto das comunidades (encontros em que professores e alunos se desloquem para as aldeias). As lideranças, ao apresentarem tais pautas, manifestam uma percepção também presente em outras instituições brasileiras que acolhem indígenas.

O descompasso entre o interesse dos povos indígenas e a lógica acadêmica evidencia a necessidade de transformações que, conforme apontam alguns estudos, poderiam constar de “capacitação específica de professores e dirigentes universitários para o trabalho com indígenas” (PAULINO, 2008:149); “revisão de conteúdos, métodos e modelo educacionais na universidade, no sentido da escola indígena diferenciada e formação dos professores para maior conhecimento sobre questões da história e cultura indígena, em relações étnico-raciais” (JODAS, 2012:126); implementação de “medidas de avaliação direcionadas ao acompanhamento pedagógico desse aluno, incentivando a pesquisa e a participação em eventos que contribua com a sua formação” (PEREIRA, 2011:151).

Em relação às ações institucionais, considero importante destacar o apoio da UFRGS, através da CAF, para participação dos indígenas acadêmicos em todas as edições do Encontro Nacional de Estudantes Indígenas¹⁰³. Esse movimento deu-se através de auxílio financeiro junto à PRAE e Pró-Reitoria de Pesquisa e, em uma das edições, também através do oferecimento de oficinas de elaboração de resumos de trabalhos para o evento. Excertos desses trabalhos foram apresentados na segunda parte da tese (vide página 78 e 79).

¹⁰³ A UFRGS apoia a participação no ENEI em todas as edições: 2013, 2014, 2015 e 2016 (respectivamente I ENEI, na UFSCAR/São Paulo; II ENEI, na UCDB/Mato Grosso do Sul; III ENEI, na UFSC/Santa Catarina; IV ENEI, na UFOPA/Santarém, Pará).



Imagens 20, 21 e 22: Grupo UFRGS participante dos I ENEI (2013), II ENEI (2014) e III ENEI (2015), respectivamente. Fonte: Arquivo pessoal.

Percebo que o Encontro Nacional de Estudantes Indígenas vem se consolidando como espaço de organização e re-existência dos indígenas universitários brasileiros. As discussões e o intercâmbio de experiências criam um ambiente fértil para a formulação de propostas sobre temas que lhes são caros, especialmente nas políticas de ocupação do espaço universitário, mas, também, de aspectos concernentes à manutenção da vida dos povos indígenas de modo geral. Nesse sentido, penso que, ao incentivar a participação dos indígenas universitários em encontros como esse, a universidade contribui para a afirmação das identidades individuais e coletivas.

No âmbito da pós-graduação, a UFRGS aprovou, em 2016, o ingresso através de cotas em três programas de pós-graduação: Educação, História e Antropologia; porém, antes desse programa de ingresso, quatro Kaingang foram titulados como mestres: Danilo Braga (História), Zaqueu Claudino, Bruno Ferreira e Maria Inês Freitas (Educação). Além destes, Dorvalino Cardoso e Douglas Rosa cursam, respectivamente, Mestrado em Educação e Antropologia e Danilo Braga e Bruno Ferreira cursam Doutorado em História e Educação.

Nesta seção, esbocei um contorno da política de ações afirmativas indígena na UFRGS, os (des)encontros entre desejos e necessidades de indígenas acadêmicos e lideranças e o modo de operar da universidade, muitas vezes, refratária a mudanças, mas também buscando construir espaços de diálogo. Na sequência do texto, evidencio algumas

ações de qualificação da permanência e afirmação das identidades étnicas realizadas na universidade, ora em parceria com os indígenas universitários, ora em parceria com lideranças e sábios Kaingang e Guarani, ou ainda protagonizadas pelos próprios indígenas. Tais movimentos evidenciam a abertura de novas sendas de diálogo e novos ordenamentos, os quais só se tornam possíveis tensionados pela presença desses atores e coletivos no seio da universidade.

3.2 Ações que contribuem para a afirmação das identidades étnicas

Os momentos de instabilidade “fermentam o novo e abrem caminho a uma liberdade nova e fecunda” (BALANDIER, 1997:11). “[...] os períodos de transição [...] são vistos como os tempos que fazem recuar as fronteiras do impossível, ao longo dos quais se realizam as rupturas e os avanços”. (Idem:12)

A presença indígena na UFRGS evidencia o quanto esse momento pode ser fecundo para a relação intercultural e para experimentação de suas possibilidades e limites. Atentos, os próprios estudantes e os atores mais envolvidos com essa presença iniciam um movimento de encontro, diálogo e afirmação da presença indígena. Movimento que nem sempre se dá de forma harmoniosa, mas imerso em disputas e tensões.

Balandier trabalha com a ideia de que a história é movida por contínuos movimentos de ordem, desordem e novas ordens. A ordem e desordem andam juntas, coexistem em permanente conflito. Nesse sentido, busco compreender o ir se fazendo da política de ingresso indígena na UFRGS como um momento instituinte de desacomodações e novas organizações. Ao dar existência à presença indígena no interior do espaço acadêmico através da visibilidade e da valorização de suas experiências, algumas ações podem gerar fissuras nos pilares que sustentam as relações, as hierarquias entre saberes e as lógicas constitutivas da universidade convencional que conhecemos.

Na presente seção, trabalho no sentido de fazer uma “sociologia das emergências” (SANTOS, 2002) que permita vislumbrar os sinais, as pistas, as latências, os movimentos que emergem no interior da universidade e que, por estarem dispersos e tratar-se de ações contra-hegemônicas, podem tornar-se invisíveis. As ações aqui mencionadas são lançadas como sementes embrionárias, lastro para outras que estão por vir.

Início rememorando o episódio da “Oca”, nome como ficou conhecido o espaço de vivência construído por acadêmicos indígenas e não indígenas por ocasião da Semana Acadêmica integrada dos cursos de Serviço Social, Fonoaudiologia e Psicologia¹⁰⁴, ano de 2010. Tal espaço, localizado no *Campus* Saúde ao lado do Instituto de Psicologia, foi construído com o objetivo de “criar uma referência para o debate sobre a cultura indígena

¹⁰⁴ Brito (2016) e Domingos (2016) contam com maior detalhamento o desenrolar desta ação.

na universidade e proporcionar a convivência entre alunos índios e não índios”¹⁰⁵, erigindo-se como espaço simbolicamente indígena, já que construído nos moldes de uma casa tradicional Kaingang. Como mostra Domingos (2016), a começar pela busca dos materiais, bem como na construção, foi um momento de relação intercultural entre os acadêmicos e de fortalecimento da identidade coletiva:

Foi preciso vários esforços para sua construção, pois nós estudantes indígenas não tínhamos condições financeiras para pagar fretes para transporte dos materiais coletados da mata, e mesmo foi uma troca valiosíssima, ao mostrarmos aos colegas não indígenas que ali estavam, como se fazia aquela casa tradicional, bem mais que isso, foi o reviver, e poder voltar depois de muito tempo para a mata e tirar a taquara, as folhas do coqueiro e o capim, pois ali fortalecia minha identidade e dos demais colegas indígenas. (DOMINGOS, 2016:52)

Talvez este tenha sido um espaço concreto de re-existência, já que uma série de encontros foram ali realizados, com comidas tradicionais, plantio de uma horta, encontro de curso pré-vestibular popular, tornando-se um território comunitário tão significativo que o grupo de estudantes decidiu por manter a construção após o término da semana acadêmica, ocasionando embates e enfrentamentos. A administração da universidade solicitou a retirada da Oca, pois o terreno estava destinado à construção de novos prédios. Com o apoio de alguns servidores, o coletivo de estudantes conseguiu manter as atividades pelos meses que se seguiram e negociou que a Oca só seria desfeita quando houvesse outro lugar para sua construção. No entanto, no retorno das aulas para o próximo período letivo, a Oca havia sido derrubada.

¹⁰⁵ Citação de documento assinado por estudante indígena e não indígena envolvidas na organização da Semana Acadêmica Integrada. Disponível em: http://ocaufrgs.blogspot.com.br/2010_12_01_archive.html. Acesso em: maio de 2017.



Imagem 23: Oca sendo construída.
Fonte: *Blog Uma OCA para a UFRGS*¹⁰⁶.



Imagem 24: Oca em plena atividade. Fonte: *Blog Diretório Acadêmico do Inst. de Biociências, UFRGS*¹⁰⁷.

Tal episódio é emblemático para reflexão em torno das disputas existentes na universidade e das relações que se estabelecem nesse ambiente, marcado por assimetrias de poder. Expressa um conflito que extrapola a dimensão do território ocupado, que, por si só, já é alegórica na situação dos coletivos indígenas que cotidianamente lutam pelas suas terras, tomando a dimensão da representação, de afirmação de outras vozes e dos lugares que os estudantes podem assumir (ou não) na instituição.

Fortalecidos no contexto da construção da Oca, indígenas universitários propuseram a realização da Semana do Índio na UFRGS, feita em parceria com a CAPEIn. Consistiu em atividades com convidados indígenas e apresentação dos acadêmicos, compartilhando suas experiências. Esse evento ocorreu por dois anos consecutivos: 2011 e 2012¹⁰⁸.

No período de gestão da CAF, destaco as rodas de conversa organizadas em colaboração com indígenas universitários, que ocorreram em 2013 e 2014. A primeira dentro da programação do Salão UFRGS e a segunda no Salão de Ações Afirmativas. Nessas ocasiões, os estudantes protagonizaram as conversas compartilhando suas experiências acadêmicas e colocaram em evidência a necessidade de diálogo entre universidade e comunidades indígenas. Em 2016, no Salão de Extensão da UFRGS, os estudantes, organizados em torno do Grupo de Acolhimento Indígena, ofereceram a oficina “O que é ser

¹⁰⁶ Disponível em: <http://ocaufrgs.blogspot.com.br/>.

¹⁰⁷ Disponível em: <http://daiblogue.blogspot.com.br/2011/11/divulgacao-revitalizacao-da-oca.html>.

¹⁰⁸ Esse tipo de atividade já ocorria na UFRGS antes do ingresso específico indígena, especialmente nos cursos das humanidades. Uma dessas situações foram as edições da Semana Indígena realizadas na Faculdade de Educação nos anos de 2004 e 2005, como projeto de extensão, no qual eram convidadas referências indígenas para compartilharem conhecimentos (PETERSEN; BERGAMASCHI; SANTOS, 2010).

índio?”, atividade que também passou a ser realizada em cursos de graduação com presença indígena.



Roda de conversa com acadêmicos indígenas:
Experiências acadêmicas e diálogos com as comunidades



Imagem 25: Folder-convite para a atividade no Salão de Ações Afirmativas em 2014, com imagem da roda realizada no ano de 2013. Fonte: Arquivo CAF.



VENHA PARTICIPAR!



Imagens 26 e 27: Roda de conversa - Salão de Ações Afirmativas, 2014. Fonte: Arquivo Pessoal.

Além dos setores já citados, o Projeto Abya Yala: epistemologias ameríndias em rede¹⁰⁹ tem desenvolvido ações importantes nos últimos anos, junto ao Instituto Latino-Americano de Estudos Avançados (ILEA), no sentido de afirmar e promover a visibilidade indígena. A rede Abya Yala, em alguns momentos em parceria com a ação Saberes Indígenas na Escola¹¹⁰, promove diálogos abertos à comunidade com intelectuais indígenas brasileiros e latino-americanos, sábios das tradições.

¹⁰⁹ É uma rede de pesquisadores de diferentes áreas da UFRGS (Educação, Antropologia, Música e Letras) e de outras universidades brasileiras e latino-americanas ligada ao Instituto Latino-americano de Estudos Avançados da UFRGS. Visa articular pesquisas que vem sendo desenvolvidas em instituições de Ensino Superior do Brasil, Uruguai, Colômbia, Peru, México e Canadá; criar um espaço institucional de interlocução entre vários especialistas oriundos de diferentes áreas do conhecimento e filiados a diversas instituições; discutir algumas relações entre os processos de aprendizagem e as sócio-mito-cosmo-ontologias ameríndias. Fonte: Projeto para formação da rede Abya Yala: Epistemologias Ameríndias em Rede, Edital nº 001/2013 do Instituto Latino-Americano de Estudos Avançados/UFRGS.

¹¹⁰ O Programa Saberes Indígenas na Escola é uma ação de formação continuada de professores indígenas promovida pelo Ministério da Educação em parceria com universidades federais. O objetivo principal do Programa é fortalecer os conhecimentos e as metodologias indígenas para contribuir com a construção da escola indígena.

Assim, percebe-se, na última década, que, de ações esporádicas de alguns cursos de graduação das áreas de humanidades e projetos de extensão e pesquisa específicos, passa-se a ter ações amplas e institucionais, tanto nos espaços da UFRGS como de convivência nas comunidades. Estes se tornam mais recorrentes, ampliando o número de pessoas e setores envolvidos, compondo um corpo de ações materializadas em debates, rodas de conversa, filmes e ciclos de cinema, visitas às comunidades. Esses acontecimentos, pouco a pouco, matizam a paisagem da universidade fazendo com que a presença indígena se torne visível, cotidiana, menos exótica. Esses espaços, como muitas gotas que formam um riacho, abrem fendas de encontro, com-vivência, co-laboração, de vigor, de sensibilidade, nutrindo o terreno acadêmico ainda tão rígido e fechado.

Para visualizar o impacto dessa presença em ações concretas em toda a universidade, cartografei práticas no âmbito da extensão, da pesquisa, do ensino (disciplinas) e de ofertas de capacitação para servidores docentes e técnicos nesses últimos dez anos. Em alguns dos filtros, consegui acesso a informações de período anterior à política de cotas. Para fazer tal levantamento, realizei consultas através de palavras-chave às bases de dados públicas da Pró-Reitoria de Extensão e Pró-Reitoria de Pesquisa e contei, ainda, com o apoio de colegas da Pró-Reitoria de Graduação e Escola de Desenvolvimento que, conforme solicitei, disponibilizaram informações¹¹¹.

Nesse caminho, no âmbito da extensão, identifiquei 55 projetos que possuíam no título alguma das palavras-chave escolhidas (vide Apêndice 2). Destes, 16 tiveram início entre os anos de 2002 e 2007 e 39 entre 2008 até dezembro de 2016. Concentram-se nas áreas de Educação, Cultura, Direitos Humanos e Saúde, com forte predomínio das duas primeiras. Tal levantamento merece uma análise mais aprofundada, porém permite afirmar que há uma proliferação de ações desenvolvidas após a aprovação de política de ações afirmativas na UFRGS, o que denota um possível impacto da presença indígena no aumento de projetos de extensão. Também se pode observar que, tendo em vista serem muito restritas as áreas temáticas que abarcam tais ações, boa parte dos campos de saber universitário não tem se dedicando ao diálogo com a comunidade externa através de projetos de extensão que englobem a temática indígena.

¹¹¹ Para as consultas nas bases de dados, escolhi as seguintes palavras-chave: índio, indígena, ameríndio, ameríndia, originário, autóctone, guarani, kaingang, charrua.

Dentre as ações de extensão mapeadas, destaco algumas. O I Encontro Esportivo e Cultural Indígena da UFRGS, realizado em 2014 nas dependências da Escola de Educação Física, foi impulsionado pela CAF e executado em colaboração com os indígenas acadêmicos. Teve como objetivo apresentar à comunidade universitária alguns esportes e atividades culturais tradicionais praticados nas comunidades Kaingang e Guarani, proporcionando momentos de convivência entre indígenas e não indígenas através da prática esportiva. Envolveu no planejamento e execução a participação da comunidade Kaingang da Lomba do Pinheiro e do grupo de cantos e danças Guarani da *Tekoa Nhundy/Viamão*.



Imagem 28: Preparação para apresentação de canto e dança das crianças Mbyá Guarani.

Fonte: Marco Stigger.



Imagem 29: Grupo de mulheres universitárias Kaingang envolvidas na organização do encontro. Fonte: Marlis Morosini.



Imagem 30: Selvino, professor Kaingang, em fala sobre as metades clônicas da organização social Kaingang no I Encontro Esportivo e Cultural Indígena da UFRGS.

Fonte: Marco Stigger.

Um projeto que se tornou permanente e teve início ainda antes da aprovação do ingresso indígena é o Curso de Língua e Cultura Mbyá Guarani. Iniciado em 2007 por

iniciativa do intelectual indígena Vherá Poty, é desenvolvido nas dependências da Faculdade de Educação, tendo, num primeiro momento, o próprio Vherá como professor e, atualmente Laércio Gomes, estudante de História da UFRGS. Nas palavras de Vherá Poty, o curso visa “contribuir com as pessoas que estão ou querem estar envolvidas com os povos indígenas, facilitando os contatos com as comunidades para saber um pouco mais da realidade deste povo nas questões de sua luta e sua existência” (*Facebook*, 28.05.2015).

Realço, ainda, no campo da extensão, o importante trabalho de dois setores sensíveis à temática indígena: o Museu da UFRGS¹¹² e o Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS)¹¹³, por valorizarem o protagonismo e autoria indígena, bem como o aprendizado com a convivência, proporcionando a aproximação de universos culturais e epistêmicos diferentes.

No âmbito da pesquisa¹¹⁴, foi possível mapear investigações realizadas desde 1996, porém só pude acessar informações mais detalhadas das que se encontravam ativas no mês de fevereiro de 2017 (vide Apêndice 3). No período entre 1996 e 2007, antes da vigência da política de cotas, identifiquei 25 pesquisas desenvolvidas, não ativas no momento. Estas se distribuem em temas do Direito, Música, Literatura, Educação, Educação Física, Desenvolvimento, Sustentabilidade, Territorialidade e Saúde. Os temas ligados à Saúde aparecem com destaque nesse período, com 12 incidências. Chamou-me atenção que, no ano de 1996, houve seis novas pesquisas cadastradas e, em 1997, foram cinco, quantidade maior do que em qualquer um dos anos posteriores. Dessas 11 pesquisas, sete vinculavam-se ao campo da Saúde.

Entre as ações ativas no período atual, encontrei 16 estudos, distribuídos entre as áreas de Educação, Antropologia, História, Etnologia, Arqueologia, Música, Filosofia,

¹¹² Exposição “*Oretataypy*: presença Mbyá-Guarani no Sul e Sudeste do Brasil” (2011-2012); Semana Cultural “Diálogos com a Cultura Indígena Mbyá-Guarani” (2013, 2014 e 2015), ação proposta e coordenada pelo Cacique Vherá Poty na Tekoa Pindó Mirim; Ação “Cerâmica Kaingang: Potencializando diálogos interculturais” (2014), entre outras.

¹¹³ Dentro do projeto Conversações Afirmativas, o DEDS realizou, desde 2010, três rodas de conversa envolvendo a temática indígena: Povos Indígenas e Universidade - Diálogos Interculturais (2010), com a participação de Marcos Terena; Indígenas no Ensino Superior (2012); Memória e Patrimônio dos Povos Indígenas (2014), com a participação de lideranças, estudantes indígenas e especialistas no tema. Dentro do Projeto Convivências foram realizadas duas ações com esse enfoque: Convivendo em Comunidades Indígenas (2012), realizado na Terra Indígena Guarita e coordenado pelos professores Ana Lúcia Tettamanzy, José Otávio Catafesto e Odalci José Pustai; Convivências em comunidade Guarani, realizado na Tekoa Koenju (São Miguel das Missões/RS), em 2013.

¹¹⁴ O mapeamento das pesquisas só foi possível com a colaboração do colega Jorge Paiva, que buscou no banco de dados da PROPEAQ as informações por mim solicitadas.

Literatura, Geografia, Educação Física, Saúde, tendo maior número de ações nas duas primeiras áreas citadas. Considero bastante expressivo o número de projetos de pesquisa ativos que tangenciam o tema indígena, porém essa adesão vai se dando gradualmente no decorrer dos anos, não sendo possível afirmar, tendo em vista a análise dos anos anteriores às cotas, que a adoção da política tenha provocado impacto de maior aderência a projetos vinculados a esses temas. Esse impacto só é perceptível em algumas áreas específicas, como na História, por exemplo, que, no período anterior ao ingresso indígena, não havia nenhuma pesquisa na temática e, após, houve quatro registros. Já na área de Saúde, ocorre o inverso. Enquanto antes havia predominância de trabalhos nessa área, totalizando 12 projetos, atualmente encontra-se vigente somente um.

Na esfera do ensino¹¹⁵, observei, no segundo semestre de 2016, 15 disciplinas ativas que possuíam em seu nome ou súmula alguma das palavras-chave escolhidas. No Apêndice 4, disponibilizo o nome das disciplinas, a súmula e os cursos para os quais são oferecidas, como obrigatórias ou eletivas. É importante esclarecer que boa parte delas não possui oferecimento contínuo, pois dependem da disponibilidade de professor. Nove das quinze disciplinas são oferecidas pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, quatro pela Faculdade de Artes e duas pela Faculdade de Educação. Como a oferta concentra-se em poucas faculdades, também os cursos que acessam tais disciplinas são poucos (Ciências Sociais, Políticas Públicas, Filosofia, Jornalismo, História, Geografia, Relações Públicas, História da Arte, Museologia, *Design* de Produto, Música, Licenciaturas em Pedagogia e Matemática), levando em conta que atualmente a universidade oferece em torno de 90 diferentes graduações.

O que mais chama a atenção na análise é que das 15 disciplinas oferecidas em 2016/2, somente três são de caráter obrigatório. São elas: *Design*, Identidade Cultural e Artesanato, oferecida para os bacharelados de *Design* de Produto e *Design* Visual; História da Música Brasileira I, para a Licenciatura em Música; Questões Étnico-Raciais na Educação: Sociologia e História - A, oferecida à Licenciatura em Pedagogia (Ensino à Distância). Assim, observamos que, em grande parte das licenciaturas, bem como cursos da área de humanidades, é possível que o estudante termine sua trajetória universitária sem ter

¹¹⁵ Esse levantamento só foi possível através da colaboração da colega Fernanda Nogueira, a quem sou muito grata por ter me cedido um material bastante completo onde sistematizou todas as disciplinas da UFRGS que tangenciavam o tema da Educação das Relações Étnico-Raciais. A partir desse material, filtrei as disciplinas que se relacionavam com a questão indígena.

frequentado a nenhuma disciplina que trate diretamente das questões indígenas. Além disso, constato que dos 28 cursos frequentados por indígenas na UFRGS, nenhum deles possui como obrigatória alguma disciplina que trate diretamente da questão indígena e somente cinco deles possui a alternativa de cursar como eletiva.

Destaco, igualmente, a iniciativa recentemente articulada por coletivo de professores de diferentes áreas através do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) que, no segundo semestre de 2016, inaugurou a disciplina de Encontro de Saberes, oferecida pelo Instituto de Artes. Essa proposta educativa que dialoga com a diversidade e busca superar o modelo de conhecimento acadêmico hegemônico é inspirada em projeto desenvolvido desde 2010 pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI) na Universidade de Brasília (UnB). A ação busca promover diálogos sistemáticos entre os saberes acadêmicos e os saberes indígenas, afro-brasileiros, populares e de outras comunidades tradicionais, por meio de uma perspectiva pedagógica que integra o pensar, o sentir e o fazer. Os docentes são mestres e mestras de saberes tradicionais em todas as áreas do conhecimento (artes, tecnologia, saúde, psicologia, cuidado com o meio ambiente, cosmologia, espiritualidade)¹¹⁶ que atuam em parceria com os professores universitários em um movimento de complementaridade.

A iniciativa aqui relatada vai ao encontro do pronunciamento de Eliel Benites, professor Guarani Kaiowa mestre em educação, durante o II Encontro Nacional de Estudantes Indígenas. Esse alerta para a necessidade de abertura da instituição às epistemologias e pedagogias indígenas, criando um ambiente mais acolhedor:

é preciso que a universidade crie um ambiente político, pedagógico e metodológico que garanta as especificidades indígenas, uma metodologia adequada às reais necessidades do acadêmico indígena. A universidade deve estar aberta a este diálogo, a novos métodos de ensino, criar currículo que respeite e valorize a cultura do povo indígena. (Relatório II ENEI, 2014:9)

No mesmo sentido, os indígenas acadêmicos presentes no Encontro apontam a formação de docentes e gestores como fundamental para que tais transformações ocorram. Na UFRGS, temos acompanhado um movimento crescente de ações de qualificação de servidores docentes e técnicos, algumas delas abertas à participação de estudantes.

¹¹⁶ Informações sobre o projeto em: <http://www.inctinclusao.com.br/encontro-de-saberes/>.

No levantamento feito nas bases de dados da Escola de Desenvolvimento¹¹⁷, foi possível identificar 16 ações de capacitação oferecidas de 2010 até 2016 (vide Apêndice 5). São coordenadas por setores da própria universidade: DEDS e Museu/PROEXT, CAF, PROGESP, ILEA, muitas vezes, em parceria com algumas faculdades ou com os próprios coletivos indígenas. Vemos maior expressividade de ações nos anos de 2014, 2015 e 2016, sendo o ano de 2015 de maior movimentação, com seis oferecimentos. Importante referir que parte expressiva dessas ações contou com ministrantes Kaingang e Guarani. As capacitações versam sobre a qualificação do acompanhamento e apoio aos indígenas universitários, oferecem oportunidades de vivência em comunidades indígenas entrando em contato com elementos das diferentes culturas, bem como proporcionam o contato com aspectos das línguas originárias.

Poderíamos sugerir que a expressividade de tais práticas elencadas nesta seção estaria indianizando a universidade? Penso que sim e que não. Sim, porque, junto da presença dos indígenas universitários, tais ações semeiam na universidade outros jeitos de ser, de estar. Agenciam outros valores, outras experiências, outros modos de pensar e existir. Constroem saberes ancorados em outras epistemologias. Não, porque praticamente a totalidade das oportunidades hoje oferecidas são ações extra-classe (eventos, extensão, pesquisa, capacitações), nas quais participam aqueles que de alguma forma sentem pulsar em si algo que os atrai a participar (uma curiosidade, um desejo, um reencontro). Tais ações, com raras exceções, não têm sido desenvolvidas nos espaços formais dos cursos, na grade curricular, nos conteúdos ministrados pelos docentes. Não têm, de fato, colocado o pé para dentro da sala de aula, oferecendo aos acadêmicos indígenas um lugar de identificação. Pelo contrário, o que encontram são cursos que não narram suas histórias, que negam sua existência. Além disso, o apagamento das histórias e conhecimentos originários nos currículos impede que os estudantes, indígenas e não indígenas, possam compreender que boa parte dos saberes construídos pela ciência ocidental são apropriações de recursos e saberes indígenas que foram indevidamente apropriados como conhecimento “ocidental” (BARROSO-HOFFMAN, 2005).

¹¹⁷ O levantamento das ações de capacitação foi possível devido à colaboração da colega Rebeca Donazar, que buscou, junto ao banco de dados da Escola de Desenvolvimento, as informações por mim solicitadas.

Se compreendermos que interculturalidade exige um diálogo simétrico, estamos longe de realizá-la, mas não podemos negar o movimento germinal que se instaura na universidade e irrompe em pequenas práticas outras, como alerta Hall (2009):

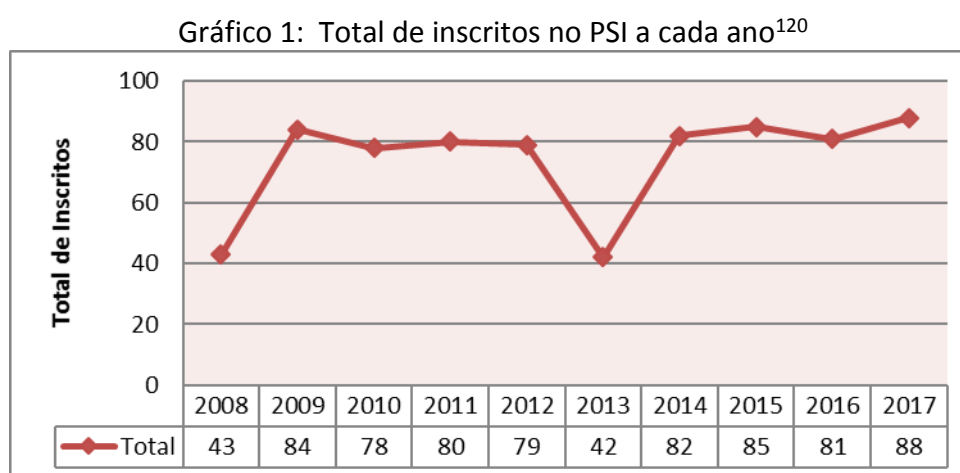
Reconheço que os espaços “conquistados” para a diferença são poucos e dispersos, e cuidadosamente policiados e regulados. Acredito que sejam limitados. Sei que eles são absurdamente subfinanciados, que existe sempre um preço de cooptação a ser pago quando o lado cortante da diferença e da transgressão perde o fio na espetacularização. Eu sei que o que substitui a invisibilidade é uma espécie de visibilidade cuidadosamente regulada e segregada. Mas simplesmente menosprezá-la, chamando-a de “o mesmo”, não adianta. (p. 321)

Buscando não cair na armadilha alertada por Hall, fiz um esforço em relatar sumariamente algumas experiências vividas cotidianamente na universidade, buscando perceber o que acontece, o que está nascendo, a vida nova que pulsa a partir da presença indígena nesse espaço. Com ela, a presença negra, de periferia, sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento e que, na medida em que se democratiza o acesso ao Ensino Superior, adentram esse espaço trazendo seus saberes, “demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias” (GOMES, 2012:99). Questionam nossos fazeres pedagógicos, nossos currículos colonizados e colonizadores, instalando um conflito necessário para desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para a construção de uma nova experiência pedagógica, quiçá, mais emancipatória.

Na sequência do texto, realizo um balanço dos dez anos da política no âmbito da graduação, através da interpretação de dados quantitativos e da experiência agregada ao longo da pesquisa.

3.3 Dados do ingresso indígena na UFRGS: balanço de uma década

A seguir, apresento informações do perfil geral dos candidatos e dos que logram aprovação no Processo Seletivo Específico Indígena, permitindo conhecer o que buscam (áreas e cursos de interesse) e algumas características (faixa etária, etnia, gênero e território de origem). Os dados sistematizados são dos anos de 2008 a 2017¹¹⁸ e constam nos documentos entregues à Comissão Permanente de Seleção por ocasião da inscrição para o processo seletivo¹¹⁹.



Elaborado pela autora.

Como se pode observar no gráfico, a busca pela universidade, desde o início da política, é grande. Ao todo, nos dez anos da política, houve 742 inscritos no Processo Seletivo Indígena para as 100 vagas oferecidas. Outro dado relevante é que a concorrência no PSI pode ser comparada à concorrência no vestibular de muitos cursos da UFRGS no ingresso regular, chegando a oito candidatos por vaga, em média, e até 29 candidatos por uma vaga em cursos mais concorridos, como, por exemplo, Medicina, no ano de 2016 (como pode ser observado no Gráfico 2). Uma hipótese para a queda expressiva no número de

¹¹⁸ O ano de 2017 é o único que não tive acesso à totalidade dos dados.

¹¹⁹ Parte das informações aqui apresentadas foi obtida no Relatório de Pesquisa coordenada pela Profa. Maria Aparecida Bergamaschi, registrado em 2011 no portal de pesquisas da UFRGS sob o número 20357 e financiado pelo CNPQ, processo nº 47726/2011-3. Destaco a fundamental participação neste projeto da acadêmica Andréa Kurroschi, como bolsista de iniciação científica, responsável, entre outras coisas, pela organização desses dados. Outros dados foram cedidos pela Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS.

¹²⁰ É importante destacar que os números apresentados nesta sistematização são das pessoas que se inscreveram para o PSI e não das que efetivamente realizaram a prova. Sabemos que alguns candidatos inscrevem-se, mas acabam não comparecendo para realizar o processo seletivo. Os dados dos candidatos ausentes não consegui acesso para a pesquisa.

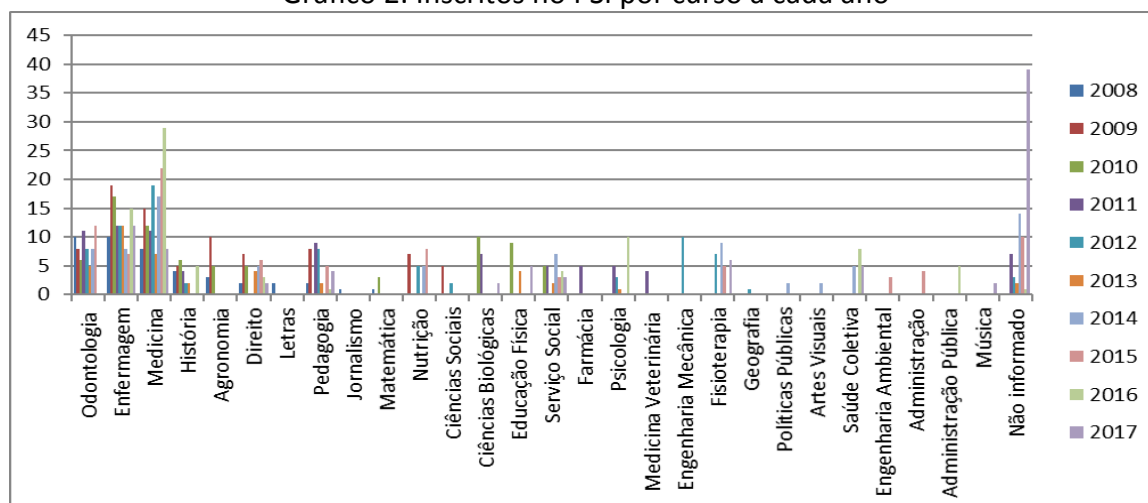
inscrições observada no ano de 2013 é a extinção da CAPEIn e criação da CAF, que, naquele ano, começava a se estruturar: essa transição pode ter prejudicado a divulgação do Processo Seletivo.

Com tamanha procura pelo PSI, compreendemos a legitimidade da reivindicação pela ampliação de vagas para ingresso indígena na UFRGS. Observa-se, em um cômputo geral, que somente 13% dos estudantes indígenas inscritos está sendo admitido, o que mostra a insuficiência do número de vagas destinadas. Como diz a liderança Kaingang João Padilha: “A cota não dá mais conta da nossa demanda. No último ano, tinham 80 candidatos para as dez vagas. O ingresso tem que ser universal, para todos os indígenas que quiserem, como previsto na Constituição” (Relatório Assembleia Escolha de Cursos, 2015). Jaime, outra liderança Kaingang, diz que a luta foi importante em 2008 e complementa: “Agora vemos que precisamos de mais vagas. No futuro, queremos caminhar com nossos pés. Precisamos de mais formados” (Idem), explicando a necessidade de ampliar ou indianizar as equipes de saúde, com profissionais de diferentes especialidades: médico, enfermeiro, dentista.

Nessas afirmações, fica evidente, também, que a política de cotas em âmbito nacional, que engloba pretos, pardos e indígenas num mesmo grupo de acesso, não tem sido proveitosa para os indígenas do Rio Grande do Sul, daí a reivindicação por vagas específicas, com ingresso diferenciado.

No gráfico 2, observamos o número de inscritos por ano, discriminados por curso.

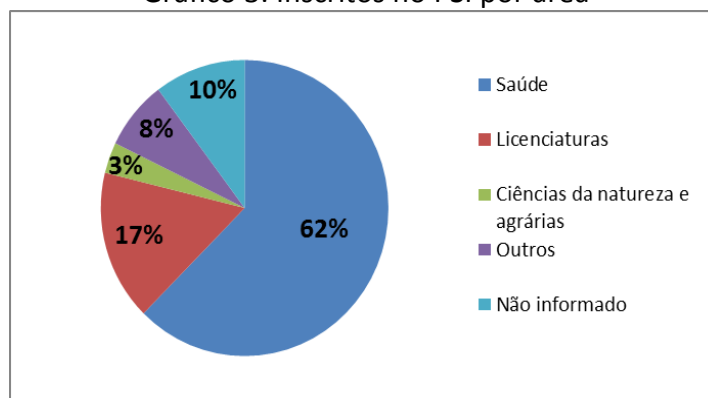
Gráfico 2: Inscritos no PSI por curso a cada ano



Elaborado pela autora.

Na análise do gráfico, observamos maior concentração dos candidatos nos cursos da área da saúde, tendo predominância em todos os anos a busca por Medicina, Enfermagem e Odontologia. O total de inscritos nesses cursos no período de 2008-2017 foi de: 148 em Medicina, 124 no curso de Enfermagem e 68 em Odontologia. Também podemos observar os 28 cursos escolhidos no período, dentre eles, os três da área da Saúde foram escolhidos na maioria dos anos, excetuando Odontologia, não indicado nos últimos dois anos¹²¹.

Gráfico 3: Inscritos no PSI por área



Elaborado pela autora.

O Gráfico 3 mostra a opção de curso dos inscritos nos processos seletivos de 2008 a 2017, por área¹²². Observa-se que a UFRGS segue uma tendência nacional: escolha por cursos que possuem relação direta com as necessidades das comunidades, em áreas que hoje profissionais não indígenas ocupam os cargos nas aldeias.

Importante destacar que as pessoas que vêm de outros estados e também de outros povos indígenas que não os da Região Sul, buscam, quase que exclusivamente, as vagas nos cursos de Medicina e Odontologia, enquanto que os Kaingang e Guarani também tem interesse nesses cursos, mas se distribuem na disputa pelos demais ofertados.

Faz-se importante atentar para as estratégias utilizadas pelas lideranças para a escolha dos cursos:

¹²¹ Os possíveis motivos para a não escolha pelo curso de Odontologia tratam-se do custo elevado dos materiais que devem ser adquiridos para as disciplinas práticas, bem como ser um curso em que há retenção elevada.

¹²² Saliento que as áreas aqui não correspondem necessariamente à organização acadêmica do CNPQ, mas obedecem a uma organização própria, até porque a separação entre áreas de conhecimento não pode ser explicitada de forma tão evidente. Nesse caso, a área da Saúde engloba: Odontologia, Enfermagem, Medicina, Nutrição, Serviço Social, Farmácia, Psicologia, Fisioterapia e Saúde Coletiva; Licenciaturas: História, Letras, Pedagogia, Matemática, Ciências Sociais, Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, Artes Visuais e Música. Ciências Agrárias ou da Terra: Agronomia, Medicina Veterinária e Engenharia Ambiental; outros: Direito, Jornalismo, Engenharia Mecânica, Políticas Públicas, Administração e Administração Pública.

Na reunião de 2012: A representação indígena solicitou a retirada de oferta de vaga nos cursos de Psicologia e Engenharia Mecânica por não atenderem a nenhuma necessidade das aldeias: “o psicólogo dos indígenas é o Pajé”. Jaime destaca a urgente necessidade de profissionais de Direito e Agronomia para responder as demandas de posse e cultivo das terras e de profissionais de Saúde e Educação para melhorar as condições de vida das suas comunidades. Já no encontro de Passo Fundo, as lideranças sugerem a escolha pelo curso de Psicologia, justificada pela necessidade de acompanhamento especializado para crianças com dificuldade de aprendizado. Maria Inês apresenta os dez cursos escolhidos e justifica a escolha destes devido ao campo de atuação dos profissionais formados e também explica que foram eliminados os cursos em que os estudantes indígenas estão tendo muita dificuldade em seguir adiante. (Ata Assembleia Escolha dos Cursos, 2012)

Nessa mesma assembleia as lideranças apresentam os motivos da escolha dos cursos:

Geografia: mapeamento das regiões, medições, demarcação.

Psicologia: para atender escolas indígenas, estudantes com dificuldade de aprendizagem.

Odontologia: dentista nas aldeias, mais próximo, “terá mais carinho ao tocar na pele do índio por ser também”.

História: conhecer as especificidades das culturas, ajuda a compreender a diversidade cultural do povo, poder contar a história da própria perspectiva, memória, construção da história.

Direito e Serviço Social: para saber se defender, lutar pelos direitos. Bem-estar social das comunidades carentes, contribuir na conciliação de conflitos. (Reunião para escolha dos cursos 2012, Diário de Campo, 28.11.2012)

Douglas Rosa, indígena Kaingang estudante de Gestão Ambiental na Universidade Federal do Paraná, ao discutir sobre a indicação da liderança do curso de Engenharia Ambiental fala da importância de agregar os conhecimentos acadêmicos, científicos, aos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas e reforça a opinião de que a Engenharia Ambiental não contemplaria tanto a questão indígena e poderia frustrar as expectativas. Ele mesmo iniciou sua trajetória na Engenharia Ambiental e depois pediu transferência para a Gestão Ambiental, que é um curso no qual consegue fazer um diálogo entre conhecimentos acadêmicos e tradicionais. (Ata Assembleia Escolha de Cursos, 2014)

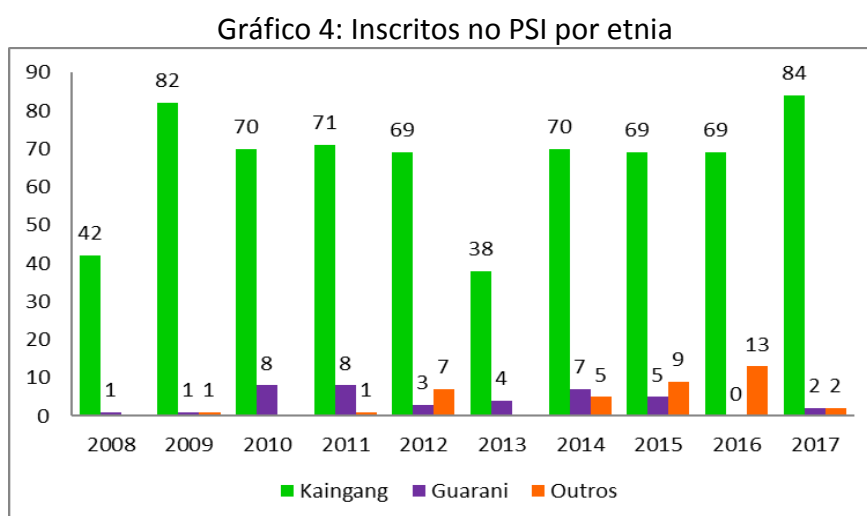
Gildo [cacique guarani] falou que “as lideranças escolhem muitos cursos que não tem a ver com nosso povo”. Citou a Engenharia Mecânica, a Engenharia Ambiental, entre outros. Comentou que para eles a prioridade é a Educação. (Tekoa Nhundy, Diário de Campo, 22.10.2015)

Zaqueu dá uma sugestão para o encaminhamento da escolha dos cursos. Escolher três eixos, três áreas de conhecimento, e dentro deles escolher os cursos. Sugere: licenciaturas, ciências da terra e saúde. Argumenta que “são áreas fundamentais para as nossas aldeias e com mais fácil aproveitamento de trabalho nas terras indígenas”. Angélica argumenta contra a Agronomia, dizendo que ninguém permaneceu e que o viés do curso é muito produtivista e vai contra os princípios éticos dos povos indígenas. Também sugere que Letras não seja escolhido, pois os estudantes também não permanecem e foi o curso com vaga desperdiçada no ano anterior. (Assembleia Escolha de Cursos 2016, Diário de Campo, 08.11.2016)

Apesar de a escolha dos cursos ser feita por consenso entre as lideranças, vemos que nem sempre se dá de forma harmoniosa, havendo disputas, diferentes pontos de vista e interesses que são conjugados. De modo geral, observamos, nos excertos acima citados, que

as escolhas obedecem a lógicas ligadas às áreas com maior carência nas comunidades, às possibilidades de empregabilidade dos formados, do perfil dos cursos universitários em relação aos valores fundamentais dos coletivos (que, muitas vezes, se mostram incompatíveis), pela receptividade dos cursos às cosmovisões indígenas e ainda ao grau de acolhimento dos cursos.

Seguindo a análise dos dados de candidatos aos cursos de graduação, apresento, no gráfico 4, os grupos étnicos que têm procurado à UFRGS, dando destaque aos que apresentam predominância: Kaingang e Guarani.



Elaborado pela autora.

Como se observa, os Kaingang representam a maioria, com 89% dos inscritos, seguido de 5% do povo guarani. Pessoas provenientes de outros povos também têm na UFRGS uma oportunidade de ingresso no Ensino Superior, representando cerca de 4% do total de inscritos. Essa participação tem sido significativa em alguns anos, como em 2016, no qual houve 13 candidatos pertencentes a outros grupos étnicos, de diferentes estados brasileiros. As demais etnias representadas nos processos seletivos são: Bororo, Quechua (Peru), Atikum, Krenak, Pankará, Terena, Xokleng, Baré, Yawalapiti, Matipu, Xavante, Suya, Macuxi, Pitaguary, Guarani Kaiowá, Juruna, Nukini, Kambeba, Fulniô, Kuikuro, Piratapuya, que nos dez anos somou 35 pessoas.

A maior procura pela universidade por indígenas Kaingang pode ser compreendida por alguns fatores: por ser o grupo étnico com maior quantidade de pessoas no estado¹²³, por ser o grupo que tem escolarização instituída e contínua há mais tempo¹²⁴, por ser o grupo que possui maior percentual de comunidades com escola dentro de suas terras¹²⁵ e por serem as pessoas indígenas do estado com maior índice de escolaridade. Apesar disso, é importante destacar que a primeira escola a oferecer Ensino Médio dentro de Terra Indígena, tendo iniciado em 2006, localizava-se em uma aldeia Guarani (*Tekoa Nhundy/Viamão*). Somente em 2014, é implantada escola de Ensino Médio em terra Kaingang, o Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel, localizado na Terra Indígena de Inhacorá (município de São Valério do Sul). Esta oferece, também, Ensino Médio Politécnico e Magistério. Depois desse período, mais duas escolas passam a oferecer Ensino Médio em território Kaingang¹²⁶.

Conforme observa Bergamaschi (2005), o povo Kaingang convive há quase um século com a escola e, em algumas situações, a reivindica como forma de posituação de suas comunidades diante da sociedade não indígena. Em todas as terras Kaingang do estado, existem escolas ou movimentos fortes de reivindicação. Entre os Guarani, embora se observe um crescimento do número de escolas nos últimos anos, até 2005 apenas em 14 Terras Indígenas havia escola.

Entre os indígenas que efetivamente ingressaram na UFRGS, temos o seguinte perfil étnico (tabela 2): dos 95 ingressantes entre 2008 e 2017, 85% são Kaingang, 12% são Guarani e 3% de outros coletivos. Em 2012, ingressou um estudante Quechua peruano no curso de Ciências Sociais; em 2015, uma Fulni-ô no curso de Medicina; e, em 2016, uma Juruna no curso de Medicina. No ano de 2015, uma ingressante autodeclarou-se Guarani e Kaingang (filha de pai Guarani e mãe Kaingang).

¹²³ Segundo dados de 2011, da Secretaria de Saúde Indígena (SESAI/RS), há no Rio Grande do Sul 18.600 pessoas Kaingang, 1.900 pessoas guarani e 40 charrua.

¹²⁴ A escola Kaingang mais antiga data de 1936. Até 1963, no estado do Rio Grande do Sul, as escolas indígenas, sob a tutela da FUNAI, eram destinadas exclusivamente aos Kaingang (BERGAMASCHI, 2005). Já os Mbyá Guarani tem escola a menos de 20 anos.

¹²⁵ O povo Kaingang no Rio Grande do Sul distribui-se em 22 Terras Indígenas. Nesses territórios, existem 51 escolas que atendem 5.792 alunos (estima-se que 4 mil destes alunos estudam nos anos iniciais). Atuam nas escolas um total de 350 professores, sendo que a maioria deles (em torno de 300) nos anos iniciais. Os Guarani organizam-se em 30 Terras Indígenas distribuídas em todas as regiões do estado. Em seus territórios existem 29 escolas, integradas ao sistema estadual de educação, que atendem 805 alunos (aproximadamente 650 nos anos iniciais). 55 professores indígenas atuam nessas escolas. (Dados Secretaria de Educação - SEDUC/RS).

¹²⁶ São elas: Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Toldo Coroado (Terra Indígena Votouro); Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Antônio Kasi Mig (Terra Indígena Guarita) (FREITAS, 2017).

Tabela 2: Indígenas ingressantes pelo PSI por pertencimento étnico

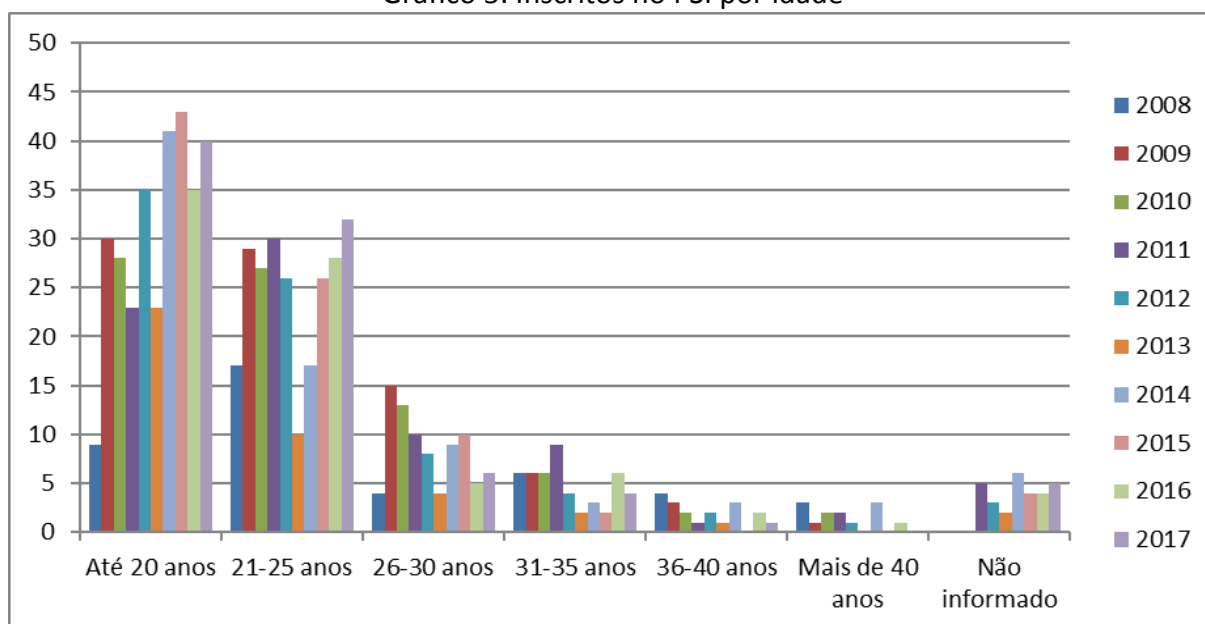
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Total
Kaingang	8	9	7	9	9	8	6	7	8	9	80
Guarani	1	0	3	1	0	0	4	2	0	1	12
Outros	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	3

Elaborado pela autora.

Considero relevante destacar que, embora os Guarani se apresentem em número expressivamente menor para realizar a prova para ingresso na UFRGS, a taxa de aprovação entre eles, de modo geral, é alta quando comparada à taxa de aprovação entre os Kaingang. Em 2014, por exemplo, entre os sete inscritos Guarani, quatro foram aprovados. Tal observação mostra que enquanto entre os Kaingang parece haver um estímulo massivo de que os jovens acendam ao Ensino Superior, entre os Guarani o movimento parece ser de maior cuidado, candidatando-se somente aqueles que se sentem preparados: “A gente tem muito cuidado com quem vai para a universidade” (Dona Talcira); “Não são todos os Guarani que vão pra universidade. Tem gente formada aqui que não quer ir. Mas quem decide ir sabe o que quer, tem objetivo” (Araci, Diário de Campo, 22.10.2015).

No Gráfico 5, observamos a distribuição dos candidatos ao Processo Seletivo por faixa etária.

Gráfico 5: Inscritos no PSI por idade



Elaborado pela autora.

Na análise do gráfico, observamos que, no decorrer dos anos, há um aumento expressivo de candidatos mais jovens e a conseqüente diminuição na inscrição de candidatos de idade mais avançada. Tal fenômeno parece denotar o acolhimento nos primeiros anos de uma demanda reprimida de pessoas mais velhas que já possuíam Ensino Médio, mas que, por falta de oportunidades, não conseguia acender ao Ensino Superior. Outro motivo que decorreu na impossibilidade de muitos indígenas mais maduros concorrerem a uma vaga foi o regramento que passou a valer no ingresso de 2011 (Edital de 2010), vetando que pessoas que já tivessem iniciado ou concluído qualquer curso de Nível Superior viessem a ocupar uma vaga na UFRGS. Isso fez com que muitos indígenas que já haviam iniciado sua formação universitária em outra instituição com apoio da FUNAI ou alguma organização não pudessem ver na UFRGS uma possibilidade de concluir a faculdade.

Passado o primeiro momento em que esses ingressam, tanto na UFRGS, quanto em outras universidades, os mais jovens, tendo os mais velhos como inspiração, muitas vezes seus filhos, irmãos, sobrinhos, primos, seguem o caminho que os parentes foram abrindo, como aparece nas falas.

Eu me lembro que foi de 2007 pra 2008 que o Nerlei e o Odirlei entraram no primeiro vestibular aqui da UFRGS. Eu lembro que, eu acho que eu tava na 5ª ou 6ª série, uma coisa assim, e... porque estudar, terminar a oitava série, pra nós era um título, se passasse pro Ensino Médio era outro título. Então terminar o Ensino Médio era o nosso auge, e não tinha expectativa do Ensino superior, não existia ainda pra nós, a não ser com... era rara felicidade a FUNAI apoiar com algum recurso financeiro algum indígena pra cursar o Ensino Superior, porque não tinha reserva de vagas, não tinha cotas ainda. Então em 2007 pra 2008 que surgiram os primeiros boatos que teriam aberto vaga aqui na UFRGS né, e não só na UFRGS, mas em outras faculdades também, país a fora. Mas aí depois que eu descobri isso aí o Nerlei e o Odirlei ingressaram aqui mesmo, fizeram vestibular. E aí eles começaram a contar pra nós: estudem porque tem vestibular. Agora tem vagas na faculdade, ali na UFRGS, ou em outras faculdades. Vocês futuramente vão querer fazer vestibular, então estudem. E daí deu ânimo a mais, um estímulo pra poder continuar. Mas soubemos através da boca dos tios nossos. (Entrevista com Marcos, 09.05.2016)

Dona Fátima (esposa do João, universitário da UFRGS): Mas nós fizemos de tudo pra o João entrar lá [na UFRGS], porque não era fácil trabalhar na roça, na lavoura. Ele trabalhava lá em cima e queria tanto fazer faculdade...

Michele: Depois que ele entrou aí os filhos começaram a seguir o caminho...

Dona Fátima: É, seguir o caminho. Essa menina que entrou agora, que vai fazer em Chapecó. Fiquei muito feliz dela passar. Tem a outra ainda que não passou, mas eu disse para ela que nunca é tarde para estudar. Quando sair de novo o vestibular vai de novo, eu disse pra ela seguir em frente né. E o outro meu piá que foi para as uvas [trabalhar na colheita da uva], também está na faculdade de Erechim [UFFS]. Devagarzinho vamos colocando os filhos agora. (Conversa com João e a esposa, 02.02.2016)

Brito (2016), ao analisar o mesmo tema, observa que, até o ingresso de 2016, havia 35 estudantes que já possuíam algum familiar cursando a UFRGS. Corroboro com sua hipótese de que esse “pode ser um dos fatores que auxiliam na permanência na universidade e na superação da evasão por motivo de distância da família. Também mostra uma possível forma de divulgação e encorajamento para outros jovens” (p. 64).

Entre os aprovados, vemos que, no primeiro ano, houve uma distribuição equilibrada das vagas entre as diferentes faixas etárias, como pode ser observado na próxima tabela. Nos anos que seguiram, passa a haver um predomínio na aprovação de pessoas cada vez mais jovens, totalizando 77% de ingressantes com até 25 anos de idade no acumulado do período.

Tabela 3: Idade dos indígenas ingressantes na UFRGS

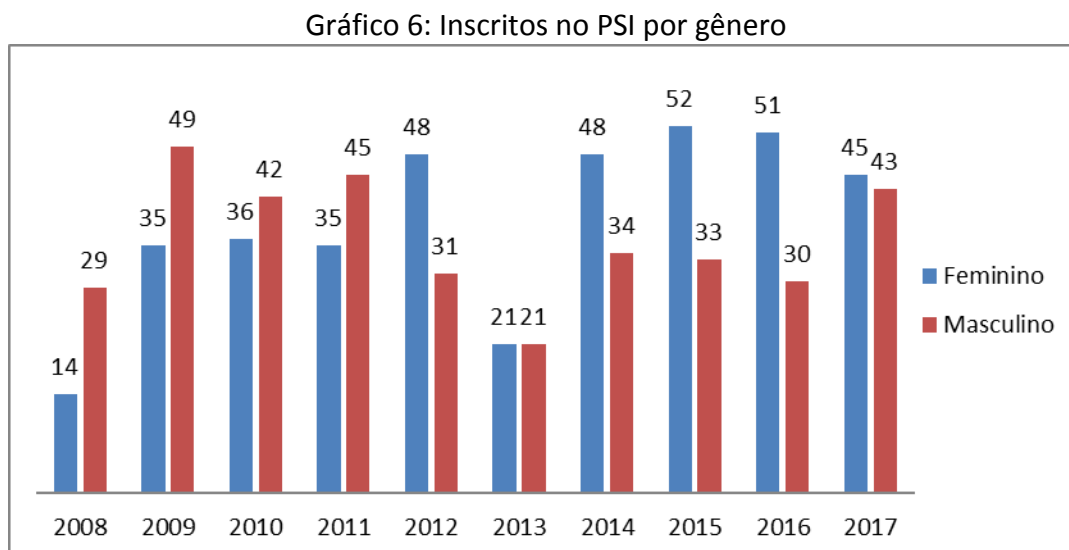
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Total
Até 20 anos	1	2	4	5	6	5	5	7	4	4	43
21-25	2	3	4	4	2	2	2	3	4	4	30
26-30	1	2	1	0	1	0	2	0	0	1	8
31-35	2	2	1	0	1	0	0	0	1	1	8
36-40	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	3
Mais de 40	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3

Elaborado pela autora.

A análise dos dados vai ao encontro do que Carneiro (2013) já apontava em sua pesquisa a respeito do perfil dos ingressantes na instituição, destacando que parte significativa dos primeiros indígenas universitários, sobretudo os que ingressaram nos dois primeiros anos da política, “consistiam em lideranças, mais velhos, ou pessoas com mais articulação nas lutas por políticas indígenas” (p. 50). A juvenilização dos ingressantes no passar dos anos, como pode ser acompanhado na tabela, implica em novos desafios a serem enfrentados tanto pelos indígenas e seus coletivos, quanto pela instituição.

Outro aspecto marcante, observado nos dados dispostos no Gráfico 6, é a presença feminina, que aumentou expressivamente ao longo dos dez anos analisados. Se, nos primeiros anos da política, observava-se um número maior de candidatos homens (em 2008 foram 14 mulheres e 29 homens inscritos), nos anos posteriores, essa proporção fica cada vez mais próxima até ser superada em 2012, quando se inscreveram 48 candidatas mulheres

e 31 candidatos homens. Essa proporção se iguala em 2013 e de 2014 em diante segue com predomínio feminino.



Entre as pessoas aprovadas ocorre o mesmo movimento, iniciando com baixa aprovação entre as mulheres (nos anos de 2008 e 2009) e, em 2010, essa proporção se inverte, havendo um predomínio de ingresso feminino nos demais anos, exceto em 2013 e 2017 (vide tabela 4). Vemos então que, com o passar do tempo, as mulheres indígenas passaram a vislumbrar a formação em Nível Superior como algo possível e começam a ocupar efetivamente esse espaço, sendo atualmente o grupo de estudantes indígenas da UFRGS composto predominantemente de mulheres.

Tabela 4: Gênero dos(as) indígenas ingressantes na UFRGS

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Total
Feminino	2	1	6	6	7	2	6	7	8	6	49
Masculino	7	8	4	4	3	6	4	3	1	4	46

Elaborado pela autora.

O fenômeno da maternidade acompanha significativamente as mulheres indígenas que ingressam na universidade: das 30 estudantes que haviam ingressado até 2015, 20 delas eram mães de um ou mais filhos (BRITO, 2016). O excerto do Trabalho de Conclusão do Curso em Serviço Social de Angélica Domingos evidencia o lugar que a maternidade ocupa e a relação dessa nova condição com a universidade.

Um dos mais lindos acontecimentos que permeou minha vida na luta dentro da universidade foi a gravidez e nascimento de minha filha *Nayane Ga kre*. Este momento anunciava mais uma vida Kaingang enquanto resistência de um povo, mas também a dura luta dentro da universidade, para que a mesma compreendesse que este não era um momento em que estava vulnerável socialmente, mas que me fortaleceria mais ainda na luta pelo reconhecimento dos modos de vida Kaingang. Pois ali evidenciava minha vida enquanto Kaingang, mulher, estudante e agora mãe. Ali se contrapunha a lógica em que a sociedade capitalista e competitiva nos impõe de que primeiro temos que estudar, trabalhar, ter uma carreira para depois pensarmos na possibilidade de ser mãe, quando para nós este é um processo natural, e tão mais que isto, nos ressignifica, enquanto família Kaingang, enquanto mulher que luta por direitos não só de uma categoria, mas de um povo. (DOMINGOS, 2016:50-51)

Tal fenômeno torna-se relevante, visto que essas mulheres buscam ser protagonistas na criação de seus filhos e enfrentam o desafio de conciliar os dois papéis, de estudante universitária e mãe, o que repercute na permanência no espaço acadêmico.

Analisando a localidade de origem, vemos que os estudantes que prestam o Processo Seletivo Específico provêm predominantemente das Terras Indígenas onde residem e, em alguns casos, de áreas urbanas. Trago como exemplo o ano de 2015, em que, dos 85 inscritos no PSI, 48 eram Kaingang que provinham de terras localizadas no interior do estado (Benjamim Constant, Cacique Doble, Guarita, Monte Caseiros/Muliterno, Nonoai, Ventarra/Erebango, Votouro/Benjamim Constant, Missão São João/Redentora, Pinhalzinho, Rio da Várzea/Liberato Salzano, São João do Irapuá/Redentora, Serrinha). As Terras Indígenas que mais apresentaram candidatos foram Guarita, com 12, e Nonoai/Pinhalzinho, com 8.

O segundo contingente mais expressivo, com 13 candidatos, foi de Kaingang provenientes de áreas localizadas na região metropolitana de Porto Alegre (*Fag Nhin/Lomba do Pinheiro, Jari Protásio Alves/POA, Glória/POA, Por Fi Ga/São Leopoldo*), sendo as duas primeiras com cinco candidatos cada uma. Três dos cinco Guarani que prestaram PSI nesse ano são provenientes de comunidade próxima a Porto Alegre (*Tekoa Nhundy/Estiva - Viamão*) e os demais do interior (*Toldo Guarani/Benjamim Constant, Mato Preto/Erebango*). Ainda se apresentaram 16 candidatos de fora do estado¹²⁷.

¹²⁷ Santa Catarina (Aldeia Kondá/Chapecó, Laklãnõ/Vitor Meireles, TI Chapecó/Ipuauçu), Mato Grosso (Aldeia Buritizal/Gaúcha do Norte/Cuiabá, Marechal Rondon/Paranatinga, TI do Xingu/Canarana, Parque Indígena do Xingu/Gaúcha do Norte, TI Xingu/Querência), Mato Grosso do Sul (Aldeia Aldeinha/Anastácio), Pernambuco (Aldeia Fulni-ô/Águas Belas), Amazonas (Alto Rio Negro/São Gabriel da Cachoeira).

O pertencimento territorial dos indígenas que ingressam na UFRGS segue essa mesma tendência, como pode ser visto na tabela disposta a seguir. Do total de ingressantes: 54 provêm de áreas no interior do estado (52 Kaingang e 2 Guarani); 38 de Porto Alegre ou região metropolitana (28 Kaingang e 10 Guarani); dois de outros estados brasileiros (Pernambuco e Pará) e um do Peru.

As tabelas conferem visibilidade aos ingressantes Kaingang e Guarani que vivem no Rio Grande do Sul e suas localidades de origem. Essas podem ser observadas nos mapas das Terras Indígenas do RS dispostos depois de cada uma das tabelas.

Tabela 5: Kaingang do RS ingressantes pelo PSI por localidade de origem

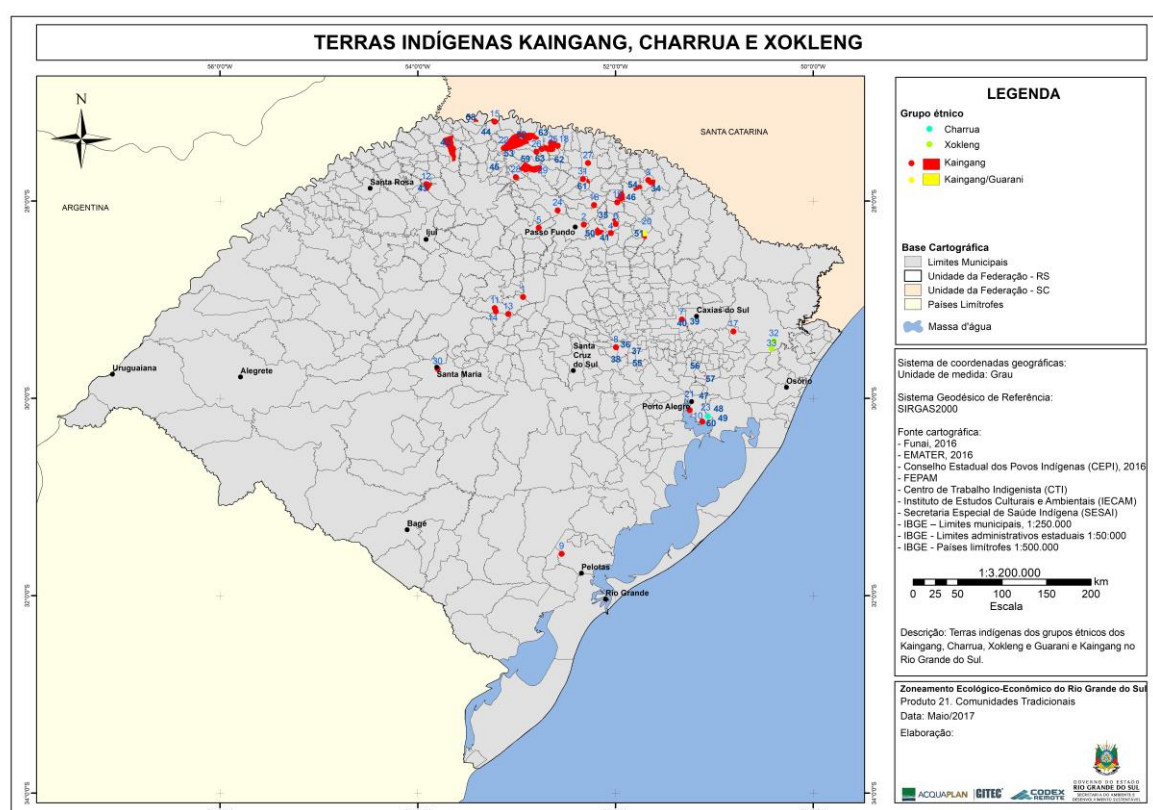
Localidade	Municípios	Ano de ingresso e número de ingressantes	Total
Vila Safira*	Porto Alegre	2008(2)	2
TI <i>Fag Nhin</i> - Lomba do Pinheiro (47)**	Porto Alegre	2009 (3), 2011 (1), 2012 (1), 2013 (2), 2016 (2)	9
TI <i>Tupẽ Pãn</i> - Morro do Osso (21)	Porto Alegre	2009 (1), 2012 (1), 2014 (1), 2017 (2)	5
TI <i>Ymã Kó Mág</i> - Glória, Belém Novo (10)	Porto Alegre	2012 (1), 2017 (1)	2
Morro Santana	Porto Alegre	2013 (3)	3
Jardim Protásio Alves	Porto Alegre	2016 (1)	1
TI <i>Van-ká</i>/ Lami (60)	Porto Alegre	2017 (2)	2
TI <i>Por Fi Ga</i> (57)	São Leopoldo	2008 (1), 2016 (1), 2017 (1)	3
Granja Esperança	Cachoeirinha	2008 (1)	1
Guarita (42)	Redentora/ Miraguaí/Tene nte Portela	2008 (1), 2010 (3), 2012 (2), 2014 (3), 2015 (4), 2016 (1), 2017 (1)	14
Nonoai (52 e 53)	Nonoai/Planalt o/ Gramado dos Loureiros	2008 (1), 2009 (1), 2010 (1), 2011 (3), 2012 (2), 2013 (2), 2014 (1), 2015 (1), 2016 (1), 2017 (1)	14
Cacique Doble (3 e 34)	Cacique Doble	2008 (1), 2009 (1), 2010 (1), 2011 (1)	4
Serrinha (29 e 59)	Ronda Alta/Constanti na	2008 (1), 2014 (1), 2015 (1)	3
Miraguaí	Miraguaí	2009 (1)	1
Votouro (62 e 63)	Benjamin Constant do Sul	2009 (1), 2010 (1), 2011 (1), 2015 (1), 2016 (2), 2017 (1)	7
Iraí (15)	Iraí	2010 (1)	1

Localidade	Municípios	Ano de ingresso e número de ingressantes	Total
Acampamento São Roque (27)	Erechim	2011 (1)	1
Borboleta (1)	Salto do Jacuí	2011 (1), 2013 (1)	2
Ventarra Alta (61 e 31)	Erebango	2009 (1), 2011 (1)	2
Carreteiro (6)	Água Santa	2012 (1)	1
Farroupilha (40)	Farroupilha	2012 (1)	1
Ligeiro (46)	Charrua	2013 (1)	1

Elaborado pela autora.

*Moradores transferidos para a nova TI *Vãn Ka* (60).

**Números indicativos da TI no mapa a seguir.



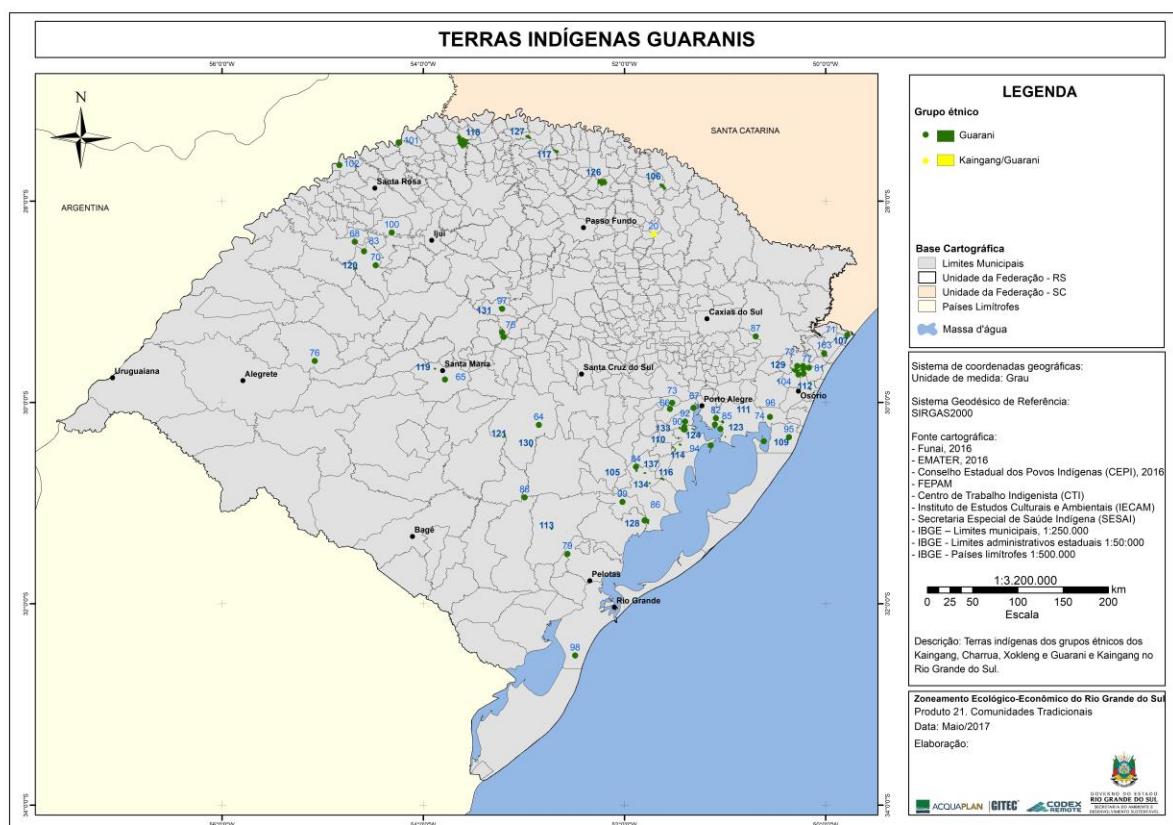
Mapa 1: TI Kaingang do estado do RS

Tabela 6: Guarani do RS ingressantes pelo PSI por TI de origem

Terra Indígena	Municípios	Ano de ingresso e número de ingressantes	Total
<i>Ka'a ty</i> - Mato Preto (126)*	Erebango	2015 (1)	1
<i>Jata'ity</i> - Cantagalo (108)	Cantagalo	2008 (1), 2014 (1)	2
<i>Nhundy</i> – Estiva (111)	Viamão	2010 (3), 2011 (1), 2014 (2), 2015 (1), 2017 (1)	8
Aldeia Gengibre-Erval Seco/Guarita (118)	Miraguaí	2014 (1)	1

Elaborado pela autora.

*Números indicativos da TI no mapa a seguir.



Mapa 2: TI Guaraní do estado do RS

Como se observa, boa parte dessas terras ficam distantes cerca de 300 a 400km de Porto Alegre, impossibilitando o retorno frequente dos estudantes a suas comunidades, tornando-se um problema em relação à permanência na UFRGS, por conta da saudade que sentem de seus familiares e o costume com a vida comunitária, como declaram frequentemente.

Dando continuidade ao tema do território, na próxima seção, apresento, desde o estar nas comunidades e dos relatos reunidos no decorrer do estudo, o contexto das terras das quais provém os indígenas que efetivamente ingressam na UFRGS, tendo visitado algumas delas como parte da pesquisa.

3.4 Estar lá e estar aqui: do contexto das terras indígenas à universidade

Ontem saí às 7h da manhã de Porto Alegre e cheguei às 16h no município de Santo Augusto, depois de 9h de viagem. Bruno e a família foram me buscar na rodoviária para eu ir conhecer o Instituto de Educação Estadual Indígena, em São Valério. Fazia muito calor. Durante a viagem, já pude ir me deslocando e sentindo a distância que os estudantes percorrem de suas casas para chegarem à universidade, além de dar-me conta do valor alto que gastam a cada vez que visitam seus parentes (a passagem para cada trecho custa R\$ 110,00). Durante boa parte da viagem pelo interior do estado, acompanhei uma paisagem sem fim de plantação de soja, paisagem que não mudou até a chegada no Instituto. (São Valério, Diário de Campo, 08.01.2016)

Em busca de conhecer os contextos de origem dos estudantes indígenas, os deslocamentos objetivos e subjetivos que os toca fazer, bem como provocada pela banca de qualificação da tese a “sair do meu lugar de segurança” para experimentar os espaços e tempos nos quais eles vivem e desde lá olhar para a universidade e interpretá-la junto com meus interlocutores, fui a campo. A experiência profunda do estar junto, em suas terras, me permitiu observar a universidade desde outra perspectiva, mais envolvida e encarnada.

A partir desse momento, apresento os lugares que estive e alguns dos interlocutores fundamentais para que essas experiências se tornassem possíveis. Saliento que, durante o período da pesquisa, tive a oportunidade de estar em outras comunidades por motivos de trabalho ou algum evento específico, como mencionei na primeira parte deste estudo, mas destaco, aqui, somente as comunidades que visitei com o intuito manifesto de realização da pesquisa.

Foram três terras Kaingang: Guarita e Pinhalzinho, localizadas no norte do estado do Rio Grande do Sul, e *Por Fi Ga*, localizada em São Leopoldo, na região metropolitana de Porto Alegre; e uma terra Guarani: *Tekoa Nhundy/Estiva*, localizada em Viamão, também na região metropolitana.

Na TI Guarita, estive por cinco dias em janeiro de 2016, sendo acolhida pela família de Leocir Muller (estudante de Fisioterapia na UFRGS) que me ofereceu pouso e tornou-se mediador da pesquisa na comunidade, me acompanhando, contribuindo, fazendo os

contatos necessários para que eu pudesse encontrar e conversar com as pessoas, lideranças, estudantes e ex-estudantes da UFRGS e seus familiares¹²⁸.

Em Pinhalzinho, estive por três dias em fevereiro de 2016. Fiquei hospedada em um hotel na cidade de Planalto e fui recebida pela família de João Fortes, que abriu sua casa para me acolher e contar suas histórias. João (ex-estudante do curso de História da UFRGS, atualmente cursando a UFFS), assim como Josias Mello (diplomado em Pedagogia na UFRGS), foram parceiros importantes nesses dias, fazendo as mediações necessárias para que eu pudesse estar também com Seu Argemiro, Seu Tino, Fabiana. Na TI de Pinhalzinho, eu havia estado por outras três ocasiões, já conhecendo melhor a comunidade e meus interlocutores.

Na aldeia *Por Fi Ga*, estive em novembro de 2015. Lá, passei um dia convivendo com a família de Dorvalino (diplomado em Pedagogia na UFRGS), meu elo com a comunidade. Almocei com eles, conversamos muito e assisti a uma aula ministrada por Dorvalino a seus alunos de séries iniciais. Nessa Terra Indígena, eu também já havia estado por mais algumas vezes, sendo uma delas a festa em comemoração à formatura do Dorvalino.

Na *Tekoa Nhundy*, esta Guarani, estive em outubro de 2015, tendo como anfitriãs Ana Júlia (estudante de Pedagogia da UFRGS) e as mulheres da comunidade, que me receberam para um dia de convívio e compartilhamento. Nessa terra, eu também estive por, pelo menos, mais três vezes, sendo duas delas acompanhada de estudantes indígenas e não indígenas, realizando atividade de projeto de extensão que coordenei com fins de divulgar o ingresso específico indígena na universidade.

Importante dizer o quanto fui bem recebida em todos esses lugares. As pessoas, à sua maneira, abriram tempos e espaços de suas vidas se organizando para me receber, me incluir em sua rotina, tal como relato nesses excertos do Diário de Campo.

Ao chegar, encontrei um grupo de pessoas já reunidas em um galpão que usam como espaço coletivo, ao redor do fogo. Havia umas oito pessoas, entre elas um senhor mais velho, a Dona Talcira (mãe da Ana Júlia) e alguns jovens. Logo os homens saíram e passou quase todo o tempo somente mulheres e as crianças bem pequenas. De vez em quando algum homem chegava, mas não ficava muito. Percebi que ali, ao menos nesse dia, era um espaço mais das mulheres. Estavam começando a preparar feijão no fogo de chão. Entreguei à Dona Talcira os pacotes de erva que levei e um presente. Logo esquentaram água e prepararam o

¹²⁸ Nessa ocasião, também tive o apoio de Bruno Ferreira, o qual agradeço muito. Com ele, tive a oportunidade de conhecer o Instituto de Educação Estadual Indígena, em São Valério. Também me levou até a TI Guarita, me apresentando à família de Leocir.

chimarrão. A Dona Talcira é uma mulher muito especial. De saia longa florida e sempre sorridente, me acolheu muito bem, ficando todo tempo por ali conosco. Senti que ela estava fazendo questão de me receber. Gostei muito de ter a oportunidade de conhecê-la e conversar. Por todo o tempo da manhã ficamos por ali sentadas enquanto conversavam e passavam o mate. Conversavam o tempo todo entre elas em guarani, riam, falando somente algumas palavras em português no meio das expressões, o que me impedia de compreender o conteúdo das falas por inteiro. Então, me entreguei à contemplação e a simplesmente estar ali e buscar observar os detalhes, as expressões, os gestos, o contexto. De vez em quando, alguém, especialmente a Dona Talcira, se dirigia a mim perguntando algo e eu respondia, logo seguiam a conversa entre elas. Quando eu de tanto em tanto comentava algo ou fazia uma pergunta, alguém respondia em português e logo seguia o assunto com as demais. O guarani era a única língua falada entre elas, o tempo todo. Isso foi muito marcante pra mim! As crianças pequenas eram chamadas muitas vezes pelo nome na língua materna, como que para serem lembradas de quem são. Os maiorzinhos, que já caminham, andam sozinhos e soltos e os ainda de colo ficam junto aos pais, especialmente à mãe, mas também passam de colo em colo, onde cada um brinca e interage como se fosse seu filho, com muito acolhimento. (*Tekoá Nhundy*, Diário de Campo, 22.10.2015)

Cheguei por volta das 10h, tendo pegado um ônibus, o trem e outro ônibus para ir de Porto Alegre até a aldeia em São Leopoldo. É uma viagem de pouco mais de uma hora e meia, sendo o caminho percorrido todos os dias pelo Dorvalino durante sua graduação. Logo que cheguei encontrei Dorvalino reunido com o cacique, sua esposa e o outro professor dentro da escola. A escola é pequena, tendo uma sala de aula e uma peça menor que é a cozinha. Eles estavam ali no intervalo da aula e conversavam praticamente todo o tempo em Kaingang. Fui convidada para sentar junto e fiquei ali só observando. Compreendi alguns pedaços, tendo alguma ideia dos temas gerais. Falavam sobre questões da escola, sobre o aprendizado das crianças e a relação das famílias com a escola. Que algumas famílias querem levar as crianças para a escola dos *fóg*¹²⁹, pois não valorizam a escola da aldeia. O cacique comentou que a FUNAI queria que eles levassem as crianças para a escola da cidade enquanto construíam a nova escola na aldeia, mas que ele não concordou. [...] Depois dali Dorvalino teve que sair para resolver umas coisas na cidade e pediu que eu o esperasse sentada na sombra de uma árvore, junto a dois rapazes que faziam artesanato. Sentei ali e fiquei, primeiro em silêncio e depois tentando dialogar um pouco com eles sobre a feitura do filtro de sonhos que teciam e também sobre as formas de ingresso na universidade e os cursos que seriam oferecidos para o próximo ano. [...] Quando Dorvalino voltou, pegou uma cadeira e sentou conosco por ali. Entreguei a ele a erva mate que eu tinha levado e o saco de feijão orgânico. Me disse que plantaria aquele feijão. Aprontou o mate e fomos bebendo enquanto conversávamos e as mulheres preparavam parte do almoço, enquanto os rapazes fizeram o fogo para assar um churrasco. Almoçamos todos juntos de baixo daquela árvore. Me pareceu que tinham organizado aquele almoço especial porque eu estava ali. A esposa do Dorvalino sempre muito acolhedora e afetuosa comigo. [...] À tarde fui com Dorvalino para a escola, assistir sua aula. Já havia me contado que trabalharia com as metades clônicas dos Kaingang. Haviam dez crianças em aula, de diferentes idades (mais ou menos dos 6 aos 9 anos). A aula se deu intercalada entre Kaingang e português. Algumas crianças falavam bastante Kaingang entre elas, já outras não tinham o domínio da língua. [...] Antes do recreio ajudei a filha do Dorvalino a descascar laranjas para servir às crianças e em seguida eles foram liberados para o intervalo. Ficamos Dorvalino e eu dentro da sala conversando, primeiro sobre a organização social dos Kaingang e depois sobre assuntos mais direcionados à pesquisa. (*TI Por Fi Ga*, São Leopoldo, Diário de Campo, 04.11.2015)

¹²⁹ “Fóg” é a palavra utilizada em Kaingang para referir-se ao homem branco ou às coisas do homem branco.

Nesses lugares, percebi que, mesmo localizando-se próximos aos perímetros urbanos ou dentro deles, coletivos Kaingang e guarani mantêm as formas de sociabilidade, os ritmos de vida, conectados a uma paisagem rural, como se fossem pequenos oásis de tranquilidade em meio à agitação da vida na cidade.

A partir de percepções minhas e de narrativas registradas tanto nas terras indígenas que estive quanto no espaço da universidade, sigo desenhando percursos que apresentam os contextos de origem dos indígenas universitários da UFRGS.

3.4.1 Contextos de origem dos estudantes

A gente precisa achar aliados e denunciar: as disputas de terras, o massacre, os problemas de saúde com agrotóxico. Fazer a denúncia, mas também mostrar as coisas boas.
(Pedro Sales, evento do Projeto Saberes Indígenas na Escola, Diário de Campo, 25.09.2015)

Fazer a denúncia e o anúncio enquanto aliada é o desafio que me coloco, provocada por Pedro Sales. Infelizmente, quando se trata de falar dos contextos materiais, dos espaços onde vivem os coletivos indígenas no Rio Grande do Sul hoje, é preciso fazer a denúncia das condições precárias em que vivem, apertados entre as cidades e o agronegócio, respirando ora a fumaça das grandes indústrias ora o veneno pulverizado por aviões; contudo o anúncio, as coisas boas, como diz Pedro, para mim residem nos modos como inventam sua re-existência, nas manhas¹³⁰ que criam para sobreviver, viver e seguirem com seu espírito alegre, apesar do contexto tão opressor.

No caminho que percorri durante a pesquisa, ouvi relatos sobre a história da luta pelas terras hoje ocupadas por esses coletivos. Também sobre como povos Kaingang e Guarani têm se organizado para a manutenção dos seus modos de vida, além das complexidades e conflitos existentes no interior das comunidades decorrentes de relações hierárquicas, fruto de séculos de contato com a sociedade envolvente. Sabemos que, apesar de o Brasil ter deixado de ser formalmente colônia a mais de três séculos, as relações de

¹³⁰ “Manha” é um termo usado por Freire (2004) identificando nos povos indígenas, assim como nos demais grupos oprimidos, estratégias e comportamentos chamados por ele de “manha dos dominados” ou “manhas históricas” que são explicitadas na linguagem, na atitude, e denotam uma forma própria de sobrevivência em contextos hostis. Diz Freire (2005): “A violência dos exploradores é tal que, se não fossem as manhas, não haveria como aguentar o poder e a negação que se encontra pelo país” (p. 31).

exploração, cerne do poder colonial, não acabaram nesse momento, mas seguem persistindo e se atualizando, especialmente com o avanço do capitalismo global.

Trago, aqui, algumas das histórias que ouvi. Início com a narrativa que revela a relação com o território, por compreender a centralidade da terra para os povos indígenas, condição essencial e primeira para a manutenção da vida. Também para que seja possível compreender os contextos de onde emerge a reivindicação pelo Ensino Superior e de onde provêm nossos estudantes indígenas, também eles agentes participantes dessa história, desde muito pequenos.

Dona Talcira me contou que antes moravam no norte do estado, junto com os Kaingang, em Miraguaí. Lá não era tão bom, porque queriam uma terra só para eles e várias pessoas da família estavam adoecendo. “A gente não estava mais se dando bem no meio dos Kaingang”, ela relata. Vieram para Viamão e ficaram acampados na beira da faixa em Águas Claras em torno de seis meses, até conquistarem a terra onde estão hoje, que possui sete hectares e atualmente vive em torno de 30 famílias. [...] Dona Talcira me contou que vivem basicamente do artesanato que vendem na beira da faixa, em eventos, quando o grupo de cantos e danças se apresenta ou ainda nas temporadas na Quinta da Estância. Às vezes no Brique da Redenção. Talcira reclama que a área é muito pequena para o plantio e sustento das famílias. Querem ampliar a área conquistando mais um pedaço de terra que fica ao lado. Conta que quando chegaram ali, em 1998, era tudo eucalipto. Eles que foram plantando outros tipos de árvores, frutíferas etc. Apesar das dificuldades, me disse que estão felizes: “Se todo mundo tem saúde a gente está feliz. Se os parentes estão bem, a gente também está bem”. (*Tekoá Nhundy*, Diário de Campo, 22.10.2015)

Mesmo sendo de gerações distintas – Dona Talcira, uma sábia Guarani, já avó, e Marcos e Leoni, jovens Kaingang estudantes universitários, porta vozes da narrativa que segue – expressam uma história ancestral de luta pela terra com a qual se conectam, dando continuidade ao fio da história.

Marcos – Na época que eu fiz o vestibular em 2012 pra 2013 nós morávamos na Vila Safira. Minha mãe e meu pai moram lá ainda. Mas agora nós somos todos membros da comunidade do Lami, a “Avanká”, que agora foi comprada pra nos alocar, pelo DNIT¹³¹. Então agora, grande parte da nossa comunidade que estava morando na Vila Safira migrou pro Lami. Mas nós somos membros da Avanká na prática, pra todos os atendimentos. Quando nós chegamos na Safira, acho que em 2002 ou 2003... Eu lembro que a gente morava em Nonoai, e daí como é difícil a vida no interior, tu não tens nem expectativa. É difícil, se tu quer estudar tu tem que migrar pra algum lugar que tenha alguma expectativa de estudo, de emprego, lá tudo é mais complicado. Então nós viemos morar... Só que na época não tinha nenhuma área pros indígenas se alocar aqui, acampar ou coisa do tipo. Daí bem na época teve uma invasão lá na Vila Safira, houve uma invasão de uma área verde que era do município de Porto Alegre, e desde então o pessoal está lá até hoje. Teve todo um processo de legalização das

¹³¹ Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes.

moradias, complementação de pagamento de água e luz, comprovante de residência e tudo mais... e os indígenas entraram nessa invasão na época, acabaram se juntando.

Leoni – A minha avó foi uma das primeiras moradoras de lá.

Marcos – Em 1995 foi isso. Quando os primeiros indígenas vieram da nossa família, a vó, o vô, nossos tios, o próprio Nerlei e o Odirlei que estudam aqui. O Zílio... E em 95 surgiu a Safira, foi tudo reduto de indígenas que surgiu ali, um grupo né, e dali da Safira foi expandindo pra Morro do Osso, pra Lomba do Pinheiro [...]. Daí nós moramos ali, estudamos um bom tempo ali, daí depois de anos... A gente também depois disso invadiu o Morro Santana pra demandar um espaço pra nós termos onde morar, porque era um espaço onde a gente achava que tinha mais vegetação, mais propício pra moradia de nós indígenas, até pra manter a cultura, porque no meio de uma favela fica difícil tu manter, sabe, difícil mesmo. [...] E logo depois surgiu a proposição de uma compensação financeira feita pelo estudo e o levantamento do DNIT que era a duplicação da BR 386, que afetava Estrela. Daí teve todo um impacto ambiental, e aí foi acordado entre todas as lideranças que todas comunidades daqui, grupos que não tinham aldeia ainda, ganhariam um percentual de hectares de terras para alocar aqueles grupos, pelo dano causado à comunidade de Estrela. Aí conseqüentemente depois de 10, 12 anos, 15, de luta, nós ganhamos um pedaço de terra que é lá no Lami agora. [...] Ao total foi estipulado 17 hectares pra cada comunidade: Morro do Osso, Lomba do Pinheiro e nós, da Vila Safira. [...] (Conversa com Marcos e Leoni, Casa do Estudante da UFRGS, 09.05.2016)

Em ambos os relatos, Dona Talcira e Marcos iniciam fazendo referência à mobilidade entre a terra na qual viviam, no interior do estado, para a região de Porto Alegre, em busca de melhores condições de vida. O deslocamento entre territórios, prática ancestral tanto Kaingang quanto Guarani, prejudicada pelos processos de delimitação territorial promovidos pela colonização, é reinventado mesmo em meio às monoculturas, às fronteiras criadas pelas cidades e rodovias, através de práticas contemporâneas em que as famílias estabelecem fluxos e ritmos de trânsito entre terras indígenas ou para ambientes urbanos. Tais deslocamentos ocorrem na busca por postos de trabalho, educação, para a obtenção de matéria-prima e venda de artesanato, por mobilização política, na busca do encontro com seus parentes, na realização de festas, funerais, casamentos, ou ainda deslocamentos ocasionados por conflitos no interior das comunidades. Douglas Rosa (2015:31) explica que “é na mobilidade que se conforma e deforma o território, pulsam as relações de parentesco e sociopolíticas, ligam-se os diferentes grupos locais em uma região e é na mobilidade que se dá a reprodução sociocultural, através da memória dos lugares, da educação indígena e da experiência”.

A história de povoamento europeu do Rio Grande do Sul, nos séculos XVII e XVIII, e a decorrente ação europeia sob os ecossistemas estão intrinsecamente ligadas à história da territorialidade dos povos ameríndios. Com a entrada de frentes de colonização promovidas pelo governo da província no século XVII, as florestas da região Sul do Brasil passaram a

sofrer impactos sistemáticos, sendo convertidas em áreas de produção, afetando a paisagem natural e, conseqüentemente, os territórios ameríndios. Nesse contexto, tanto floresta quanto índios eram considerados empecilhos para o desenvolvimento e o progresso da nação (FREITAS, 2012).

Quando Dona Talcira diz que “já não estavam mais se dando bem no meio dos Kaingang” por estarem compartilhando a mesma porção de terra, possivelmente refere-se à vivência de mais de um século em que o Regulamento das Missões de 1845, no contexto da expansão colonial, determinou que os índios contatados fossem expropriados de seus territórios e deslocados para espaços delimitados, reunindo grupos de Kaingang e guarani de diferentes regiões do estado, “configurando um campo social marcado pelo tensionamento das relações intra e intergrupais e por conflitos interétnicos que perduram até os dias de hoje” (FREITAS, 2012:71).

Da experiência de viver em constantes deslocamentos em um território contínuo, em que não havia propriedade privada da terra, Kaingang e Guarani foram obrigados a viver em pequenas porções de terra, primeiro nos aldeamentos resultado da política colonial e, segundo, pela adoção de política de criação de reservas florestais e reservas indígenas. Com o passar do tempo, os aldeamentos vão sendo recortados, transformando-se em diminutas e descontínuas porções de terras hoje reconhecidas como “Terras Indígenas”. Essas terras demarcadas pelo Estado brasileiro, como mostra Freitas (2012), deixam de fora o conjunto de espaços de vida ameríndios, que englobam bacias hidrográficas apropriadas às atividades de coleta, caça, pesca e cultivo, correspondendo quase que exclusivamente aos espaços de vida centrais (denominados por *tekoa*, pelos Guarani, e *ymã*, pelos Kaingang¹³²).

Dona Talcira refere-se à área que conquistaram em Viamão, onde “era tudo eucalipto”, e o trabalho de revitalização do território degradado a partir de um manejo sustentável, tornando o lugar mais adequado ao modo de vida guarani. Tal referência visibiliza o que ambientalistas já tem alertado: que os lugares no Brasil com mais reservas de fauna e flora estão dentro das terras indígenas, sendo os povos indígenas, de modo geral, reconhecidamente protetores da mata e regeneradores de terras.

¹³² “Tekoa”: espaço de vida e residência de um grupo local, família-estendida ou conjunto de família. “Ymã”: grupo local composto por famílias articuladas pelo parentesco, cujos membros reconhecem um tronco comum (FREITAS, 2012).

A demanda por um espaço onde tivesse “mais vegetação, mais propício pra moradia de nós indígenas, até pra manter a cultura, porque no meio de uma favela fica difícil tu manter”, expressa por Marcos, também trata da necessidade Kaingang por espaços com recursos naturais que propiciem a manutenção dos modos próprios de vida, muito marcados pela conexão com a floresta e os seres que nela habitam.

Nesse sentido, Domingos (2016) afirma a fundamental importância das demarcações de terras que:

significam não somente um benefício aos coletivos indígenas, mas também a garantia de preservação de florestas, animais, rios, patrimônio biológico significativo do conhecimento milenar destes coletivos, que são de sua existência humana. Isto requer pensar que esta preservação não servirá somente aos indígenas, mas a toda sociedade. (p. 34)

Nas minhas visitas às Terras Indígenas, identifico o feitiço do artesanato como uma estratégia de re-existência desses povos que habitam o sul do Brasil. Citado por Dona Talcira como a principal fonte de renda da Tekoa Nhundy, também presenciei em outras comunidades: grupos reunidos na sombra de árvores esculpindo bichinhos em madeira (nas *tekoa* Guarani), confeccionando cestos e filtros de sonhos (nas aldeias Kaingang). Essa prática pode ser compreendida como estratégia de re-existência na medida em que, mesmo estando muitas vezes privados do convívio das florestas nas terras onde vivem, buscam lugares outros para extrair os materiais necessários, preservando a possibilidade de trânsito na mata. Ana Elisa Freitas (2012:72) explica que, “nesse contexto contemporâneo, o modelo produtivo do artesanato deve ser visto como estratégia central adotada pelos grupos indígenas tradicionais para manter seu vínculo simbólico, econômico, ecológico e territorial com as florestas e campos”. Além disso, na medida em que o artesanato, como prática produtiva que se dá por meio da elaboração conjunta no grupo familiar, em relação direta com elementos naturais e que envolve a mobilidade espacial tanto na busca dos materiais quanto para a venda dos produtos, “permite atualizar uma série de relações sociais, culturais, cosmológicas, que auxilia no modelo de organização que procura dar sustentabilidade ao grupo familiar”, nas palavras de Maria Inês Freitas (2010:55).

Relatos do Diário de Campo dos dias que estive em terra Kaingang no Norte do estado suscitam outros debates importantes a respeito do contexto que vivem os estudantes.

A casa de Leocir e sua família fica bem na beira de uma rodovia estadual, sendo um local de movimento constante. [...] Logo em frente a casa, atravessando a estrada, não é mais área indígena e há uma imensa plantação de soja, sendo essa a paisagem predominante ao olhar naquela direção. Ao lado da casa segue uma estrada de chão que dá acesso à localidade do Irapuá, que é como se fosse uma vila rural. Guarita é a maior Terra Indígena do estado. É formado por localidades menores chamadas de setores. Fiquei no setor de Irapuá, mas há ainda o setor Estiva, Quilômetro 10 e outros. Dentro do Guarita há também um setor Guarani, que fica bem distante do Irapuá e todos me descreveram como um local muito diferente dos demais, mais calmo. No final da tarde fui com a irmã de criação do Léo dar uma caminhada no interior da localidade. Pude conhecer essa parte, ver as casas e os moradores, as hortas e criações de animais (porcos, galinhas) e contemplar a paisagem que é diferente, há mais mata, um rio onde nas tardes quentes a gurizada se refresca. Nessa caminhada avistei algumas pessoas em suas casas trabalhando no artesanato (cestos, balaios). É comum ver as pessoas sentadas ao redor das casas, na sombra de alguma árvore, tomando mate e recebendo algum vizinho para conversar. Isso ocorre durante todo o dia, mas especialmente pela manhã e final de tarde. Também passamos pela escola e posto de saúde, bem como por templos de igrejas evangélicas. Aqui pude ver de perto as diferenças sociais existentes dentro da Terra Indígena, vendo que uns vivem com mais terra e conforto e outros em casas muito simples. Pelo que pude notar as fontes de sustento das pessoas da comunidade são variadas: há funcionários do estado (professores, agentes de saúde), famílias que vivem da aposentadoria recebida pelos idosos da casa, beneficiários do bolsa família, renda da venda do artesanato, trabalho no frigorífico próximo, trabalhos temporários como na colheita da uva (na serra) e da maçã (em Vacaria), trabalhos em obras e concertos em geral, um número significativo de estudantes universitários que recebem bolsa para estudar e, ainda, uma forma de renda bastante controversa, os arrendamentos. [...] (Guarita, Diário de Campo, 08.01.2016)

Um dos comentários feitos por Seu Tino¹³³ é de que acredita que os jovens não voltarão mais a trabalhar na terra, até porque seus próprios pais praticamente não atuam mais no campo. Conta que antigamente as pessoas não se importavam em morar nos fundões e assim tinham terra suficiente para plantar, agora todos querem viver mais perto das estradas. [...] Ele comentou que antigamente a forma de pensamento era outra, pois se um parente queria vir morar perto, logo se encontrava um pedaço de terra ao lado ou próximo da casa e se podia até dar parte da roça para que se mantivesse até conseguir se organizar, mas atualmente não funciona assim, pois a lógica da propriedade já entrou nas terras indígenas e as pessoas vendem lotes próximos a suas casas. Se quiser ocupar um espaço sem pagar tem que ir para lugares muito distantes. (Pinhalzinho, Diário de Campo, 03.02.2016)

Esses relatos mostram alguns aspectos da vida nas TI Guarita e TI Pinhalzinho, que também traduzem em parte a experiência das terras Kaingang do Norte do estado do Rio Grande do Sul. Diferentes realidades coexistem dentro da mesma comunidade, onde há áreas mais “urbanizadas”, próximas as rodovias, áreas de vida rural, grupos vivendo de diferentes fontes de renda. Terras cada vez mais espremidas pelo agronegócio e, em

¹³³ Seu Tino é liderança Kaingang da TI Guarita. Já foi membro do CEPI e atua como agente de saúde na comunidade. Tem grau de parentesco direto com uns quantos estudantes da UFRGS: pai, sogro, tio.

algumas situações, seduzidas por ele através da prática do arrendamento presente em algumas delas¹³⁴.

Algo que me causou preocupação, nos dias em que estive no Guarita, foi ver um movimento constante de tratores e máquinas de borrifar agrotóxico circulando na rodovia, denotando o amplo uso de veneno nas plantações próximas. João também fez referência a essa problemática quando estive com ele em Pinhalzinho: “[...] comentou que o veneno usado nas extensas plantações de soja escoava para as nascentes e polui suas águas” (Diário de Campo, 03.02.2016). Em paralelo, ouvi uma série de relatos do aumento de casos de doenças nas comunidades, não podendo deixar de relacionar um fato com o outro.

Como expressa Ferreira (2013), quando os Kaingang começam a perder grande parte de seus territórios, precisam fazer algumas escolhas para sobreviverem.

Isso significa fazer opções por modos de vida ocidentais. Neste contexto, o seu modo de vida, que tem referenciais em seu mundo e em sua cosmovisão, fica comprometido. É importante dizer que, para todas as comunidades indígenas, ou para a maioria delas, o seu território tem uma importância social. A terra está ligada à reprodução social e a todos os aspectos da vida desses povos (FERREIRA, 2013:63).

O fato de “todos quererem viver mais perto das estradas”, trazido por Seu Tino e observado por mim nas comunidades, diz respeito à facilidade de acesso aos serviços, como o posto de saúde, a escola, a água encanada, a luz elétrica, a igreja e o transporte que liga aos outros setores e às cidades mais próximas. A saída dos “fundões” para ocupar as áreas mais centrais das aldeias, formando concentrações de casas, ou vilas, ocasiona a diminuição das áreas de plantio, deixando a roça de ser a principal fonte de renda, e uma maior dependência de trabalhos fora da comunidade. É importante notar que boa parte desses serviços dentro das comunidades indígenas são conquistas do movimento organizado junto aos últimos governos, porém “a presença desses serviços públicos leva a uma gradual perda de autonomia e dependência das políticas públicas” (MEDEIROS, 2012:33). Apesar disso, a roça, ou a horta perto de casa, ainda é bastante presente, junto com a criação de animais de pequeno porte. O trabalho em frigoríficos, na construção civil e outros, na maioria das vezes,

¹³⁴ O arrendamento, bem como outras práticas de exploração dentro das Terras Indígenas, são heranças deixadas pelo período em que o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) atuou nessas terras (1910-1967). Como destaca Freitas (2010), Comissão Parlamentar criada para investigar denúncias contra esse órgão apurou irregularidades tais como: arrendamento de terra, exploração ilegal de madeira, invasão de colonos dentro das terras indígenas, trabalho escravo dos indígenas e outras violações de direitos indígenas.

em condições precárias e insalubres, é bastante comum nessas regiões e acabam sendo uma saída de sustento para as famílias. Nas temporadas de colheita da uva e maçã, especialmente os homens jovens se deslocam para essas regiões como força de trabalho, como pude testemunhar na TI Guarita, na TI Pinhalzinho e no relato de muitos indígenas universitários que aproveitam seu período de férias da faculdade para complementar a renda familiar. Além dessas fontes de renda, é muito presente a venda do artesanato, como já comentado, e os empregos públicos, como professores, agentes de saúde, merendeiras, entre outros. Há ainda muitas famílias que dependem da aposentaria dos mais velhos e do benefício Bolsa Família, como registrei no excerto do Diário de Campo há pouco citado.

Enfim, é possível perceber que a pressão dos valores advindos do Capitalismo (individualismo, consumismo, manutenção das desigualdades sociais), bem como os desejos decorrentes dessa relação, convivem em harmonia conflitual¹³⁵ com as economias de reciprocidade, o compartilhamento dos espaços coletivos, a reverência à palavra dos mais velhos, a busca pela cura nos remédios do mato, o desejo de estar na universidade para defender seu povo. O que pode parecer uma relação paradoxal conforma-se, nesses espaços, como relação complementar que se dá por um equilíbrio conflitivo. Este repousa sobre a imperfeição, as diferenças, a ambiguidade. Nessa perspectiva, tais características coexistem, compõem, e não se excluem.

No contexto político e econômico atual, a ofensiva do Estado e dos grandes produtores segue sendo tão ou mais violenta do que já foi no decorrer da história. Exemplo disso é a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 215¹³⁶, medida que visa transferir a demarcação de terras do poder executivo para o legislativo, deixando na mão da bancada ruralista definir sobre territórios indígenas. Contradições de um Estado que tem por obrigação constitucional proteger os direitos dos povos indígenas? A constante perseguição e criminalização de lideranças indígenas, bem como inquéritos de investigação de órgãos

¹³⁵ Maffesoli (1984) expressa sobre o que concebe como harmonia conflitual: “É porque existe uma diferença em ato que se pode perceber a troca em tudo o que ela possui de violento e conflitivo. [...] Aquilo que é completo e perfeito não tem a menor necessidade de alteridade [...] é quando existe incompletude que a relação torna-se necessária” (p. 37).

¹³⁶ A PEC 215/2000 “propõe alterar a forma como são demarcadas as terras indígenas. A decisão de homologação de demarcação de Terras Indígenas passaria do Legislativo para o Executivo, alterando o Artigo 231 da Constituição Federal, o qual designa cabendo à União demarcar e proteger as terras, ou seja, passaria a ser definida pelo Congresso Nacional e não mais pelos órgãos envolvidos com a defesa dos direitos indígenas vinculados à União. Cabe citar que estas alterações afetariam totalmente os direitos indígenas, sendo inconstitucionais, pois ferem cláusulas pétreas da Constituição Federal de 1988” (DOMINGOS, 2016:18). Sobre a PEC 215, sugiro ver em *link*: <http://www.cimi.org.br/pec2015/cartilha.pdf>.

públicos como FUNAI e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), com o objetivo maior de desconstituir esses órgãos, as políticas públicas e o marco legal que dá condições de fazer demarcações de terras quilombolas e indígenas, são as formas atuais de ameaça e extermínio dos coletivos indígenas brasileiros.

Contraditória também é a relação de um Estado que por um lado emperra a demarcação de terras e atua de diversas formas para que coletivos se desloquem para os perímetros urbanos e, estando nesses lugares, nega o acesso aos serviços. Marcos faz referência a essa questão: “direitos específicos indígenas estão ligados à questão da territorialidade. Se tu não tens território tu não tens direito àquele direito, sabe? Direito à saúde diferenciada, direito a várias outras questões específicas, eles negam hoje alegando que sem território tu não tens direito” (09.05.2016). Domingos (2016), ao falar dessa contradição política no acesso aos serviços diferenciados, como educação e saúde, explica que “uma grande parcela, que não está nas comunidades, não tem a garantia de uma política diferenciada, o que contradiz a Constituição no que se refere à autodeterminação dos indígenas e não à determinação do local onde vivem” (p. 37).

Como disse liderança Kaingang, durante ato de ocupação da Assembleia Legislativa do RS, pressionando para que não ocorresse reunião da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) de desmonte da FUNAI e INCRA: “Há terra para todos, não precisamos brigar!” (Diário de Campo, 23.05.2016). É com esse ímpeto que povos indígenas re-existem. Organizam-se com sua política interna para o fortalecimento de seus modos de vida, a proteção espiritual de seus territórios. Articulam-se politicamente elegendo vereadores e prefeitos para ter como pauta as questões dos seus povos nas regiões em que vivem.

Como busquei evidenciar nesta seção, como entre-sala para adentrar nas questões do estar indígena na universidade, a terra é base e princípio de todas as coisas para os povos indígenas, adquirindo centralidade. Como diz Freitas (2010), é considerada como mãe: “Então, estabelecemos uma relação de reciprocidade com a terra, na lógica de que mãe não se vende, não se maltrata, não se destrói... É dela que tiramos nosso sustento!” (p. 53). No mesmo sentido, Ferreira (2013) expressa: “A terra não é simplesmente um espaço onde você reproduz sistematicamente lucro, riquezas materiais. Mas é um espaço onde você reproduz e ressignifica toda a cultura, a língua, as crenças” (p. 63).

Vemos, desse modo, que a relação que os coletivos indígenas estabelecem com o território que habitam não pode ser pensada separadamente das demais questões. Não há

como pensar em educação sem a terra, não há saúde sem o território, sendo essa a luta mais antiga e que permanece atual para o movimento indígena. Do mesmo modo, ao debater sobre a presença indígena no Ensino Superior, é preciso ter em primeiro plano uma compreensão mais ampla do significado do território para esses povos, como um bem cultural e coletivo, pois a busca pela formação em Nível Superior passa também pela luta e manutenção de seus espaços de vida.

Estar em algumas comunidades, deslocar-me da minha realidade para compartilhar, mesmo que por alguns instantes, às suas vidas em suas terras, possibilitou um olhar mais próximo à realidade vivida pelos estudantes e suas famílias, bem como permitiu compreender melhor que ferramentas buscam na universidade para fortalecer seus coletivos. Estando lá, experimentei um exercício profundo de escuta, o qual proponho ao leitor que também experimente através da leitura empática das vozes que escolho para compor a seção “Vozes Indígenas na universidade”, que abrem a próxima parte da tese.

- PARTE 4 -

COMPARTILHAR A PALAVRA, COMPARTILHAR A ESCUTA



Imagem 31: Casa Martica, Cali. Agosto de 2016.
Fonte: Arquivo pessoal.

Escolhi dedicar esta seção que compõe a quarta parte da tese, como lugar de acolhida de vozes que pululam no interior da universidade e encontram raros espaços de real interlocução. Aqui, pulsa o coração deste estudo.

Trago seis narrativas em sua integralidade, ora através do registro transcrito de conversa-entrevista, ora como relato de Diário de Campo, permitindo acompanhar o pensamento dos colaboradores desta pesquisa, de modo a não fragmentar suas manifestações, mas, ao contrário, oferecer um terreno seguro de expressão. Cabe a nós escutá-los!

Início pela conversa-entrevista com João Fortes, Kaingang da TI Pinhalzinho, ex-acadêmico da UFRGS. Ingressou no curso de História em 2008, em 2013 trancou o curso por três semestres e voltou a estudar na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) no ano de 2015. Em 2016, elegeu-se vereador no município de Planalto com o intuito de trazer para a agenda política do município às questões do seu povo.

A segunda narrativa é de Denize Marcolino, com participação de Josias Mello. Denize, Kaingang natural da TI Guarita, ingressou no curso de Enfermagem em 2008 e diplomou-se em 2012. Após esse período, fez especialização em Saúde Indígena em instituição de São Paulo. Josias, seu esposo, Kaingang da TI Pinhalzinho/Nonoai, ingressou em Pedagogia na UFRGS em 2011, frequentou um semestre na UFFS e diplomou-se na UFRGS em 2015. Recentemente, foi aprovado para cursar o Mestrado em Educação na UFRGS.

A terceira conversa-entrevista é com Dorvalino Cardoso. Kaingang da TI *Por Fi Ga*, ingressou no curso de Pedagogia da UFRGS em 2008, diplomou-se em 2014 e conclui o Mestrado em Educação na mesma instituição na metade de 2017.

A partir da quarta narrativa, os registros são de Diário de Campo, feitos por mim após encontros com indígenas universitários que participaram da pesquisa e que os denomino também como colaboradores.

A quarta colaboradora é Marlei Angélica. Kaingang da TI Guarita, ingressou no curso de Enfermagem da UFRGS em 2010, permanecendo na universidade por dois semestres, mas sem concluir nenhum deles. Desistiu do curso, assumiu concurso como professora na sua comunidade e fez Pedagogia em instituição privada, localizada próxima de sua residência. Atualmente, cursa Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, graduação específica e diferenciada para a formação de professores indígenas na Universidade Federal de Santa Catarina.

A quinta situação trata-se de registro de diálogo com mulheres Guarani acadêmicas em diferentes cursos. Ana Júlia ingressou na UFRGS em 2010 no curso de História e transferiu-se para Pedagogia. Araci, sua irmã, ingressou em Enfermagem em 2014 e, mesmo com um bebê recém-nascido, segue frequentando as aulas. Sandra, prima das demais, ingressou em 2011 no curso de Biologia e em 2014 pediu transferência para o curso de Odontologia, onde permanece.

O sexto diálogo é com indígenas universitários da TI Guarita. Leocir, Kaingang, ingressou em Fisioterapia em 2012 e, atualmente, se prepara para fazer intercâmbio de estudos em universidade do México. Jhonatan, Kaingang, ingressou também em Fisioterapia em 2015 e retornou para a comunidade em 2016, não dando prosseguimento ao curso, porém, em 2017/2, assumirá uma vaga em Serviço Social na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), onde realizou novo processo seletivo. Rodrigo, Guarani, ingressou no Direito da UFRGS em 2014, onde permaneceu até 2015. Depois desse período, encontrou também na UFSM acolhida, seguindo no curso de Direito, atualmente frequentando o 4º semestre. Valdecir, Kaingang, estudante da Universidade do Pampa (UNIPAMPA) e, em momento posterior, da Universidade Federal da Fronteira Sul, também compôs nosso diálogo, trazendo sua experiência em outras instituições.

As expectativas em relação à universidade, os (dis)sabores de estar nesse espaço, os desafios enfrentados, como esperam que esse espaço se movimente para acolher suas demandas, as estratégias que foram encontrando para estar aí, bem como as lógicas indígenas de construção do pensamento, são alguns dos aspectos trabalhados nas narrativas orais dos indígenas colaboradores da pesquisa e materializados nos relatos que seguem. Preparemos os ouvidos, o coração e todos os sentidos e vamos à escuta...

4.1 Vozes indígenas na universidade

Sólo ellos pueden acercarnos a lo vivido desde adentro, no visto desde fuera
(PODESTÁ, 2012).

4.1.1 João Fortes¹³⁷

Michele: João, eu queria que tu me contasses um pouco da tua história...

João: Da boa ou da ruim? [risos]

M¹³⁸: Ah, conta a que tu quiser... tu que é historiador, tu sabe contar uma história. [risos]

J: Tem as bonitas e as escandalosas [risos].

M: É? Com tudo que tem direito. Eu queria conhecer um pouco a tua trajetória. Porque uma coisa é conversar com alguém que está começando agora, que pode contar a história da escolarização anterior e tal, mas tu, além disso, tem toda tua história de vida que, claro, tu não vai contar toda se não vamos ficar aqui até amanhã [risos], mas assim, tem outras trajetórias que imagino que interferiram até tu chegar à universidade, né? Desde a escola, assim... Onde tu estudou João, tu é originário daqui mesmo?¹³⁹

J: Estudei na escolinha municipal que na época... uma história muito grande... Então, minha pesquisa está baseada nisso também. Para o TCC, já estou coletando alguma coisa a respeito disso. Através do SPI, do trabalho do SPI, que foi implantado na Terra Indígena de Nonoai, que esses colonos começaram a se infiltrar, e foram trazendo seus parentes, seus amigos, e foi aumentando a população. Então foi isso que provocou que os indígenas tomassem a atitude do que aconteceu em 77 ou 78, que é a retirada dos colonos da Terra Indígena de Nonoai. Então nessa época tinha as escolas municipais dentro das terras indígenas, então eu comecei em uma dessas escolas, no primeiro e segundo ano. Aí depois os colonos foram embora, aí eles queimaram as escolas como estratégia. Daí fiquei um ano sem estudar e aí depois eu fui numa outra escolinha que era aqui nas Bananeiras, uma escola que foi implantada pela FUNAI. Era uma escola com professoras não indígenas, eram as funcionárias da FUNAI que davam aula nas escolas. Eu estudei lá até o quarto ano. Depois do quarto ano não tinha onde estudar e aí eu fui estudar fora. Fiz o quinto e sexto ano numa escola fora da área, próximo à Bananeira, bem na divisa com a Terra Indígena. E aí depois parei mais um período. Era solteiro... Minha mãe me mandou parar, porque em seguida eu teria que fazer as atividades fora de casa, trabalhar como colono. Tinha anos que a gente plantava e colhia bem e a mãe dizia: agora tu volta a estudar, nós temos comida por um bom tempo. Mas tinha anos que não dava bem, aí ela dizia: agora tem necessidade de trabalhar fora. E aí tinha que parar de estudar. Então foi isso... Eu tinha já uns, quando terminei o sexto ano eu tinha já uns 14, 15 anos. Daí como eu sempre pensava: será que eu vou continuar com essa vida? Aí eu tinha meus tios que moravam em Iraí, eles trabalhavam com artesanato. E eu comecei a pensar nessa questão... Eu fui num casamento lá, nessa aldeia. Daí conversando com a minha tia lá, meus parentes disseram pra mim: tu paraste de estudar? E aí eu comecei a contar... Eles disseram: por que tu não vens embora pra cá? Tu nos ajuda a fazer o artesanato, a gente te dá comida e roupa e tu vens estudar. Daí eu gostei dessa ideia. Aí num certo

¹³⁷ Conversa-entrevista gravada em 02.02.2016 na residência de João na TI Pinhalzinho, em Planalto/RS. Sentados na área da sua casa, compartilhando o chimarrão, na companhia de sua esposa Fátima e com os filhos e neto pequeno a nossa volta.

¹³⁸ Para facilitar a leitura dos diálogos, utilizo o nome de cada interlocutor somente no início do registro e, após, passo a usar somente a letra inicial de cada um.

¹³⁹ No início de cada um dos encontros, eu contextualizava a pesquisa, explicava meus objetivos e fazia perguntas a respeito de suas trajetórias. A partir daí, as conversas se desenrolavam, tomando diferentes rumos. Para não ser muito repetitiva, no registro das conversas que seguem, suprimo esta parte inicial.

dia, sem avisar minha mãe, peguei minhas roupas, não tinha muita roupa mesmo, acho que umas duas mudas de roupa boa só, botei numa mochila, peguei o ônibus e fui pra Iraí sem avisar.

Aí fiquei acho que uns 90 dias com eles, fazendo artesanato com eles, ajudando pra eles poderem me dar comida e lavar minha roupa. Daí nesse período eu ia com eles numa banca na frente de um hotel. Tinha a banca lá, ia eu e meus primos. E o gerente do hotel seguida ia lá conversar com a gente. E decerto ele foi se agradando do meu jeito, né. A terceira vez que ele foi lá ele me convidou, disse assim: vem cá, você não quer trabalhar comigo? Eu disse: mas onde? Ele: no meu hotel! Eu disse: mas o que eu vou fazer ali? Ele disse: tu vai trabalhar de garçom. Durante o dia tu vai trabalhar de garçom, servir as mesas, os hóspedes. Aí eu disse pra ele: eu não sei... Quanto tu me paga? Aí ele disse: olha, eu vou te matricular no colégio, pra ti estudar. Isso já era... eu fui pra lá em dezembro, já era fevereiro eu acho. Em março começavam as aulas. Aí ele perguntou se eu já estava matriculado e eu disse que não. Ele disse: Então faz tua matrícula que eu compro uniforme, compro material pra ti, te dou uma comissão por cima, eu vou te ajudando no que tu precisar. Aí quando tu tiver idade nós fazemos teus documentos, tu é menor de idade, mas eu vou te ajudar. Se a tua mãe precisar de um dinheiro eu arrumo pra ela. Aí eu disse pra ele: eu vou pensar, vou falar com a minha tia. Aí fui pra casa, conversei com a minha tia. Ela disse: você que sabe, ora. Se vai ser bom pra ti... Aí eu fiquei em dúvida ainda, será que eu vou, não vou. Aí num domingo à tarde eu vi que encostou a Kombi dele em casa. Chamavam ele de Frei, ele era ex-padre. A tia me chamou e disse ao Frei: se o senhor se responsabilizar tudo bem, porque ele é de menor ainda. Eu sou responsável por ele. Na ausência da mãe dele eu sou responsável. Se você quer que ele trabalhe lá você tem que se responsabilizar. Qualquer coisa que acontecer com ele é você que vai pagar por isso. E ele já tinha um índio lá trabalhando com ele... Daí eu fui embora trabalhar com ele. Aí ele me matriculou no dia seguinte e eu comecei. Cursei o sétimo ano, o oitavo ano.

M: E ficou morando no hotel mesmo?

J: Fiquei morando no hotel. Daí fiquei três anos lá. Eu saí de lá porque ele foi embora pra Porto Alegre. Ele queria que eu fosse junto e eu disse não, não vou. Aí eu peguei e vim embora, morar com a mãe de novo. Aí eu fiquei ali um tempo trabalhando sem estudar. Aí depois que nós casamos com essa aqui... [aponta para a esposa] Não, eu já estava trabalhando quando casei contigo, né? De professor... Fui morar com um primo meu e ele disse que o padre estava precisando de professor para os guarani. Aí ele disse: primo, tu não quer trabalhar com os guarani? Aí nós fomos falar com esse padre e ele disse: te pago meio salário mínimo pra vocês trabalharem lá. Eu disse: vou sim! Aí nesse período eu namorei com ela, aí já casamos e viemos embora morar aqui de novo. Daí trabalhei mais um ano e tivemos um problema aqui com os parentes e eu disse pra ela: vamos para o Paraná? Nós tínhamos uns parentes no Paraná e fomos embora pra lá. Trabalhei uns dois ou três meses com eles lá na lavoura e depois fiz um concurso pra prefeitura e passei, fui trabalhar numa escola municipal com os guarani de novo. Trabalhei três anos lá.

M: Até aí tu só tinha concluído o oitavo ano mesmo?

J: Até o oitavo ano... Depois a gente veio embora. Ela não gostou de lá e quis vir embora, eu fiquei mais uns meses, mas abandonei meu trabalho e vim embora atrás. Aí ficamos aqui e fomos embora de novo pra Santa Catarina [...] Ficamos mais um ano lá. Quando eu estava lá surgiu uma vaga pra prefeitura aqui, pra trabalhar nessa escola aqui. Eles estavam sem professor e eles foram atrás de mim e eu vim trabalhar com os Kaingang. Aí no primeiro semestre que eu estava dando aula ali apareceu um pessoal do COMIN¹⁴⁰ e disseram: Já que tu está dando aula, tu não quer fazer o curso de magistério? Eu disse: claro! É isso que eu quero, é uma chance. Aí eles disseram: nós estamos formando uma turma lá em Três Passos, com a UNIJUÍ. Aí eu aproveitei. Eu vou sim fazer esse curso. E terminei em 96. Aí eu fiquei dando aula desde aquela época, desde 93 até 2006/2007. Aí em 2008 eu

¹⁴⁰ Conselho de Missão entre Povos Indígenas.

recebi convite do estado, em 2009 fiz o vestibular indígena e fui pra UFRGS. Fiz o vestibular pro curso de História, passei e fui embora.

M: E lá como foi?

J: No primeiro momento foi complicado, de ter dificuldade mesmo, coisas diferentes, essa situação de... essa discriminação de cota. Então eu percebia que não era um estudante comum, como os estudantes que estavam lá, eu tinha entrado por cota. Volta e meia faziam piadinha a respeito disso. Então foi complicado, mas eu não dava muita bola pra isso.

M: Tu sentia isso no curso ou na Casa do Estudante?

J: No curso. Dos próprios professores eu sofri isso. Eles odiavam o lance das cotas... Encontrei esse obstáculo. Quando você é adolescente, entra bem novo lá, de repente eu tinha me apavorado e abandonado o curso. Mas não, eu já era maduro, mais politizado, com mais experiência, aí eu fazia que eles entendessem o meu lado. Mas surgiram muitas discussões dentro da aula a respeito disso. Não me abati por isso. Eu discutia de igual pra igual. Eu estava lá ocupando meu espaço. Teve uma vez lá que um professor perguntou o que eu era, se eu era peruano, coreano, japonês... Aí eu disse pra ele: não, eu sou indígena! Daí ele disse: mas você é indígena brasileiro? Disse: claro! Se não, não estava aqui. Então tinha esse preconceito, de dizer assim, que só os indígenas de repente de outros países são indígenas mesmo, e nós não somos indígenas que vivem nas aldeias, pelados. Então esse tipo de imagem ainda está na cabeça das pessoas. Eu fiquei me questionando, quem era o índio brasileiro... Por que nunca na história da UFRGS, com certeza, nunca teve um índio estudando junto com eles. Pra eles é estranho isso, de repente tem um índio lá no meio deles. Que índio é esse? Agora já passou índio lá, com certeza.

E na casa do estudante também, os próprios vizinhos... Uma gurua morava bem no quarto do lado do nosso, ali morava eu e o Mário Guarani. E o Mário Guarani não fala Kaingang e eu não falo guarani, então a gente se comunicava só em português. Até aí tudo bem, a gurua que morava lá também se comunicava com nós todos os dias, numa boa. Daí de repente entrou o Dorvalino, acho, foi lá no nosso quarto contar piadas em Kaingang, dar risada, e ela ouviu isso, mas foi... nunca mais ela conversou com a gente. [...] Então esse tipo de preconceito que eu senti, mas que eu senti na pele foi só isso. Mas quanto ao apoio da universidade, o pessoal sempre me apoiou, a Cida, Sérgio Batista... as gurias lá da SAE. [...].

Algumas necessidades a universidade não consegue suprir por causa da política interna, de conseguir contemplar a gente, com recursos... Não sei como está a situação agora. Não tinha como... e eu acho que nunca vai ter. Por exemplo, a UFRGS se adequar ao modo de educação indígena, implantar uma educação voltada aos indígenas. Porque ali tem vários segmentos, e é uma coisa, como eu vou dizer, não sei se chama isso de uma lei interna, um estatuto interno que a universidade tem, que não prevê, por exemplo, no ingresso, um tratamento diferenciado para as populações indígenas, isso não existe. Ela foi implantada uma universidade pra uma sociedade única, não contemplando as diversidades. Então os indígenas que tem que se adequar com a realidade da universidade, não a universidade se adequar com essa diversidade. Quem sabe ao longo do tempo podem surgir essas condições, mas é difícil né.

M: E o que vocês achavam na época, ou o que tu acha que poderia ser diferente, por exemplo...

J: Por exemplo, o reconhecimento pelos próprios professores da diversidade e da dificuldade de cada aluno. Porque, por exemplo, a minha dificuldade em sala de aula, nos primeiros semestres, foi a questão da linguagem, a linguagem acadêmica. E eu não tinha escolha, tinha que ouvir isso e o professor... procurasse marcar horário com ele pra questionar, pra ele explicar de uma forma diferenciada pra gente, conforme a linguagem que a gente fala, também era complicado, porque eles eram cheios de atividade. Cada professor tinha sua carga horária, tinha que sair da sua sala e ir pra outra. Então nem os professores estavam preparados pra receber o público indígena dentro da universidade. Então acho que a dificuldade maior foi essa né, a necessidade que a gente sentiu. De sentar contigo e pedir pra ti: você é indígena né? Eu quero sondar o nível do conhecimento que tu tem

pra eu poder trabalhar contigo. Essas questões que eu acho que ficou complicado pra gente. Então eles tratam a gente como a sociedade de modo geral, como o branco. Na verdade eles não respeitam a especificidade, a dificuldade... Isso que eu achei difícil.

M: Tu chegou a ter professor orientador e monitor, lá no curso?

J: Sim. Só que nunca eles tinham tempo pra gente também. A monitora ficava ganhando uns trezentos pila por mês e não aparecia nunca. E a professora, como que eles chamavam na época?

M: Tutora.

J: Tutor... A minha tutora acho que eu encontrei com ela umas duas vezes só. Ela era muito tri, foi professora de duas cadeiras minhas, só que ela não tinha muito tempo, como tutora ela nunca tinha tempo pra mim.

M: Sabe que eu tenho visto que o curso de História foi um dos que menos acolheu os alunos indígenas, que mais expulsou, digamos assim.

J: Ah é? Bah! Eu tinha um trabalho com o professor, não me lembro mais o nome da cadeira agora. Ele pediu pra fazer um trabalho sobre história e memória do passado, uma coisa assim, não me lembro exatamente o nome do tema. Aí eu fiz um trabalho voltado pra história indígena né, como é que o Kaingang trabalha essa questão. Como ele pensa sua história, como é a memória que o Kaingang tem em relação ao passado... Daí eu fiz umas três, quatro páginas e entreguei pra ele. Ele pediu pra olhar e no dia seguinte me devolveu e disse: não, não é isso que eu quero. Não tem nada a ver com o tema que eu dei pra ti. Tem que fazer de novo o trabalho. Aí tem que citar referências e coisa e tal. Aí eu disse pra ele: mas eu citei ali, que conforme a história que o velho da aldeia contava é assim. Mas tinha que ter referência, como chamam, referência teórica.

M: E aí?

J: Aí que ele me deu zero. Eu tive que refazer o trabalho pra recuperar. O trabalho conforme ele queria para poder obter a nota, se não, não tinha. Eu tive que fazer o trabalho conforme o que ele queria.

M: Aí tu nem falou da história indígena? Tu falou outra coisa?

J: Não, outra coisa. Aí conforme os autores que ele deu pra nós sobre o tema.

M: É, acho que esse é um dos motivos dos estudantes não permanecerem no curso...

J: Acho que é. Teve um professor que eu fiz umas três ou quatro cadeiras com ele, que sempre respeitou a minha opinião e tudo, foi o Rivair aquele, ele sempre foi muito bom comigo. E o professor aquele que era diretor do curso de História... Também era legal. Ele sempre sentava pra me ouvir.

M: Mas o que eles tinham de diferente que tu percebia, que tu gostava.

J: Eu acho que eles aceitavam e respeitavam a opinião da gente. Embora que eles, de repente teoricamente eles não concordavam muito, mas eles aceitavam que o meu modo de ver como indígena era um pouco diferente do deles, daí eles respeitavam também minha posição em relação a isso. E outra, também, como... eu achava assim que eles faziam isso como apoio mesmo, pra eu me sentir mais à vontade na UFRGS. Daí eles tentavam dar essa força.

M: E nesse período tu estava trabalhando na SEDUC¹⁴¹?

J: Sim. Eu comecei a pegar poucas cadeiras e muitas vezes cancelar muito porque eu fui trabalhar na SEDUC também, e 40 horas trabalhando lá e fazendo o curso, ainda lá no *Campus* do Vale, não é mole né. Eu já tinha me formado se não tivesse entrado na SEDUC durante esse período. Mas eu fui trabalhar lá por necessidade financeira e também porque eu queria muito que a escola indígena crescesse dentro do Rio Grande do Sul. Desde o início, quando eu fiz magistério, eu já fui militante da educação indígena. Sempre ia às reuniões discutir o melhoramento da educação indígena, em todos os aspectos. Então desde esses anos, de 93 pra cá, eu já fui militante da educação indígena. Então o fato de eu entrar na SEDUC foi pra mim tentar fazer um bom trabalho de reconhecimento das escolas indígenas dentro do estado. Ser respeitada pelo governo a nossa proposta. Então de um lado eu ganhei e de outro lado eu perdi, que seria minha formação. Se não eu já poderia estar formado hoje, podia estar fazendo mestrado que nem o Dorvalino agora, mas isso me atrasou.

¹⁴¹ Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

M: E quantos anos tu ficou na UFRGS?

J: Fiquei cinco anos.

M: Longe de casa, aí tu vinha só de vez em quando...

J: De vez em quando. Às vezes eu vinha a cada 90 dias. Só depois que eu fui trabalhar na SEDUC que eu vinha mais vezes, 30 dias, 40 dias. Mas trabalhar e ganhar um salário não era fácil, era complicado. Às vezes eles [a família] tinham que mandar dinheiro pra mim. Várias vezes.

Fátima [esposa do João]: Quando a gente trabalhava lá embaixo era mais fácil pra nós, a gente trabalhava na lavoura.

J: Aí vendia um porco ou alguma coisa assim pra mandar dinheiro pra mim.

F: Mas nós fizemos de tudo pra ele entrar lá, porque não era fácil trabalhar na roça, na lavoura. Ele trabalhava lá em cima e queria tanto fazer faculdade...

M: Depois que ele entrou aí os filhos começaram a seguir o caminho.

F: É, seguir o caminho. Essa menina que entrou agora, que vai fazer em Chapecó. Fiquei muito feliz dela passar. Tem a outra ainda que não passou, mas eu disse pra ela que nunca é tarde pra estudar. Quando sair de novo o vestibular vai de novo, eu disse pra ela. Seguir em frente né. E o outro meu piá que foi pras uvas, também está na faculdade de Erechim. Devagarzinho vamos colocando os filhos agora.

M: E a tua faculdade João, é em Chapecó também?

J: As minhas aulas sim, Chapecó.

M: E o que te motivou a voltar pra cá, largar a UFRGS?

J: O que me fez vir embora mesmo foi por causa da minha finada mãe. Vocês já moravam aqui e ela andava só doente, só doente, e pedia: Por que ele está longe, por que ele não vem? Daí ela [a esposa] volta e meia me falava: Tua mãe está sentido falta de você. E ela andava só doente. Daí eu disse: Eu vou ir pra lá. E vim embora. Aí abandonei a SEDUC, abandonei a UFRGS e vim embora. Aí ela ficou mais dois anos com a gente e faleceu o ano passado.

M: E aí tu começou a organizar as coisas pra ir pra universidade aqui perto?

J: É.

M: E o que tu está achando de lá?

J: Olha, pelo pouco do conhecimento que eu tenho dali, o pessoal, os professores que eu tive até agora, são gente... Eu acho que vai dar certo. Embora eu queria me formar era na UFRGS. Por causa do nome, da referência né. Tu vai num lugar aí e tu diz que estudou na UFRGS...

M: E a UFRGS é muito longe pra quem mora aqui, né? Aí vai a gurizada, nem volta no final de semana, porque é muito longe, volta de vez em quando. É muita mudança. E acho que quando tem uns mais velhos juntos de alguma forma ajuda, né?

J: Ajuda sim.

M: Só que agora não tem quase ninguém mais velho lá. Agora está mais a gurizada nova. Eu acho que faz falta ter alguém mais velho que vai orientando, aconselhando. Por isso que é bom essa universidade nova aqui perto, né?

J: É, porque, por exemplo, aqui tu fica lá dia de semana e final de semana vem pra casa... E eu acho que quando a pessoa está bem assistida em algum lugar, dificilmente ela vai abandonar. Então ali vocês têm que pensar nessa questão também, e perguntar para os estudantes de repente o que está faltando, o que se pode auxiliar mais. Por exemplo, vocês da CAF, vocês tem uma equipe que trabalha com os indígenas e vocês tem que ter uma voz só entre vocês, tem que estar se comunicando, orientando as questões, como funciona, para quando alguém precisar sair o assessor dar conta do trabalho. Que ele tenha conhecimento do ambiente que está vivendo. Porque têm muitos que estão lá e não tentam tomar conhecimento das questões do dia a dia, como lidar com certas situações, e uma equipe tem responsabilidade de levar esse desafio. Não fazer um trabalho sozinho, isso favorece.

4.1.2 Denize Marcolino e Josias Mello¹⁴²

Denize: Bom, ingressei na UFRGS em 2008, na primeira turma dos indígenas, sou natural do Guarita. Durante o curso, encontrei muitas dificuldades, principalmente no começo que foi mais difícil a adaptação. Foi difícil, porque eu nunca tinha saído da aldeia, da convivência como a minha família, aí vir para cidade grande foi difícil. Mas daí com a ajuda dos colegas, com as amizades que eu fiz, eu fui conseguindo me adaptar. Agora que estou na aldeia de novo, eu não me vejo aqui, sabe, eu não consigo mais morar aqui em Porto Alegre. É bem interessante, achei que tinha me acostumado a morar aqui, mas foi só durante o tempo que foi necessário, sabe. Aí depois que eu voltei para aldeia, eu não consigo mais ficar aqui em Porto Alegre. Em 2012/2 eu me formei, voltei pro Guarita e não consegui trabalho lá, porque não tinha vaga, até que daí me chamaram pra trabalhar na aldeia Serrinha. Aí como o pessoal da SESAI¹⁴³ sabia que eu tinha me formado, que eu era indígena, me procuraram, entraram em contato. Aí eu tive que aceitar né, eu estava formada e desempregada. Daí eu vim atrás. Até agora eu estou na Serrinha, no município de Constantina, trabalho na aldeia São Sebastião. E eu me acostumei muito ali já, eu gosto do meu trabalho, é muito bom. O pessoal também, que eu nem conhecia, sabe. Eu nem conhecia o pessoal dali, são natural de Liberato Salzano. É um pessoal que eu nunca tive contato, mas aí eu cheguei ali, me acostumei com a comunidade e agora o pessoal gosta muito de mim, do meu trabalho. E assim eu tento fazer o melhor pra eles. Várias pessoas falaram também, que eu faço a diferença, o meu trabalho faz diferença, comparando com as minhas colegas não indígenas. E por isso acredito que a UFRGS é uma universidade muito boa. Ela assim, ela me deu as ferramentas que eu podia usar, sabe, que agora eu uso.

Josias: É que ela saiu daqui e desenvolve trabalho diferente das outras, assim... Aquela palestra que tu fez por último. As outras enfermeiras buscaram um produto feito pra passar pra população. E a Denize fez uma proposta, fez um Power Point, partindo da realidade, da cultura do povo. Não pegou uma coisa feita aqui dentro da universidade que não tem nada a ver com o povo. Ela adaptou, fez o Power Point depois com as ideias dela e levou pro povo e fez a palestra sabe, e foi destaque. Porque ela conhece a cultura e conhece o jeito como são e pegou essa base inicial e fez o trabalho. Conseguiu fazer dialogar. E as outras colegas que pegaram pronto não sei de onde, passaram lá e não fez sentido nenhum.

D: E isso...eu fazia muito exercício disso durante a faculdade, durante as aulas ou nos trabalhos que fazia, eu ficava pensando na comunidade sabe, na comunidade indígena, na realidade nossa lá. De como que eu ia fazer isso lá na aldeia, sabe. Porque é uma coisa assim que tu tens que ir adaptando, não é uma coisa que tu pega pronto. É uma questão diferente, sabe.

Michele: E dentro do teu curso, como foi a aceitação de tu ser indígena. Tu sentiu em algum momento um acolhimento diferente? O conhecimento que tu trazia, foi valorizado em algum momento, como tu sentia isso?

D: Eu acredito que foi difícil pra comunidade da universidade, porque eu era a primeira indígena e eles não esperavam, sabe. E eles também não conheciam assim, o que é ser índio, como é, como a gente vive lá, e tal. E às vezes eles me perguntavam umas coisas que não tinham nada a ver, e aí me constrangia, mas sem querer, sabe. Eles às vezes pesquisam na internet e vêem coisas dos povos lá de cima. Mas daí foi tranquilo, acho, teve uns momentos assim de desânimo, mas... Acho que depende muito da pessoa também. De querer seguir em frente, de querer conseguir alguma coisa...

M: E tu falaste que fazia esse exercício de pensar na comunidade. Mas tu fazia isso só pra ti ou tu conseguia fazer trabalhos sobre isso. Tinha esse acolhimento dos professores pra ti fazer coisas específicas?

D: Não, eu não tive atenção específica, nem pra fazer trabalho assim, relacionado com a minha comunidade, ou com o povo indígena, eu nunca tive. Aí foi só quando eu fui fazer o TCC que daí eu

¹⁴² Conversa-entrevista gravada em 17.02.2016 na Casa do Estudante da UFRGS, em Porto Alegre. Sentados nas camas do quarto de Josias, em uma noite em que faltou luz, conversamos, Denize, Josias e eu, à luz de velas.

¹⁴³ Secretaria Especial de Saúde Indígena.

escolhi o tema sabe, daí eu escolhi a comunidade indígena, a saúde das mulheres indígenas, daí eu consegui fazer alguma coisa. Mas daí eu queria fazer pesquisa de campo, mas não deu, porque tem vários trâmites sabe. Tem que pedir autorização da FUNAI, porque envolve pessoas, saúde. Mas daí eu consegui fazer sobre a saúde das mulheres indígenas no Brasil, uma revisão bibliográfica.

M: E depois tu fizeste uma especialização né?

D: Tá, quando eu terminei o curso eu já sabia que tinha essa especialização. Daí bem no tempo abriu, final de 2012. Aí eu me inscrevi e passei. Aí eu fiz durante um ano e meio lá em São Paulo, Especialização em Saúde Indígena, na UNIFESP. E aí era diferente, era um estudo já direcionado pra comunidade indígena. Foi muito bom também.

M: E tem não indígenas lá no teu posto? Outras enfermeiras, por exemplo?

D: No posto vizinho tem, na comunidade. Porque é dividido por comunidade.

M: E qual é a diferença que tu sente em relação às outras?

D: Eles se sentem mais à vontade comigo, sabe? Às vezes, pra fazer procedimento, a enfermeira que não é indígena, tem que me chamar pra fazer, porque ela não consegue, ou eles não deixam ela fazer. Daí ela me chama e pede pra fazer um favor pra ela e tal. E aí comigo é tranquilo, eles vão tranquilo. Eles se sentem mais à vontade. Acho que é porque eu sou indígena também, aí a gente fala em Kaingang, conversa, dá risadas.

J: Teve aquele dia que foi aquela menina lá no postinho que não sabia falar português, e aí ela teve que pedir pra você. Aí a Denize teve que atender a menina. Mas é legal sabe, porque lá, na nossa aldeia, não sei se tu leu no meu TCC... Porque lá mais de 90% da população fala só Kaingang, quem fala português fala bem mal, sabe. Lá na aldeia onde ela trabalha, na São Sebastião, no Capinzal. E o legal é que, como eles são naturais da Terra Indígena do *Pénkar*, eles têm um dialeto diferente. E a Denize, como ela é nativa mesmo do Kaingang, ela consegue falar os dialetos.

M: Quando tu aprendeu o português, Denize?

D: Hum, não me lembro, mas acho que eu devia ter uns 10 anos.

M: Já estava com o Kaingang bem elaborado.

D: Sim, e na minha época, não sei como é agora, as séries iniciais eram só em Kaingang. Eu tive contato com a aula de português mesmo só na quarta ou quinta série. E isso dificultou um pouco também, quando eu entrei na universidade. Porque quem fala mais em português, eles conhecem mais palavras do que nós que só falamos em Kaingang. Eles sabem mais falar e compreender o que significa e tal. E eu não era assim, eu só falava o básico. Daí as coisas do curso, das aulas, eu tinha muita dificuldade de entender. As expressões assim, de compreender o que significa. Eu tinha problema com isso mesmo.

M: E aí, como foi? Na convivência que tu foi aprendendo?

D: Convivência, fui lendo também. Dicionário me ajudou bastante.

M: Eu queria que tu me contasse aquela história que o Josias me comentou, das crianças Kaingang da escola que a professora queria reprovar, achava que elas não estavam aprendendo.

J: Eu também percebi que eles não tinham problema. A professora falava que eles apresentavam característica de... não me lembro o nome da doença. Ela dizia: Essas crianças não aprendem porque tem isso. Mas nem sabia de nada, sabe. Ela rotulava as crianças. E falava isso na frente delas. E na Pedagogia a gente aprendeu que não se fala na frente das crianças. Ah, você não fala português por causa disso, disso e daquilo. Então tu já está fora, já não consegue pensar. Entende? É mais ou menos nessa linha. Mas conta pra ela como foi quando te encaminharam as crianças.

D: Deixa eu me lembrar... Acho que foi o diretor que me encaminhou um bilhete pra encaminhar pra referência, aí queria um psicólogo, acho que era. Daí eu passei primeiro para o nosso médico, conversei com ele. E eu também comecei a acompanhar eles na unidade de saúde e também na casa né, que eu sempre visito, faço visita domiciliar. E não era nada. Pra mim não era nada também. Daí, enfim, deixei ali mesmo.

M: Aí nem encaminhou?

D: Não, nem encaminhei pra referência, porque não precisava.

J: E a prova final disso... Eu voltei agora pra fazer TCC na escola com essas mesmas crianças, e quem estava dando aula pra eles era um professor Kaingang, que falava Kaingang. E as crianças, nossa, tu via outras crianças.

M: O problema era que eles estavam estudando com uma professora que só falava português e não entendia a língua deles...

J: E eles não falavam português direito. Eles estavam na aprendizagem de português. Tu falava português, eles ficavam te olhando. Aí no momento que vem um professor que fala Kaingang... Nossa! E fiz a observação dois meses para o meu TCC nessa sala, mas olha, a diferença é notável, sabe. Eu conheço bem eles, eles me mostravam o caderno, pediam pra ir no quadro. Todo mundo queria ir sabe. Parece que até o jeito deles se comportarem em sala de aula mudou. Tem uma opressão da língua Kaingang na sala de aula. Se tu pergunta para as crianças: Tu sabe falar Kaingang? Eles não vão te responder em português, mas dizem que não. Dizem que os professores que falam em português ficam maltratando eles oralmente porque eles não sabem falar português. Aí tu pergunta se eles sabem falar em português, eles dizem que sabem.

M: Sim, daqui a pouco eles entendem bem o português, mas ainda não sabem falar, porque estão aprendendo.

D: Mas diz que a orientação que dão para os professores Kaingang, se ele vai dar aula de português, a orientação é que ele fale só em português, mesmo que ele seja índio.

M: Agora, que legal né, a importância de, por exemplo, a Denize, se fosse outra enfermeira que tivesse atendido daqui a pouco encaminharia essa criança, já teria o rótulo de dificuldade de aprendizagem, de algum déficit. O que pode gerar na vida da criança...

D: E eu queria ter mais acompanhamento das crianças, só que lá na minha comunidade não tem escola. Tem na comunidade vizinha, que é onde o Josias fez o estágio.

M: Deixa só eu te perguntar mais uma coisa, em relação à universidade ainda. Se tu pudesse transformar alguma coisa na universidade, que tu acha que seria melhor pra tua formação, como indígena, no acolhimento... O que tu sente assim, na forma dos professores... O que precisaria ser diferente, pra vocês.

D: Pra mim seria essa questão de querer mais... da universidade querer saber mais da questão indígena. Tipo, dar esse espaço pra nós explicar, contar como é, a nossa realidade. E não ficar só impondo as coisas dos não indígenas, as coisas da universidade mesmo. Mas assim, escutar o aluno indígena também, pra ver o que ele tem pra falar, pra comparar, trocas de experiências. Eu queria muito que tivesse sido assim comigo. Tipo ah, vamos fazer um trabalho sobre sei lá, sobre crianças, que eu tivesse essa oportunidade de fazer com as crianças indígenas. Sobre idosos, eu também fiz com os idosos, daí eu tive que fazer aqui em Porto Alegre sabe, mas o meu desejo era fazer com a comunidade indígena, só que eu não tive essa oportunidade, eu não tive esse espaço.

J: É que na Enfermagem é tudo mais reduzido, mais fechado. A Educação é um pouco mais aberta, mas nem tanto.

D: Depende muito dos professores. Acho, né. E tive acho que só uma professora que me perguntava: Denize, como é lá na aldeia? Daí eu falava né. Mas foi só uma professora também.

M: E que disciplina ela dava? Ou que tema?

D: Fitoterápicos.

M: Que é um tema bem legal pra trazer... mas quase todos os temas daria pra fazer essa interlocução entre um conhecimento e outro. Eu lembro uma vez que eu estava no curso de Enfermagem e que uma professora me contou uma situação em uma aula de parto em que tu não quis presenciar, tu lembra disso?

D: Deve ser quando eu fiz estágio no Centro Obstétrico ali do Clínicas. Porque daí eu acompanhava né, ajudava a fazer também. Daí eu quis ficar mais na parte, acompanhando, o parto normal, sabe, do que ficar na cesárea, por que, sei lá, não gostei.

M: Sim, imagina, em todos esses temas dá pra dialogar bem, como é o parto lá, qual a preparação...

J: O que ela me conta também é que, por exemplo, eles têm um parto que eles cortam a vagina da mulher.

D: A Episiotomia.

J: É, e daí ela sabia que, com isso, a mulher ia ter a dor pra sempre, sabe, e os médicos não estão nem aí, sabe, sem o consentimento da mulher. Isso que ela fala pra mim, eles não estão nem aí. Só que eles não se importam que a mulher vai sofrer com isso o resto da vida.

D: Sendo que dá pra tentar de outro jeito, sabe, tem outras formas que na minha cultura eu poderia fazer com a mulher que está no trabalho de parto. Mas não, eles vão lá, com a intervenção deles e deu.

J: A questão é não aceitar a ideia dos caras.

D: Só que pra fazer esse parto normal, da cultura mesmo, a mulher tem que ser preparada desde o começo da gestação, sabe. Daí também não adianta intervir só no parto.

J: Exatamente, a índia parteira acompanha desde o início. Ela faz remédio, lava a barriga da mulher, faz uns chás, dá pra ela tomar.

D: Por isso que ocorre tudo bem, no parto.

M: Sim, não é só o parto, tem todo um trabalho anterior.

J: Eu não sei se tu esteve lá quando a minha bizavó estava viva? Tem o irmão dela, que está vivo ainda, que a mulher dela é parteira. Eu chamo ela de vó também. E todas as filhas dela foi ela quem fez o parto. Todos os netos dela os partos foram feitos por ela. Então seria legal conversar com ela, né Denize, sobre isso.

M: E é legal que hoje em dia muitas pessoas não indígenas estão valorizando muito. Tem uma onda agora de parto humanizado, parto em casa. Eu conheço um monte de gente que fez parto em casa. Tem grupos se movimentando nesse sentido.

J: E tem todos esses remédios de preparação. Uma ação de prevenção à saúde.

M: Sim, é um conhecimento que não pode ser perdido. Que é tão valioso!

D: Eu tinha muito interesse em fazer mestrado antes. Agora parei já um pouco. Eu tinha mesmo, porque eu ainda não pesquisei tudo que eu queria pesquisar.

J: A Denize sempre me falou que queria continuar a pesquisa, ela me falava quando estava fazendo o TCC.

4.1.3 Dorvalino Cardoso¹⁴⁴

Dorvalino: Quantos anos tu tem mesmo?

Michele: Eu? 31.

D: Tá na flor da idade.

M: [Risos] Que tu fazia quando tinha essa idade? Por onde tu andava?

D: Eu era liderança. Eu mais dava meu tempo pra liderança do que pra educação. Daí eu era conselheiro do CEPI também. Fiquei doze anos só ali. E aí, quando era hora de mudar, a maioria dizia: Ele pode continuar. E aí eu fui ficando.

M: Doze anos? Tu tava fazendo um trabalho bom então.

D: Sim. É, eu sempre fazia, sempre tentei fazer as coisas pelo melhor, pra não prejudicar ninguém.

M: E nessa época tu já tinha feito o magistério? Tu estava dando aula?

D: Terminei o magistério com 26 anos. Mas daí eu sempre fui assim né, trabalhar na educação e liderança. Toda a vida.

M: E como surgiu a oportunidade de entrar na UFRGS?

D: Eu acho que foi pelo pedido das comunidades, do próprio povo. Um pouco por causa também da necessidade, tinha que ter uma boa educação. De que tinha que reivindicar os direitos na área da educação, né. E eu trabalhava muito com isso. E daí quando fui pra estudar, pra ser professor, eu fui

¹⁴⁴ Conversa-entrevista gravada no interior da escola da TI *Por Fi Ga/São Leopoldo*, em 04.11.2015. Ocorreu durante o intervalo de uma aula do Dorvalino, a qual eu assistia.

indicado. Tem que estudar pra ser um transmissor dos conhecimentos do nosso povo para nossos filhos.

M: Isso lá antes ainda, quando tu fez o magistério?

D: Lá pela liderança. Comecei pelo magistério, mas é uma indicação das lideranças. Não é uma escolha minha. Mas acabei gostando, gostei muito de transmitir o conhecimento Kaingang, pra qualquer idade. E depois fui me aprofundando. E outra coisa que me fez gostar dessa coisa de trabalhar com as questões indígenas foram as demarcações das terras. Nessa época eu era liderança e liderava uma turma pra demarcação das terras.

M: E foi uma época que teve bastante conquista de terra, nesse período né?

D: É, teve bastante conquista. A primeira que nós colocamos os marcos, a primeira que a gente retomou, foi o Iraí. E aí lá a gente fazia nosso grupo de dança, a gente cantava, se pintava, fazia festa. Toda essa coisa da comunidade pra conquistar. O poder público todo queria isso. E daí eu, as pessoas apostavam em mim, pra eu fazer essas coisas. E daí através das demarcações, através das conquistas, eu fui praticando essas coisas, as danças, todo o tipo de ritual. A bebida tradicional, a festa, a medicina, todas essas coisas eu comecei a mexer, nessa época, em 90. E daí, como eu era professor, essas coisas eu fui fazendo na escola também, com as crianças, grupo de dança... E praticamos até o casamento tradicional assim. E aí fui gostando, fui descobrindo a importância dos povos indígenas e a importância de ser índio, os direitos. Aí isso me fez criar também autonomia pra dialogar pelos nossos direitos. Então a entrada para a universidade também é um pedido da comunidade. E também pedido por causa da necessidade né, da comunidade sobre educação de boa qualidade indígena. Aí eu fui pra universidade. Mas eu já sonhava de um dia estar na universidade. Então hoje eu semeio essa sabedoria desse povo pela universidade.

M: E como foi tua vivência lá na UFRGS, como foi esse percurso?

D: Sempre foi uma dificuldade né, de achar assim as secretarias de apoio, os secretários de apoio, as pessoas de apoio. E outra que eu tinha um conhecimento muito acumulado do meu próprio povo, desde o berço, vamos dizer, que eu convivia com os mais velhos, com os pajés, e esses me repassando os conhecimentos. Então eu fui com esse conhecimento desse povo pra universidade. E daí deu um choque com outros conhecimentos né. E daí eu queria mostrar esse conhecimento, eu queria escrever esse conhecimento, e fazer com que as outras pessoas da universidade também entendessem. Esse é outro modo de saber, esse é outro saber né, é outro tipo de vivência. Esse povo que convivia mais com a natureza, mais com a cosmologia. E também com espiritualidade. Era isso que eu queria mostrar. Então quando tinha um trabalho eu não queria me agrupar, eu queria escrever, queria fazer sozinho, e apresentar sozinho. Mas como os professores eram leigos nesse saber, então era difícil de eles me entenderem. Aí vi que sozinho eu tava sofrendo muito na mão dos professores. E aí com o tempo eu comecei a fazer os grupinhos também, pra fazer os trabalhos. E deu certo. Aí que comecei a pegar o jeito da universidade. E quando comecei a pegar o jeito não foi difícil. Então hoje eu me sinto mais tranquilo, não tenho muita preocupação, porque eu tenho já uma proposta né, pra apresentar.

M: E o que tu quer dizer com pegar o jeito da universidade? Que jeito é esse?

D: É que eles têm um critério né, um critério pra apresentar os trabalhos. E esse critério pra apresentar, pra avaliação de conceito, ela está todo na internet, então eu aprendi a fazer isso. E a minha sabedoria ela não está na internet, ela está muito na oralidade. Daí foi isso né, e sempre tem o trabalho em grupo, que eu acho que se torna um pouco mais fácil, colher ideias de uns quantos para fazer um trabalho. E, com isso, eu sofria muito. E que também era... esses trabalhos valiam muito no conceito, e as faltas também. Também valiam no conceito. Porque a gente roda por falta né. E eu me preocupei com isso. Eu faltava muito, quando eu ultrapassava do limite das faltas eu abandonava a disciplina. Teve semestre que eu terminei com uma disciplina. No terceiro semestre, quando eu estava sozinho. E era só eu de índio dentro do grupo, a maioria eram moças. E muitas vezes não me senti bem no meio dessas moças, aí eu pensava em desistir. O que eu sempre quis avançar foi entender a política, a política externa da comunidade, pra também poder jogar com eles esse jogo de política. A minha

preocupação maior é isso, entender a política da universidade, a política do estado, do município... entender essa política da legislação. E entender um pouco isso pra defender as questões indígenas, porque muitas vezes o índio vai preso e não é preciso, porque já tem uma lei que rege ele, que é a lei Kaingang, lei das comunidades. Então qualquer coisa que ele erra ele vai pra cadeia, então ele paga pelos seus atos.

M: E o que te ajudou a permanecer?

D: Na verdade foi a orientação das pessoas que viram que eu ia desistir. Então as minhas colegas... até a própria Maria da FUNAI uma vez levou um recursozinho pra mim e aí ela me questionou porque tanta falta, porque desisti de tantas disciplinas, e que era pra eu continuar. E daí ela que me incentivou. E as outras colegas da universidade pediram que era pra mim tocar em frente que elas iam me ajudar, que nós íamos nos ajudar. Aí tratei de terminar, de seguir em frente. Então quando a gente chegar num doutorado né, o que a gente escreve já passa a ser importante para as pessoas, ficam curiosos pra ler, pra ver o que a gente escreveu. Então quando a gente não tem a formação eles não têm tanta atenção para o que a gente escreve. Então eu quero que o que eu escrevo e o que eu falo tenha valor. Então eu estou bem decidido de seguir os estudos.

M: Se tu pudesses transformar alguma coisa na universidade, se tu tivesse poder de transformar para ser um espaço mais acolhedor para os indígenas, o que tu acha que seria importante?

D: Eu acho que isso vai acontecer através de muito diálogo, através de oportunidade para os estudantes. Oportunidade de publicar as coisas que os alunos fazem. Ter um espaço na universidade que os alunos possam se encontrar e que esse espaçozinho tenha material, tenha coisas escritas sobre a cultura, exposição de artesanato, não pra vender, mas pra... vários tipos de artesanato, cartaz, banner, chimarrão. Eu acho que esse espaço seria um espaço de acolhida dos outros visitantes, das outras aldeias, das lideranças. Pra que esse espaço tenha várias coisas expostas. Tenha um DVD, um filme, os trabalhos que as comunidades desenvolvem, bastante foto né, alguma proposta pedagógica exposta. Então, muitas coisas que eu penso. Porque o espaço dos estudantes indígenas, que é onde abriga eles, pra mim não é espaço pra eles.

M: A casa do estudante?

D: É. Pra mim não é espaço pra eles. Tem vários problemas né. Então esse espaço na universidade era mais para encontro dos estudantes, pra trocar ideias, com uma mesa redonda, uma reuniãozinha. Porque lá não dá pra fazer. Então tudo isso eu penso. E uma reunião pedagógica, com os professores. Dizer pra eles que os índios estão por aí, né. Que o preconceito tem que ir acabando. Que os próprios professores são muito preconceituosos, eles acham que só eles tem direitos e negam os direitos dos outros. Isso que a universidade é pública, ela não é uma universidade particular. Mas muitas vezes as pessoas que trabalham na universidade, os funcionários, professores e outros, os secretários, eu vejo que eles privatizam a universidade. Uma pessoa humana... isso pra mim não é humano, dizer que a universidade é só pra família dele. Eu até concordo que falem isso, mas numa universidade particular deles, da família deles, mas numa universidade pública, federal, eles não têm autonomia de falar isso. São incompetentes, quem fala isso. A universidade é uma casa de todos. Todos têm direito de estudar lá. A universidade tem obrigação de acolher. Mas tem gente que tem essa ideia, essa prática, né. Então a gente vê muito isso. E agora ficou bom, porque entrou uma lei que a universidade é obrigada a acolher outros saberes, outras culturas, agora ficou bom. Antes não estava fácil. E outra coisa era que se tenha mais espaço, ou seja, mais vagas, para os estudantes indígenas. Tem muitos estudantes indígenas com Ensino Médio pronto e eles estão pelas aldeias. A universidade tem que abrir as portas pra acolher eles, pra ter uma formação pra ajudar os seus povos, na questão política, principalmente. Então isso seria meu apelo.

M: Eu queria que tu me contasse um pouco sobre como é o jeito que tu pensa, que vocês pensam, e o jeito que tu encontrou na universidade. Como tu percebe?

D: Na verdade... nós temos uma forma de pensamento, o nosso pensamento ele acompanha a rotação da terra. Pra deixar um pouco mais claro: pra nós o passado também é presente, e o futuro também. Mas a gente sabe que esse futuro, esse tempo do futuro não é nosso, na verdade é de Deus, mas o

passado pra nós é o presente também. Então não tem nada de dizer que uma pessoa que morreu não existe mais. Não, pra nós ela não morreu, ela renasce. Porque, até as próprias igrejas falam, nós somos do pó da terra. Então, pensando tudo isso, não tem nada separado. Porque nós somos de três substâncias né, nosso corpo: nós somos da terra, nós somos da água e da atmosfera. E a hora que a gente morrer nós voltamos pra essas substâncias. E daí a gente nasce em outras vidas. A gente já foi outras vidas e estamos de passagem nessa terra. Aí quando a gente morrer nós vamos nascer em outras vidas. Nós vamos nascer outras coisas. Isso pra mim está bem claro. Porque a nossa terra tem um peso líquido e tu vive, tu faz parte desse peso líquido.

M: Só vai se transformando.

D: Eu quero dizer assim que nós, a ciência, separa a humanidade da natureza, mas nós não somos separados. Você é a terra, você é a água, você é a atmosfera. Você é a água. Então você é a natureza. Outra coisa é que nós somos muito novos diante da natureza. E hoje a gente quer dizer que a gente sabe. A gente não sabe nada diante da natureza. Toda essa sabedoria, como é que ela pode estar só nas nossas vidas e não pode estar na vida da natureza, da cosmologia e outros? Bom, se você é mais novo que a natureza, com quem que tu aprendeu? Esse aprendizado vem da onde, esse aprendizado que nós temos? E que cada povo tem os seus saberes, seus conhecimentos. E os índios viveram mais aonde? Na cidade ou na mata? Então de onde vem o conhecimento deles, da cidade ou da natureza? Como é que uma árvore que tem uma vida, ela não tem suas línguas? Nós que somos atrasados que não conhecemos a vida dessa árvore, a importância dessa árvore. Como é que o rio tem vida e não vai ter uma linguagem? Nós que somos... diante dessas línguas nós somos leigos. Todos animais tem as suas linguagens, e os animais são inteligentes. Nós não somos inteligentes como eles. Porque eles sabem as coisas que vão acontecer lá no futuro, nós não sabemos. Como é que tu aprendes a linguagem desses animais pra você também se situar que vai vir uma tempestade, vai vir uma doença. Porque a sabedoria do pajé também não é dele, vem de outros lugares. E que outros lugares? A biblioteca? O professor? É isso que eu gosto que as pessoas parem e pensem, pra depois me dizer se eu tenho razão ou não tenho. E são os astros poderosos, o sol é um astro muito poderoso, e que a gente precisa da luz dele pra fortalecer o nosso corpo, o nosso organismo. É sagrada a luz dele. E nós nascemos pra viver na luz dele. Então é esse contato que a gente tem que ter com o sol. Não ter medo que o sol vai me dar um câncer de pele. Isso fica só na consciência da pessoa e aí acontece. Porque a consciência da pessoa também faz com que a pessoa vá pro mal. Esse pensar negativo. É você que tem que ter esperança na tua vida. Então isso não pode acontecer. Porque hoje a gente tem dois tempos, tem o tempo bom e o tempo ruim. O tempo de chorar e o tempo de rir. E esses momentos têm que passar, a vida é isso. Eu tenho uma dúvida assim, mas eu tenho mais certeza em particular... eu digo dúvida porque os outros que tem dúvida. De que muitos dizem que Deus deixa a vida da gente traçada, mas não, nós traçamos nossa vida. Deus dá só o ciclo de vida. Deixa aquela quantidade de vida né, 80 anos. Aí tu vens diminuindo, como um crédito que tu tem de vida que vem diminuindo. Cada vez que tu diminui, tu faz uma festa, que passou um ano. Mas tu está feliz porque tu vai durar menos agora? É que nem um número, o número é crescente e decrescente, nossa vida é assim. Deus já deixou nossa vida em crescente, agora nós vamos decrescer. Então a vida nossa é um crédito que Deus dá pra nós. Mas ele não deixa essa vida traçada, nós é que traçamos. [...] Então esse tipo de conhecimento que a gente tem, os conhecimentos da natureza. A natureza é o sábio. Eu sempre digo que eu não leio bíblia. Por que eu vou ler a bíblia? Se eu sei o que é bom e o que é ruim. Aí não adianta ler bíblia. Você sabe o que deus não quer, você sabe como é que tu tem que viver nesse mundo. Agora tu vai ler uma bíblia pra ver o que tu tem que fazer e o que tu não tem que fazer? É uma herança da tua família como é que tu tem que viver. Quem tu tem que ajudar, quem que não tem que ajudar. Eu não sei se eu respondi?

M: Sim. Eu gosto muito daquela tua ideia da teia de aranha, que tu traz. Acho que isso é uma das coisas que mais dificulta o encontro do pensamento científico, digamos assim, da universidade, da academia, com o pensamento de uma filosofia indígena. Porque o pensamento científico é muito separado, cada coisa na sua caixinha. E o pensamento de vocês é muito mais...

D: E essa prática, ela está na universidade né. No momento que, você nem percebe, e isso é uma incompetência. No momento que você está falando sobre matemática, ali está o português também, tu tem que escrever pra explicar como é que a matemática funciona. Ali tu já vai trabalhar a história. Muitas vezes a geografia, e outras matérias, que a gente tem separado. E eu não consigo... eu logo enxergo que, quando eu estou trabalhando história, já estão ali dados, já estão ali números, já está ali a geografia, está tudo presente ali. Então muitas vezes quando eu faço meu plano de aula, eu tiro dali todas as matérias. Vamos dizer de um texto, dentro de um texto está geografia, está história, está ciências, matemática, está tudo ali. Então por isso que eu chamo de teia de aranha.

M: Porque está tudo interconectado, né?

4.1.4 Marlei Angélica¹⁴⁵

No final da tarde de um dos dias que eu estive na TI Guarita, Leocir e eu fomos até a casa de sua prima Marlei, que ingressou na UFRGS em 2010 no curso de Enfermagem, mas não permaneceu. Foi um encontro muito especial, adorei conhecê-la. Ela estava recebendo visita de um casal de amigos que ficou um pouco e logo foi embora, então ficamos nós conversando em uma sombra no quintal de sua casa, enquanto o filho se refrescava tomando banho em uma caixa d'água.

Ela contou como foi sua experiência de ir para a UFRGS, ainda com 17 anos, sem nunca ter saído antes de casa e tendo quase nenhuma experiência de autonomia fora da comunidade. Explicou que os Kaingang criam os filhos muito próximos, agarrados aos pais, para se criarem e ficarem por perto, o que, no seu caso, ela acredita ter atrapalhado um pouco sua permanência na universidade, pois se sentia muito apegada aos pais, especialmente à mãe, que chorou muito quando ela foi aprovada para o curso de Enfermagem e deu-se conta que a filha iria morar longe. Já o pai apoiou muito sua ida. Conta que os pais, os dois professores, sempre incentivaram que ela e a irmã fossem professoras, tanto que Marlei fez magistério, já a irmã fez técnico em enfermagem, mas depois as duas optaram pela carreira de enfermeira.

Marlei conta que ficou cerca de um mês em Porto Alegre, tendo morado na Casa do Estudante no quarto com Denize, que já estava bem adiantada no curso de Enfermagem. Denize e Mauro buscaram ajudá-la no curso desde sua chegada. Na Enfermagem, sentiu-se acolhida tanto pelos colegas quanto pelos professores e estava gostando bastante do conteúdo. Tinha a sensação de estar indo bem nos primeiros trabalhos, mas nem chegou a

¹⁴⁵ Conversa registrada em Diário de Campo. Aconteceu em formato de roda na presença de Leocir, seu primo e acadêmico indígena na UFRGS, do esposo de Marlei Angélica e seu filho, em 11.01.2016. Ocorreu no quintal da sua casa, na TI Guarita.

fazer as primeiras provas. Na turma que ingressou se deu bem com as colegas, integrando-se. Sentia-se muito insegura na cidade, perdida, com receios, pois era tudo novo. Retornou para casa e ficou até o final daquele ano em casa, retornando à UFRGS no ano seguinte, mas já em outra turma, que não era tão acolhedora quanto à primeira. No período em que estava na Terra Indígena fez um concurso para professora e logo que havia retomado o semestre na UFRGS foi chamada para assumir o concurso e retornou novamente para a TI. Marlei conta que em um momento posterior tentou voltar à UFRGS, mas aí já não foi mais possível.

Conta que a Profa. Cida a procurou muitas vezes querendo ajudá-la a retornar, oferecendo pagar passagem. Outras pessoas da universidade também a apoiavam, mas nada foi suficiente para convencê-la a retomar.

Perguntei se chegou a ter contato com monitor(a) e disse que sim, inclusive que era uma colega muito querida, que disponibilizou muitos materiais, ensinou quais ônibus pegar, a se organizar na cidade etc., e que quando foi para a universidade da segunda vez a monitora comentou que não entendia o que tinha acontecido, pois achava que estava tudo bem, pois a Marlei nunca tinha falado que não estava bem, que queria voltar para casa, e se sentia um pouco culpada pela desistência da colega. Marlei disse a ela que não tinha culpa, pois sua desistência tinha a ver com questões pessoais e não exatamente com o curso ou a universidade.

Logo em seguida da sua volta para a comunidade, casou-se e engravidou. Conta que um dos motivos de ter se casado naquele momento foi para poder sair de casa, pois era difícil dar conta de suportar o olhar da mãe de decepção pela filha ter desistido da universidade. Conta que quando passou na UFRGS, depois do desespero de ficar longe da filha, a mãe contava a todos com orgulho que a filha era estudante universitária, mas quando Marlei desistiu a mãe não conseguia aceitar sua escolha e acabava dizendo para as pessoas que seguia estudando, por sentir vergonha da atitude dela. Conta que a mãe só voltou a olhá-la novamente com admiração quando passou em dois concursos e começou a dar aulas na escola.

Marlei conta que foi difícil encarar o julgamento das pessoas que não entendiam como ela podia ter abandonado a universidade, inclusive o julgamento consigo própria, pois em alguns momentos sentia que se tivesse persistido um pouco mais poderia ter conseguido permanecer. Diz que ainda é doloroso lembrar disso tudo, e conta toda a história com

bastante emoção, especialmente quando lembra que agora poderia estar se formando. Ao mesmo tempo fala que pensa que se não permaneceu é porque não era o momento, pois não tinha maturidade para enfrentar todos os desafios e as mudanças grandes que aconteceram em sua vida naquele momento. Por outro lado, reflete que seu aprendizado serviu para ir orientando a mãe na educação dos dois irmãos mais novos, para que estimulasse mais a autonomia deles e que não sentissem tanto de sair de casa. Avalia que valeu a pena, pois a irmã hoje está super bem na UFSM, já no terceiro semestre do curso, sentindo-se segura e cheia de planos, inclusive de intercâmbio. Lá está bem enturmada, pois quase todos os indígenas são da TI Guarita e se conhecem.

Conta que sempre preparou a irmã para superar as ocasiões de preconceito, pois em algum momento teria que se deparar com alguma situação dessas. Perguntei se na UFRGS enfrentou alguma situação e nos contou que sim, dentro da Casa do Estudante, na Sala de Informática. Estava estudando no computador quando um senhor, que estava ao lado, começou a falar algumas coisas em voz alta e ela via que as pessoas riam, mas não estava entendendo, até que se deu conta que ele se referia a ela. Seguiu olhando para o computador quando começou a ouvi-lo dizendo: “Tu acha que tem direito de estar aqui? Eu passei na UFRGS fazendo seis provas com 50 questões cada e tu fez uma prova com 20 questões de marcar. Tu é bugre e tem que voltar para o mato, caçar e pescar...”. Ela disse que se sentiu tão constrangida ouvindo ele falar tudo aquilo e vendo que as demais pessoas riam entre os dentes, que imediatamente saiu da sala e foi embora, com ele vindo atrás. Correu para o elevador e conseguiu entrar antes que ele viesse. Foi direto ao quarto da Angélica dividir o que tinha acontecido. Angélica correu para contar aos demais e disseram que o senhor já era conhecido e que já havia sido expulso três vezes da CEU e costumava fazer esse tipo de coisa. Falaram em ir à polícia denunciá-lo, entre outras providências. Logo depois desse episódio veio embora para casa. Reflete que talvez essa situação tenha contribuído para sua desistência.

Depois disso, ficamos por um bom tempo conversando sobre a denominação “bugre” e os seus significados pejorativos.

Hoje, Marlei tem 24 anos, trabalha 40h na escola do Irapuá/Guarita, está muito envolvida, interessada e motivada em fortalecer a identidade dos seus alunos, a autoestima e a segurança de encararem a vida para além da TI, explorando outras experiências fora da comunidade. Tem pensado como trabalhar com as crianças e jovens a autonomia para

quando chegarem no momento de ir para a universidade sentirem-se mais seguros de si. Seguiu fazendo uma graduação em Pedagogia, na Uniaselvi¹⁴⁶, na qual aprofundou seus conhecimentos de educação e também teve oportunidade de pesquisar sobre questões da própria cultura, como, por exemplo, em um trabalho em grupo que fez sobre o significado da expressão “bugre”, muito utilizada para se referir às pessoas indígenas.

Está se preparando para prestar o vestibular para a Licenciatura Indígena na UFSC, juntamente com a mãe. Disse que um tio organizou um cursinho de preparação para o vestibular onde estão debatendo sobre sua história e questões da cultura e ela está descobrindo coisas que ainda não sabia, como a existência do SPI, por exemplo.

Contou que, por esses dias, Rodrigo Venzon esteve na escola conversando com os professores e que contou uma série de histórias sobre os Kaingang que ela mesma desconhecia, como, por exemplo, o fato de existirem Kaingang albinos dever-se a uma estratégia intuída pelos pajés que descobriram um chá que, ao ser dado para as grávidas, geraria crianças guerreiras preparadas para enxergar melhor a noite, o que foi muito útil na batalha contra os outros grupos rivais indígenas, pois eram eles que faziam a guarda da aldeia a noite.

Marlei contou que agora, há pouco tempo, esteve novamente na UFRGS participando de uma formação de professores do projeto Saberes Indígenas na Escola e que, em uma noite que foram a um restaurante, passou por uma situação de discriminação parecida com a anterior, em que dois garis, brancos dos olhos claros, olhavam para elas e falavam que eram bugres e que de uns tempos para cá Porto Alegre estava cheia de bugres, que não deveriam estar ali, mas no meio do mato. Novamente, sentiu-se mal e rememorou a situação ocorrida na Casa do Estudante anos antes.

¹⁴⁶ UNIASSELVI é uma universidade particular, de caráter semi-presencial, que tem se inserido muito na formação de professores.



Imagem 32: Marlei e família (irmã, filho e esposo).
TI Guarita, 2016. Fonte: Arquivo pessoal.

4.1.5 Mulheres Guarani: roda de conversa na *Tekoa Nhundy*¹⁴⁷

Quando começamos nossa conversa, naquela tarde, expliquei melhor a pesquisa e pedi que ficassem à vontade, mas senti que foi bem diferente do resto do dia. Pedi que falassem um pouco das suas trajetórias até chegarem à universidade. A conversa foi menos fluida, falavam poucas palavras e logo ficavam em silêncio, diferente da naturalidade com que conversavam até então. Dona Talcira, quando viu o gravador, foi saindo de fininho e não ficou conosco¹⁴⁸. Acho que tanto a presença do gravador, quanto o fato de terem que falar em português para que eu as compreendesse inibiu bastante as falas. Elas falavam um pouco comigo em português e logo comentavam coisas em guarani entre elas, algumas vezes como que discutindo a questão antes de falar para mim.

A partir do diálogo que se estabeleceu, Ana Júlia contou que estudou em várias escolas, indígenas e não indígenas, mas que no tempo delas só tinham contato com a língua guarani até a 5ª série e somente depois era introduzido o português, mas agora na escola dali é bilíngue desde o início da escolarização. As duas, ela e a irmã, fizeram o Ensino Médio na escola da própria aldeia.

Sandra disse que tentou o ingresso na UFRGS em 2010, mas sem a pretensão de passar, ingressando em 2011. Escolheu Biologia porque gostava da disciplina na escola, mas

¹⁴⁷ Relato de roda de conversa com Ana Júlia, Araci e Sandra na *Tekoa Nhundy/Viamão*, em 22.10.2015. Ocorreu ao final de um dia em que passei no convívio da comunidade, em uma construção comunitária da *tekoa*, ao redor do fogo. Sandra esteve quase todo o tempo com sua bebê no colo.

¹⁴⁸ Cheguei a pegar o gravador para o registro do diálogo, porém este não funcionou, fato que só descobri ao chegar em casa. Por isso, o registro da conversa foi feito em Diário de Campo.

chegando à universidade viu que era bem diferente, o que menos gostava eram os trabalhos em grupo, ter que se expor, falar para todos da turma. Esse foi o principal motivo de resolver mudar para a Odontologia. Logo que entrou no novo curso, estava grávida e teve a bebê, tendo frequentado pouco ainda. Depois que a nenê nasceu, retornou ao curso, mas logo em seguida trancou, bem no dia em que foi escolhida uma monitora para ela. Resolveu trancar porque estava difícil com a bebê pequena. Até conseguia acompanhar as matérias, mas não conseguia estudar em casa. Disse que tirava a nota quase perto da média e sabia que se estudasse em casa conseguiria alcançar. Planeja retomar no próximo ano o curso. Uma das dificuldades que apontou é que “além dos professores falarem português, às vezes falam outra linguagem, usam palavras difíceis que não sei o que significa, tinha que ter um dicionário junto”. Fala que prefere as aulas práticas às teóricas.

Perguntei a ela se estava mais animada com o novo curso e disse que sim, que estava se encontrando. Eu realmente a percebi melhor em relação às últimas vezes que a encontrei, mais disposta. Disse que os professores são acolhedores e sabem que ela é indígena. Está achando o curso mais receptivo.

Ana Júlia conta sobre sua experiência: “Eu escolhi História porque queria saber sobre a história dos meus antepassados, mas fiquei um ano no curso e não gostei”. Conta que no curso de História se dava bem com colegas e professores, mas diz que na Pedagogia é melhor, é um curso bem acolhedor. Trocou para a Pedagogia porque já trabalhava na escola com as crianças. Disse que teve mais dificuldade na disciplina de escrita acadêmica, no primeiro semestre, pois não entendia e até agora não sabe como passou. Agora que está na bolsa com a Profa. Cida que está entendendo alguma coisa das normas da escrita na universidade. Quando perguntei em que tipo de aula mais aprendia, me disse que foi na aula da Profa. Cida, por ser sobre a questão indígena. Insisti na pergunta sobre o tipo de aula e disse preferir quando é uma aula mais conversada, em que o professor conversa e escreve alguma coisa no quadro, mas não quando usa lâminas de Power Point. Falou que preferia ficar na Casa do Estudante, mais perto da faculdade, mas não quer ficar longe dos dois filhos, por mais que saiba que a mãe os cuida. Disse que muitas vezes não entende algum conteúdo na aula, “às vezes não entendo e não pergunto, fico sem entender. Mas depois faz falta o conhecimento na hora de fazer o trabalho”.

Quando perguntei à Ana Júlia e Sandra como seria uma universidade ideal responderam: “Que falasse guarani!”.

Perguntei a todas se algum professor, sabendo que são indígenas, pediu para que falassem da sua comunidade, expusessem seu conhecimento, e responderam que não. Ana Júlia disse que só na aula da Profa. Cida isso aconteceu. Os colegas até perguntam, mas fora da sala de aula. Nas aulas não se fala sobre isso.

Araci conta que entrou na UFRGS no curso de Enfermagem em 2014 e já está no quarto semestre. Começou o curso morando na CEU, mas não se adaptou. Agora mora durante a semana em um apartamento alugado. Tem uma filha, que fica na aldeia com a mãe. Conta que quando escolheu o curso não tinha ideia de como seria. “Achei que era apra cuidar dos doentes, essas coisas”. Mas foi vendo que tem muito conteúdo que nem imaginava que teria que aprender “o detalhe do detalhe”. Avalia que algumas disciplinas não precisariam existir, pois na sua opinião não são importantes no curso.

Fala que alguns outros estudantes indígenas não estão indo bem por falta de compromisso. “A gente recebe a bolsa para estudar. Tem gente que faz festa, bebe e não estuda. As meninas engravidam... acontece de engravidar, mas tem que ter cuidado, porque atrapalha os estudos”. Expressa que no início foi mais difícil, “agora me achei no curso”. No início era mais quieta, retraída e foi se integrando aos poucos. Diz que sempre fala no início do semestre para os professores que é estudante indígena e acha que isso ajuda. Sente-se bem acolhida pelos colegas. Ao falar sobre o que foi mais difícil no curso conta sobre a disciplina de Ecologia, no primeiro semestre, que o professor dava textos em inglês para leitura e falava de um jeito que ela não entendia. Achou aquela disciplina desnecessária. Comenta que quando não entende algum conteúdo em aula anota para depois perguntar a um colega ou à monitora. “Se já não entendi a palavra do professor, não adianta perguntar para ele”. Conta que não gosta de apresentar trabalho oralmente. Fica nervosa e gagueja, tem dificuldade. Quando é em grupo ainda é melhor, porque cada um fala um pouquinho. Prefere os trabalhos escritos. Conta uma situação em que a avaliação da disciplina era uma apresentação de trabalho e a professora aceitou fazer um trabalho escrito com ela. Diz que alguns professores são flexíveis com isso. Já no primeiro semestre tinha uma professora que fazia questão que ela falasse nas aulas.

Quando perguntei como seria uma universidade ideal para ela, respondeu: “Que tivesse mais guarani”. No sentido de ter mais pessoas guarani. Diz que os guarani tem um comprometimento muito grande com a universidade: “Não são todos os guarani

que vão pra universidade. Tem gente formada aqui que não quer ir. Mas quem decide ir sabe o que quer, tem objetivo”.

Assim como Ana Júlia, Araci conta que nunca um professor pediu que ela falasse sobre seus conhecimentos em aula. Que gostaria de ter esse espaço. Sandra, por outro lado, manifesta que prefere ficar quieta, sem ser notada. Comenta: “A mulher guarani é mais quieta, mais reservada, fala baixo. Os juruá falam muito”. “Nas apresentações de trabalho tem que falar e falar alto. Isso é bem difícil às vezes”.

Indaguei à Araci se não seria legal ter sua mãe, que é parteira, dando uma aula sobre partos na universidade e ela sorriu, achando boa a ideia. “Eu ia gostar!”. Contou que essa disciplina será dada por sua orientadora mais a frente. Sugeri que então falasse com a professora e sugerisse. Manifesta gostar da orientadora, dizendo que é bem acolhedora, divertida. Mas que fala muito. “Já falei para a professora falar menos”. “Desculpa, mas às vezes vocês falam muito”. Perguntei se pudesse dar um conselho aos professores da UFRGS, o que diria. Araci e Sandra respondem que gostariam que soubessem que eles, estudantes indígenas, não fizeram cursinho antes de chegar lá. Explicam que muitos professores chegam à aula e dizem: “Isso vocês viram no cursinho”, mas elas não tiveram esse acesso.

Perguntei o que está planejando para depois, quando formada. Me disse: “Um dia depois do outro”. Focando no presente, um passo de cada vez. Mas falou também que deseja “voltar e trabalhar na aldeia, atendendo as crianças. “Aqui tem muita criança”. Pensa em fazer Pediatria ou Obstetrícia. “É importante saber fazer o caminho de volta”.

Juliana, irmã da Sandra, esteve todo o tempo ali conosco enquanto conversávamos. Até então estava super desinibida, falando em guarani com todos. No tempo em que estávamos fazendo a conversa mais direcionada para a pesquisa permaneceu quieta e quando interagi com ela se expressou em português, com vergonha. Não que não tivesse boa desenvoltura em português, pois tinha, mas não se sentia à vontade. Perguntei se não queria fazer faculdade e disse que não tinha vontade. “Não me sinto bem falando português”. Diz que a não vontade de ir também se deve a ter acompanhado o sofrimento da Sandra neste período que está na UFRGS. Sandra argumenta que depende da personalidade de cada um, como cada um enfrenta os desafios.

4.1.6 Roda de conversa na TI Guarita¹⁴⁹



Imagem 33: Roda de Conversa com indígenas universitários no Irapuá, TI Guarita, 2016.
Fonte: Levino Amaral Ribeiro.

A conversa com os quatro indígenas acadêmicos do Guarita, três deles Kaingang e um Guarani, foi ocorrendo solta, com a fala intercalada entre todos. Além deles, nos acompanhou por um período ao final do encontro Zaqueu, liderança Kaingang mestre pela UFRGS. Para fins de sistematização, apresento o relato de cada um dos participantes em turnos separados.

Valdecir começou contando sua experiência, primeiro na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA - Uruguaiana) e depois na Universidade da Fronteira Sul (UFFS - *Campus Cerro Largo*). Ele não tem trajetória na UFRGS, mas como é cunhado de Leocir e estava hospedado em sua casa naqueles dias, foi convidado a estar conosco. Na UNIPAMPA fazia Agronomia e já estava no quarto semestre, quando a mãe ficou doente e quis voltar para ficar perto dela. Contou que lá havia um controle de desempenho bastante rígido: se o aluno reprovasse em todas as disciplinas perdia a vaga e se reprovasse em mais de 40% dos créditos perdia a bolsa da universidade. Por isso, estudava muito para dar conta e diz que o curso era bem difícil, mas esse controle obrigava que se dedicasse bastante e estava indo bem no curso.

¹⁴⁹ Registro de roda de conversa com Leocir, Jhonatan, Rodrigo e Valdecir na TI Guarita em 11.01.2016. Ocorreu no quintal da casa de Leocir, acadêmico que me recebeu em sua casa pelos dias que estive na aldeia em saída de campo. Na foto, registro a presença de Zaqueu, que esteve conosco no final do encontro.

Na roda, discutimos sobre o assunto trazido por Valdecir e Leocir opinou que esse controle seria uma forma de incentivo para que se focassem nos estudos. Rodrigo, no mesmo, sentido falou: “O segredo é estudar!”

Depois da morte da mãe, Valdecir resolveu fazer novo processo seletivo, agora na UFFS, no curso de Administração. Afirmo que também está gostando bastante do curso e que está indo bem. Aluga um apartamento com mais duas indígenas, pois são os únicos três indígenas do *campus*. Diz que está bom porque a cidade é pequena, vão de ônibus para a universidade que possui somente um *campus* e se chega a perder o transporte pode até ir a pé. Tem restaurante universitário e apoio da universidade. Sente-se acolhido no curso e pelos colegas, que vêm quase todos de fora da cidade. Agora está mais perto de casa e da namorada e vem um final de semana sim e outro não à comunidade.

Leocir indagou a ele sobre como está sendo o acolhimento no curso e na universidade. Conta que uma das coisas que mais potencializou sua interação foram os jogos de futebol com os colegas. Os amigos do futebol acabaram sendo os colegas dos grupos de trabalho.

Depois do relato do Valdecir pedi que Rodrigo contasse um pouco sua trajetória, primeiro no Direito da UFRGS e depois na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Conta que na UFRGS ficou por um semestre e mais uns dias do segundo semestre e veio embora para casa. Ressaltou como principal motivo de ter voltado para a comunidade o individualismo dos colegas, o que não o fez se sentir bem no curso. Também as muitas cópias de texto que os professores pediam para estudar e não tinha dinheiro para xerocar.

Diz que na casa do estudante percebeu a mesma individualidade, um pouco menos entre os indígenas, mas que também existia, pois está cada um focado nas suas coisas, com aulas em diferentes campi, se organizando, e não há tempo para conviver. No curso ainda sentiu os professores muito distantes e disse que seu orientador nunca conversou com ele. Perguntei sobre a experiência com o monitor, e contou que lhe passou algumas cópias de livros, mas que tiveram poucos diálogos, não tendo o ajudado muito.

Depois que voltou para casa, lá por setembro, ficou uns meses e logo fez o processo seletivo para a UFSM, passando. Começou a frequentar o curso de Direito lá. Agora já está no quarto semestre, tendo tido sucesso em todas as disciplinas cursadas. Conta que apresentou um trabalho na Universidade de São Paulo (USP) ano passado, contando a experiência dos indígenas na UFSM e os diferentes projetos que estão desenvolvendo:

projeto de consultório odontológico itinerante, entre outros. Santa Maria fica muito mais perto do Guarita, o que facilitou a permanência.

Rodrigo conta que se sente muito melhor na UFSM, pois, apesar de suas aulas serem no *campus* do centro, todo o resto das atividades, inclusive a Casa do Estudante, se concentram em um mesmo *campus* e há muita convivência entre os estudantes indígenas, bem como com os demais estudantes. Também sente os professores mais próximos, mais abertos. Conta que há mais três indígenas no curso, mas os demais não estão indo tão bem. Ele, desde o ano passado, está atuando como bolsista de extensão. Mostrou-se muito engajado nos processos e na política da universidade.

Sua namorada também estuda na UFSM, o que contribui para que se sinta melhor lá. Perguntei sobre a Casa do Estudante de lá e me contou que é muito bom porque há um andar indígena, o que permite a interação entre eles. Está previsto que as obras de uma Casa do Estudante Indígena iniciem ainda em 2016. Também perguntei e me explicou que não tirando a vaga de outra pessoa (dois estudantes por quarto) é permitido que tragam os filhos para a moradia, possuindo pelo menos dois casais indígenas com crianças consigo. Conta também que, em 2016, iniciarão o projeto da monitoria, inspirado no programa da UFRGS.

Indaguei o que ele mudaria no acolhimento indígena da UFRGS e disse que gostaria que as pessoas fossem mais próximas, mais abertas, que houvesse maior interação. Contou que na UFRGS seu orientador nunca conversou com ele.

Perguntei ao Jhonatan, estudante de Fisioterapia da UFRGS que havia deixado a universidade antes do término do semestre, o porquê do seu retorno. Disse que foi mais por “estar descadeirado”, brincou. Disse que estava com problemas em várias disciplinas e que depois de ter participado do Encontro Nacional de Estudantes Indígenas não conseguiu mais recuperar, pois já não estava bem. Perguntei sobre o acolhimento no curso e elogiou muito a postura dos professores, que são amigos e disponíveis, fora uns dois ou três. Falou muito bem da interação com o professor orientador, que muitas vezes foi “duro” com ele, no sentido de chamar sua atenção, mas falou como algo positivo e importante. “Ele é um paizão! Se falasse assim de qualquer jeito, sem exigir e ser firme, acho que não seria muito bom”. Comentei que ele sempre me falava que sentia saudade de casa e me confirmou como um dos motivos da desistência, pois nunca havia saído antes de casa, “sempre morei com papai e mamãe”. Fiquei pensando se o episódio do roubo do celular, acontecido umas semanas antes do

período que ele retornou à comunidade, também não interferiu na volta dele para casa, mas não lembrei de perguntar na hora. Perguntei ainda sobre a experiência com a monitoria e disse que foi interessante, que seu monitor passou vários materiais, é uma ótima pessoa, mas acabaram se encontrando somente umas três vezes para estudar juntos.

Zaqueu chegou quando já estávamos acabando a conversa e o relato das experiências e sentou-se conosco para conversar um pouco. Ficamos ao todo umas três horas conversando. Zaqueu aproveitou para dar uma série de aconselhamentos e todos ficaram acompanhando atentos, mesmo com fome, pois já passava do meio dia. Zaqueu contou que está de volta ao Guarita há oito meses e atua como diretor de uma das escolas e orientador pedagógico à noite na escola do Irapuá. Falou da importância da atuação dos universitários na Terra Indígena. Contou que muitas vezes os identificam nas universidades como orientais e os jovens têm vergonha de se identificar como indígenas, mas que é importante que se fortaleçam e reconheçam. Falou por bastante tempo sobre o projeto do *campus* da UFFS em Terra Indígena e que, muito provavelmente, o *campus* será construído no Guarita. Falou dos esforços do cacique nesse sentido, junto aos deputados, aos prefeitos da região.

4.2 Tecendo diálogos entre vozes indígenas e não indígenas na universidade

Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. [...] cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo em que habita.
(BOFF, 1997: 9)

No percurso desta pesquisa, vislumbrei muitos cenários, ora através de meu próprio olhar, ora através da narrativa de meus interlocutores que me transportavam a outros mundos. Paisagens onde tudo acontece num tempo mais pausado e contemplativo. Paisagens que conjugam o rural com o urbano, de conexão com os movimentos das cidades e com a vida que pulsa no contato com elas. Desses lugares, pessoas Kaingang e Guarani se põem em trânsito para chegar até a universidade. Trazem consigo suas mochilas carregadas de histórias, de afetos e pensares. “A cabeça pensa desde onde os pés pisam”, já dizia Leonardo Boff. Esses corpos pensantes e sentintes habitam um lugar, têm origem, um solo ao qual pertencem e que habita cada um. Conhecer essas geoculturas (KUSCH, 2012b) é condição essencial para acercar-nos desses sujeitos, como também refere Boff (1997) na epígrafe que destaquei logo acima.

Neste caminho, considero importante aportar que os indígenas que chegam à UFRGS, em sua maioria jovens, compõem um grupo multiforme, como vimos nas vozes por eles expressas. Ao lado de diversas características comuns, apresentam uma heterogeneidade de trajetórias de escolarização, localidades de origem, de histórias de vida, as quais tornam necessário desfazer o rótulo genérico que comumente empregamos, homogeneizando-os em “estudantes indígenas” para, como que utilizando uma lente de aumento, aproximar-nos e vislumbrar os pertencimentos de cada um dos sujeitos. Da mesma forma, vivem a universidade cada um a seu modo, mas, também, evidenciam especificidades comuns, enraizadas no modo de viver com seus coletivos.

Nas seções que seguem, encharcada das vozes indígenas expressas na universidade e nos territórios de origem, teço diálogos com meus interlocutores, bem como com lideranças, familiares e com colegas servidores da UFRGS que contribuem no acompanhamento da política de ações afirmativas indígena na instituição. Dou visibilidade aos aspectos que tocam a chegada dessas pessoas à universidade e à cidade, aos impactos desse

(des)encontro. É por meio da voz expressa nos registros do estar-junto que emergem as lógicas e sensibilidades de mundo que carecem de uma pausa no tempo para serem ouvidas. Nessa tecitura, explico o que a escuta de tais vozes provoca para pensar a universidade e a relação que esta estabelece com vozes dissonantes. Não me furto de, em alguns momentos, articular às narrativas dos estudantes aspectos tanto históricos quanto institucionais, de modo a melhor abarcar a complexidade do fenômeno presença indígena na universidade.

Para compreender o estar indígena na universidade, foco deste estudo, me parece central conhecer as trajetórias escolares que percorrem, as quais deixam marcas profundas e repercutem na formação de Nível Superior. Por esse motivo, passo a tratar desse tema.

4.2.1 Trajetórias de escolarização

Ana Júlia conta que seu pai foi uma liderança importante e grande lutador pela educação escolar. Mesmo quando estavam acampados fazia questão que fossem à escola, nesse caso a escola dos brancos em Águas Claras. Logo que se mudaram para a nova terra, a primeira reivindicação dele foi a construção da escola, mesmo antes das casas, pois entendia que era muito importante a educação.
(Nhundy, Diário de Campo, 22.10.2015)

Ao dialogar com os estudantes sobre suas trajetórias escolares, pude perceber que há por parte deles, das famílias e lideranças, o desejo e esforços para acessar os meios de educação ocidentais, depositando na escola o anseio de melhor trânsito no mundo urbano e garantia de direitos, dominando a linguagem de fora da aldeia.

As trajetórias relatadas são muito variadas: uns realizaram sua escolarização na comunidade onde vivem ou em cidade próxima; outros se deslocaram por diferentes territórios para estudar. Uns aprenderam suas primeiras palavras com os mais velhos em guarani ou kaingang, tendo-as como língua materna e as mantêm como primeira língua; entre os Kaingang, há aqueles que aprenderam o idioma originário somente na escola, e alguns, ainda, pelo pouco contato que tiveram, não chegaram a aprender, sendo o português a língua predominante.

Muitos são os primeiros de suas famílias, ou até comunidades, a chegarem ao Ensino Superior, enquanto tantos outros já seguem os passos de parentes que vieram antes, nos primeiros anos da política. Trata-se de uma diversidade de situações, conformado pela riqueza de experiências.

Me remeto a história de João Fortes, trazida nas páginas 168 a 172. O relato contado por ele em nosso encontro na TI Pinhalzinho narra a trajetória de escolarização de um professor Kaingang, importante liderança na área da educação, que chega na UFRGS no início da política de ingresso indígena. Trata da aposta na educação escolarizada e dos desafios enfrentados para estudar, mesmo que em uma trajetória cheia de discontinuidades por conta das necessidades básicas da família em manter-se, motivo pelo qual, em diferentes momentos, foi necessário optar por interromper os estudos para trabalhar na lavoura, no artesanato ou em outros espaços. Esse tipo de história escolar é bastante comum entre os Kaingang dessa geração, pois foi um período em que a maioria das escolas possuía apenas os anos iniciais e para prosseguir os estudos precisavam ir às cidades mais próximas e enfrentar o contato com a escola não indígena, o que atualmente costuma ocorrer somente quando chegam no Ensino Médio, ou até mesmo no Ensino Superior.

Destaco o papel fundamental da rede de apoio constituída tanto pela família (mãe, tios, esposa), quanto por não indígenas (gerente do hotel e o COMIN¹⁵⁰, organização que nas últimas décadas tem prestado contribuição importante na formação de professores indígenas).

João cursou História na UFRGS, onde permaneceu até 2013, quando decidiu voltar para casa e acompanhar a mãe que estava doente. Após o falecimento da mãe, João decidiu não retornar à UFRGS, ingressando no curso de História da Universidade Federal da Fronteira Sul, mantendo-se mais perto de casa e da família.

João é da mesma geração dos pais dos jovens indígenas que chegam hoje à universidade e faz parte da primeira geração de professores indígenas que começaram a atuar nas escolas das aldeias. Atualmente trabalham em escolas Kaingang do Rio Grande do Sul 350 professores indígenas e em escolas Guarani 55 professores, mas como mostra João, essa é uma realidade recente. Quando as primeiras escolas foram implantadas em TI do RS, de caráter explicitamente integracionista, possuía somente professores brancos, boa parte das vezes as próprias esposas dos agentes do SPI e FUNAI. Essa realidade começou a se transformar com a formação dos primeiros monitores bilíngues, na década de 1970 (FREITAS, 2017). A escola específica e diferenciada, como hoje os diferentes coletivos

¹⁵⁰ Conselho de Missão entre Povos Indígenas, órgão da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB). Criado em 1982, tem a finalidade de assessorar e coordenar o trabalho da IECLB com os povos indígenas em todo Brasil.

indígenas trabalham para construir, só foi reconhecida como direito a partir da Constituição de 1988, fruto de mobilização dos povos indígenas brasileiros.

A história de escolarização de João pode ser vista como uma exceção em seu tempo, pois boa parte dos seus contemporâneos não teve as mesmas oportunidades de seguir os estudos, tendo somente os primeiros anos de escolarização. Vemos isso quando os estudantes contam de seus pais e mães:

No encontro com a estudante, ela me contou que a mãe fez somente até a quarta série e as tias também. Atualmente a mãe trabalha num frigorífero, de madrugada, em um trabalho bem intenso. Hoje já tem muitas lesões nos braços devido a esse trabalho. A acadêmica diz que não quer isso para seu futuro e por isso buscou a universidade. (Pinhalzinho, Diário de Campo, 03.02.2016)

Por outro lado, a mesma estudante relata que o pai é professor na escola da aldeia guarani. Destaco tal fato para explicitar que os jovens indígenas que hoje chegam à universidade são, muitos deles, filhos de pais que conseguiram ocupar certa posição de prestígio dentro das comunidades, tendo ou não escolarização. Refiro-me a professores, agentes de saúde, funcionários públicos da FUNAI, caciques e outros cargos de liderança. Inclusive, parece haver uma hierarquia, onde os filhos do cacicado e demais lideranças das comunidades possuem maiores condições de acesso ao estudo de qualidade.

Assim como as famílias depositam nos jovens a esperança de um futuro melhor, com a oportunidade de ingresso no Ensino Superior os jovens também vislumbram outras possibilidades de futuro para si, suas famílias e os próximos que virão, como manifesta Denise Cipriano: “Tenho uma filha pequena e permaneço na universidade porque não quero que ela passe pelas mesmas dificuldades que eu passei. Eu estou aqui porque tenho objetivo”. (Diário de Campo, 30.10.2014).

Observo que um grupo significativo de estudantes já atuava em suas comunidades, ou seguem atuando, boa parte deles como professores, alguns são lideranças importantes, inclusive caciques, que buscam na formação de Nível Superior qualificar seu trabalho ou uma qualificação profissional visando outro tipo de atuação. Dos 16 indígenas universitários interlocutores diretos desta pesquisa, quatro atuam como professores em suas comunidades.

O grupo de estudantes mais jovens, maioria dos que ingressam hoje na UFRGS, enfrentaram uma realidade de escolarização inicial pós 1988, em um contexto de transição,

na qual as línguas indígenas passam a ter lugar dentro da escola, mas ainda se observa o predomínio de professoras não indígenas e o baixo investimento do poder público em qualificar a estrutura do espaço escolar e a formação de professores, resultando em situações expressas nas narrativas como “escolas precárias”.

Ana Júlia contou que estudou em várias escolas, indígenas e não indígenas, mas que nesse tempo eles tinham contato com a língua guarani até a 5ª série e somente depois era introduzido o português, mas agora a escola da aldeia é bilíngue desde o início da escolarização. As duas [ela e a irmã] fizeram o Ensino Médio na escola da própria aldeia. (Estiva, Diário de Campo, 22.10.2015)

Fabiana: Eu estudei até a quinta série lá onde a gente morava e aí a gente veio pra cá. Eu estudei da quinta até o sétimo ano na escola guarani [...] tem uma escolinha lá que meu pai trabalhava. Aí saí de lá, nem lembro porque, aí fui pra escola Kaingang. Mas dentro desse tempo eu não aprendi a falar nenhuma das duas línguas. Nem em casa, ninguém fala.

Michele: Mas na escola eles falavam?

Fabiana: Na escola tinha uma profe, mas quase ninguém falava, só na aula dela mesmo, sabe. [...] E eu estava na oitava série, aí saí de lá e fui pra cidade até o terceiro, que é esse colégio que tem ali, um grande verde. Aí eu estudei ali e aí eu fui pro Ensino Superior. (Conversa com Fabiana, Pinhalzinho, 03/02/2016)

Michele: E onde vocês estudaram nesse período? Lá mesmo na Vila Safira ou a escolaridade de vocês começou lá em Nonoai?

Marcos: Eu lembro que eu estudei em Nonoai da primeira à terceira série, dentro da aldeia, era só indígena, tinha uma mulher branca que dava aula, que não era indígena. Depois nós viemos morar em Porto Alegre, e quando eu cheguei aqui eles mandaram eu voltar pra primeira [risos]. Eu voltei pra primeira de novo porque eles não reconheceram como um ensino adequado o que se tinha no contexto indígena.

Leoni: Aconteceu a mesma coisa comigo.

Marcos: Eu voltei pra primeira série ali. Daí eu fiquei indignado porque eu já sabia ler e escrever e é o que tu aprende na primeira, e eu já estava na terceira. Eu sabia já. Então fiquei bem traumatizado por isso. Tive que fazer tudo de novo.

Michele: Tu também Leoni?

Leoni: Sim! Mas aí já é outra questão, porque o ensino nessas aldeias grandes é bem precário. Porque eu estava na terceira série e não sabia ler ainda. E ali, pra passar da primeira série, tinha que saber ler. Aí eu tive que voltar pra primeira série, aprender a ler e escrever. Aí até me colocaram na terceira, acho, de volta.

Michele: Tu estava estudando dentro da comunidade também, lá em Nonoai?

Leoni: Sim, mas naquela época nós estávamos separados, eu estava em outra aldeia. Mas o ensino não se compara, a questão da qualidade.

Marcos: Além da estrutura que as comunidades não têm pra prestar educação, a questão pedagógica, que é um direito de todos, o direito à educação mínima, básica e adequada não tem dentro de uma comunidade. Na nossa época não existia, mas hoje em algumas comunidades foi dado um passo bem maior em relação a isso. Mas o problema acho que era o não reconhecimento de determinada educação, que eram culturas diferentes. Eu lembro que nós aprendíamos mais sobre a questão indígena lá naquela escola, da primeira à terceira série. E depois tu sai pra outro contexto que não é ligado àquele contexto, e pra eles não adianta de nada. [...] Então, tipo, uma questão de não reconhecimento de uma determinada prática cultural e educacional.

Michele: E nessa escola até a terceira série era ensinado na língua kaingang ou em português?

Marcos: Era em kaingang, com um pouco de português, porque tinha uma professora que não era indígena, aí ela trabalhava em português, mas era focado mais no kaingang, bem cultural. Não dá pra dizer que eu perdi três anos, porque educação nunca se perde, mas poderia ter sido compatibilizado esses dois instrumentos de educação. (Conversa com Marcos e Leoni, Casa do Estudante da UFRGS, 09/05/2016)

Cada uma das narrativas dá muito o que pensar... São histórias de valorização da língua própria por parte da escola em uma comunidade em que o guarani é a língua exclusiva de fala; de uma trajetória de estudos realizados em escolas de diferentes grupos étnicos numa realidade onde as próprias famílias foram historicamente coagidas a substituírem a língua materna pelo português, o que refletiu nas práticas escolares; uma história de deslegitimação da língua originária e dos aspectos culturais trazidos por crianças Kaingang pela escola não indígena.

Como já mencionado na segunda parte dessa tese, o histórico de contato dos coletivos indígenas com a sociedade envolvente foi bastante devastador, contando inclusive com “políticas educacionais de enfraquecimento das línguas e culturas indígenas” (NASCIMENTO, 2010:75). Foram práticas sistemáticas para que os índios deixassem de falar a língua originária, como foi o ensino bilíngue iniciado na década de 1970, que introduzia primeiro a língua materna nos primeiros anos de escolarização e, tão logo estivessem alfabetizados, substituía-se pela língua portuguesa, facilitando e acelerando o processo de aprendizagem desta (NASCIMENTO, 2010).

Andila Nĩvygãnh Inácio (2010) conta que as escolas foram inseridas em meados do século XX nas terras Kaingang, produzindo um “conflito linguístico”:

Os professores não indígenas só falavam e entendiam o português, e por sua vez, os alunos Kaingang só falavam e entendiam sua língua materna, o Kaingang. Então, as crianças Kaingang foram proibidas de falar o Kaingang dentro da sala de aula, e as que insistiam em falar sua língua eram castigadas e, por medo dos castigos, as crianças se esforçavam a aprender a língua portuguesa. Os que tinham mais dificuldade abandonavam a escola sem nada aprender e, pior de tudo, ficavam rotulados de burros, incapazes. (p. 26)

Dorvalino Cardoso (2014a) conta sobre sua escolarização no Trabalho de Conclusão do curso de Pedagogia na UFRGS:

O primeiro tempo de escolaridade foi aos 8 anos de idade, em 1972, em uma escola que ensinava português. Eu era falante *kanhgág* e a professora era não

indígena: não compreendia nada, apenas pedia licença para deitar na grama. Não frequentava direito as aulas por causa do panelão, uma forma de exploração do trabalho indígena instituído pelo Serviço de Proteção ao Índio – SPI. Com o passar do tempo, junto com a professora não indígena havia também uma monitora indígena, que fazia a mediação entre a língua *kanhgág* e a língua portuguesa. Devido ao trabalho de monitoria fui aprendendo a falar o português. Isso era um momento de crueldade, pois a professora indígena dava algumas aulas em *kanhgág*, com uma cartilha bem simples, na nossa língua, porém eu não entendia o que estava escrito e cheguei na 6ª série sem aprender nada da escrita em *kanhgág*. Apenas aprendi o português.

Tudo me foi muito difícil na vida escolar: eu era falante de *kanhgág*, mas a alfabetização em português foi muito forte e foi também muito difícil aprender a falar, escrever e ler numa língua estranha. Essa dificuldade ainda continua na minha vida de estudante até os dias atuais. (CARDOSO, 2014a:8)

Acompanhando essas narrativas e testemunhando o dia a dia desses estudantes na universidade, é possível perceber o quanto as memórias e vivências da escolarização anterior marcam suas vidas e repercutem no contato com o Ensino Superior. São histórias de escolarização que denotam diferenças e semelhanças entre si, mostrando que as trajetórias anteriores ao Ensino Superior dos indígenas que chegam à universidade são variadas e precisam ser observadas em sua complexidade.

Vemos que, apesar de uma escola que buscou por um longo período aniquilar com os conhecimentos próprios, Kaingang e Guarani mantiveram vivas suas línguas e trazem para o espaço acadêmico o desejo de poderem, também nesse lugar, produzirem conhecimentos desde suas línguas maternas, ou ainda contar com o apoio da universidade para re-aprender a língua originária. Dorvalino, falando em sua trajetória escolar diz: “Não houve respeito ou uma perspectiva de troca onde dois idiomas se encontraram” (CARDOSO, 2014a:21). Pergunto: na universidade, como tem sido o encontro entre as línguas kaingang e guarani e o português? Há espaço para trocas, interaprendizagens?

Como vimos em capítulo anterior, no decorrer desses dez anos de política de ingresso indígena na UFRGS, uma série de ações de valorização das línguas originárias foram realizadas em forma de projetos de extensão e, também, como ações de capacitação; contudo, conforme acompanhamos nas vozes dos acadêmicos, tais espaços ainda são escassos na rotina diária em seus cursos. Em suas falas, fica evidente que a universidade é o lugar do português como língua franca, enquanto as línguas originárias têm espaço em suas comunidades. O desejo de expressarem-se em sua própria língua é explicitado, especialmente pelas guarani quando dizem que a universidade ideal para elas é aquela em que se falasse guarani. Aí reside um impasse. Enquanto Kaingang e Guarani se movimentam

desde a escolarização inicial, por desejo próprio ou por imposição, para o diálogo com a sociedade envolvente através do aprendizado do português, ao chegarem à universidade, seguem em esforço constante para aprender a linguagem falada na academia: que esforços a universidade e as pessoas que a compõe empreendem para aprender as línguas e linguagens desses povos? Esses e outros des(encontros) serão tratados nas seções que seguem.

4.2.2 Transitando entre dois mundos: aldeia e universidade

A gente vem de um lugar muito tranquilo, onde não te cobram muitas coisas. Tu vive uma liberdade. E aí tu chega aqui, tu encontra uma organização totalmente diferente, uma correria, uma busca por alguma coisa. Tinha vezes que eu ia pra aula e não tinha vontade de entrar na sala de aula, por causa dessa diferença. Eu, a única indígena no curso. E aí eu chorava. Eu lembro que eu chorava porque eu não queria entrar na sala de aula. Mas é uma coisa que tu te coloca, porque tu tens que batalhar por isso. Porque as nossas comunidades precisam de pessoas que tenham esse conhecimento aqui também pra poder estar lutando pelos nossos direitos.

(Angélica Domingos, estudante Kaingang, curso de Serviço Social UFRGS)¹⁵¹

Angélica explicita aspectos do (des)encontro entre indígenas que se tornam acadêmicos e a universidade que passa a acolhê-los, bem como aos primeiros momentos de contato com a cidade. É um encontro marcado pela afetação emocional, devido a sensação de não pertencimento a esse espaço, manifestado pela diferença entre temporalidades, entre formas de ser e estar nele.

Na UFRGS, já temos um acervo vasto de histórias exemplares de (des)encontro:

A da estudante Kaingang do curso de Enfermagem que veio do interior sem nunca ter saído antes de sua comunidade e que, ainda nos primeiros dias de aula já tinha gastado praticamente todo valor da bolsa tomando táxi, pois, tão logo ter percorrido a pé o trajeto entre o *Campus* do Vale e *Campus* Saúde no primeiro dia de aula (cerca de 12 quilômetros), havia ficado sabendo da existência de táxi na cidade, tendo este como alternativa. Tomando conhecimento, a professora orientadora lhe aconselhou a usar o transporte público para administrar melhor seu recurso.

¹⁵¹ Entrevista concedida ao Programa TVE Repórter - Populações Indígenas, de 29/10/14. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5U6RXGiVuXg>>.

Histórias de estudantes que ficavam do lado de fora da sala de aula até serem convidados a entrar. Um desses episódios me foi relatado pela vice-diretora da Faculdade de Enfermagem:

Nos primeiros dias do curso, em 2008, a professora orientadora marcou de encontrar a estudante no DECORDI¹⁵² para resolverem algumas coisas por lá. A professora aguardou a tarde toda e a estudante não apareceu. No final da tarde a professora resolveu dar uma volta no *Campus* para ver se a estudante não estava perdida e foi aí que a encontrou parada na frente do prédio, do lado de fora, aguardando que alguém a convidasse a entrar. (Diário de Campo, 15.01.2013)

E ainda, a história do estudante calouro que veio da TI Guarita e ficou durante cinco horas na rodoviária sem saber para onde ir, aguardando com suas malas que alguém da UFRGS fosse ao seu encontro, mas ninguém apareceu.

Essas são algumas das inúmeras narrativas de um encontro marcado por incompreensões e expectativas diversas de parte a parte, que demandam da universidade estratégias de acolhimento específicas e um olhar atento para este momento em que os estudantes estão se “aquereciando”¹⁵³ nesse novo universo. O impacto de estar em Porto Alegre, chamada por muitos como “selva de pedras”, é vivido mais intensamente nos primeiros dias, mas permanece durante toda a trajetória.

Os principais desafios descritos são decorrentes do encontro entre as diferentes lógicas de ser, viver, estar e se relacionar nas comunidades e na cidade: “Você vir estudar numa cidade grande onde tem muita diferença cultural é um baque muito grande e muitos não conseguem aguentar o choque cultural que existe” (Mauro, 14.05.2014). Essas diferenças entre os lugares onde viviam e os novos espaços de convívio na cidade são explicitadas pelos estudantes de diversas formas: o barulho dos carros e aglomeração de pessoas ao qual não estavam acostumados (especialmente para os que vivem na Casa do Estudante, localizada no coração do centro de Porto Alegre); o medo da violência crescente e presente em inúmeros casos de assaltos sofridos pelos estudantes; as formas de comer e a comida da cidade, que “é mais leve”, como relata o pai de um estudante em diálogo que tivemos na aldeia, em que aproveita para defender a necessidade de uma casa específica para estudante indígena: quem vai para a universidade sente muita falta da comida forte

¹⁵² Departamento de Consultoria em Registros Discentes.

¹⁵³ Expressão usada pelo diretor da Faculdade de Odontologia em visita feita pela CAF em 16.01.2013.

que fazem na Terra Indígena e por isso é importante a casa indígena, para que possam fazer os alimentos que estão acostumados (Guarita, Diário de Campo, 08.01.2016).

Esse encontro conflituoso, marcado por toda sorte de situações decorrentes das novas sociabilidades e pelos perigos da cidade, é expresso pelas famílias e lideranças com preocupação. Na voz das mães de acadêmicos:

“A gente tem muito cuidado com quem vai para a universidade”. Dona Talcira relata algumas preocupações que tem em relação aos jovens que saem da comunidade para estudar. Considera muito importante, mas é preciso ficar atento. “Eles podem ser mortos na cidade”. Também se refere à casa do estudante, onde muitas vezes há muita festa e bebida. (Tekoa Nhundy, Diário de Campo, 22.10.2015)

Eu sinto na pele o que é ter filhos na universidade, enfrentando o contato com uma série de coisas. Depois, para resgatar esses filhos, é muito difícil. Quem é mãe ou pai de acadêmico sabe o que estou falando, diz Maria Inês. (Assembleia de Escolha dos Cursos, Diário de Campo, 08.11.2016)

Outros desafios dizem respeito à nova rotina que se impõe aos estudantes no mundo acadêmico. Aqui se apresenta um tempo-espaço preciso e compartimentado, que contrasta com o tempo circular vivido em seus territórios, onde há espaço para o mero estar e a contemplação: “O que mais se sente é o convívio que se tinha na reserva, acordar, caminhar, almoçar... Se tinha algo pra fazer fazia, depois se divertia. Aqui não, você acorda, vai pra sala de aula, almoça, volta pra sala, chega em casa e vai dormir”, expressa o estudante de Agronomia (BERGAMASCHI, 2013:139). Mauro reflete: “[...] nós comentamos entre nós, estudantes indígenas, o difícil mesmo é se manter aqui na UFRGS, porque a carga horária é muito exaustiva, tem muitas dificuldades... (14.05.2014). Ana Júlia também expressa: “Tem muitos colegas, muitos não, no caso os guarani, que não se sentem bem com essa correria, com esse tempo do mundo acadêmico (23.11.2016)”. No mesmo sentido Ana Júlia reflete que gostaria que fosse diferente na universidade: “o tempo, os horários, os cronogramas. É que tem vezes que a gente não acorda muito bem e não vem na aula. Eu sou assim, não acordo muito bem e não venho. E as faltas são só quatro, acho. E se ultrapassar já está rodado, não precisar de atestado pra isso, pra provar que não estava bem” (Idem). Angélica expressa ainda: “Sinto falta de estar ouvindo as comunidades. Na correria da universidade a gente acaba perdendo essa tranquilidade. Nas comunidades não precisamos de metas, que teu nome esteja lá em cima. Que tenha horário para tudo. Esses valores indígenas também me pertencem. Quem está na comunidade está vivo, vivendo a vida!” (Diário de Campo, 21.10.2014).

Tais narrativas expressam o desejo por maior flexibilidade, de que sejam compreendidos nas formas com que experimentam e se relacionam com os tempos e rotinas acadêmicas, de poder ser e estar quem se é nesse espaço. Falam de formas outras de viver o tempo, convocando uma ecologia das temporalidades que, nas palavras de Santos (2007), compreende que cada sociabilidade tem sua própria temporalidade, sem reduzir tudo a um único tempo.

No encontro entre as diferentes temporalidades, vemos que o tempo da universidade, marcado pela linearidade, o enquadramento, a medição e fragmentação, por uma organização através de cronogramas, prazos, horários bem delimitados, que pretende controlar a tudo e a todos, se sobrepõe a temporalidade vivida pelos coletivos indígenas. Essa temporalidade hegemônica, conectada a uma concepção ocidental de mundo, caracteriza-se pela velocidade, a obsessão pela novidade, que lança o olhar para frente, no que deve ser, sempre jogada para o futuro, numa ideia de progresso contínuo.

A monocultura do tempo linear, assim caracterizada por Santos (2007), justamente por ser a produção de apenas uma cultura pautada por rígidos parâmetros temporais, não acolhe outras manifestações de temporalidade, e, com isso, desperdiça o momento presente, o espaço do estar, da pausa, da experiência. Opera na lógica do tempo colonial, o tempo computável, do relógio, da fábrica, da tecnologia, do rendimento (KUSCH, 2012c). É preciso ter em vista que essa lógica do tempo linear é uma entre tantas outras existentes no mundo e que, apesar de hegemônica, não é a mais praticada tendo em vista a multiplicidade de manifestações existentes em diferentes povos. Dorvalino, quando explicita o pensamento Kaingang, expressa sua compreensão de tempo: “pra nós o passado também é presente, e o futuro também. Mas a gente sabe que esse futuro, esse tempo do futuro não é nosso, na verdade é de deus, mas o passado pra nós é o presente também” (04.11.2015). Ao evidenciar a centralidade no presente, no qual todos os tempos se fundem no aqui e agora, também coloca no futuro a dimensão do imponderável, do incontrolável, por isso é preciso confiá-lo a deus.

Enquanto naturalizada em nossa sociedade, a homogeneidade temporal controla, contém, ordena, criando subjetividades úteis ao sistema e à dominação (GUERREROa, 2010). Vemos desse modo a colonialidade do ser operando na universidade através da organização e imposição do tempo linear. Por outro lado, deixando visível que tal forma de lidar com o tempo contrasta com a natureza da própria vida, que é gestada em ciclos, indígenas universitários mostram que o tempo ameríndio está relacionado com outros critérios, que

podem estar ligados aos sonhos, a intuição, ao clima, ao resguardo da saúde, e, acima de tudo, pautado pela vontade. Desse modo, identifico que, ao trazerem seus corpos insurgentes para a universidade, mesmo que em um contexto opressor que os engole em muitas situações, também lutam por manter suas temporalidades, criando estratégias de manutenção de seus modos de existência, como expressão de re-existência.

Penso que, inspirada nas palavras de Kusch (2012c), a forma com que coletivos ameríndios experimentam o tempo nos provoca a prestar atenção a serviço de que(m) está o nosso tempo. Voltar para dentro de nós, conectarmos os elos perdidos e recuperar o próprio tempo, o tempo do mundo interior, *“donde están los valores, en la otra punta del mundo, en el sentido opuesto a las cosas, donde se ilumina nuestro propio estar, y nuestra propia comunidad”* (p. 111), de modo a tornar-mo-nos novamente donos do nosso tempo.

Para (não) findar essas elucubrações sobre o tempo e as temporalidades, trago Carlos Skliar que lançava essas linhas ao mesmo tempo em que eu ruminava as minhas:

Frente a la tortuosa aceleración del tiempo, la majestuosa detención del tiempo.
 Delante de la prisa, la risa.
 Antes de la urgencia, la paciencia.
 No ir más lentamente en la misma línea del apuro.
 Quitarse de la fila.
 (Postagem no *Facebook*, 17.05.2017)

Na esteira do debate dos desafios encontrados por estudantes indígenas ao chegarem ao Ensino Superior, Paladino e Ossola (2016) comentam que, mesmo que a universidade seja vista por esses jovens como um caminho para construir um futuro que parece mais promissor, não deixa de ser muitas vezes hostil, na medida em que significa viver e atravessar por experiências ambivalentes. Para esses jovens, *“entrar a la universidad no era sólo irse construyendo como estudiante universitario, era muchas veces conocer la capital del país generando dinámicas adaptativas, de apropiación, de resignificación y de aprendizajes socioculturales”* (p. 52).

Estando na cidade, passam a descortinar um mundo novo que também gera encantamento, conformando a ambiguidade da dor e da delícia desse estar. Alguns estudantes relatam passar a gostar de viver em Porto Alegre: “no início foi muito difícil, mas agora já estou gostando. Quando vou para casa fico uns três dias e já fico querendo voltar” (Diário de Campo, 04.07.2014). Fabiana expressa de forma clara essa ambiguidade:

No começo eu queria voltar pra casa, mas aí eu fui colocando na minha cabeça que ia ser aquilo sabe, dali pra frente. E que eu ia voltar pra casa sim, que não era o fim do mundo. Até minha mãe falava: logo tu está aqui, aí vai ficar tudo bem. Vai ser assim, tu vai ter que voltar. E não tem o que fazer, ela disse. Só se cuida e... essas coisas de mãe, sabe. Aí eu chorava bastante... mas foi... agora eu até gosto de lá, agora que faz um ano já. A casa [do estudante] é legal também, eu gosto. Apesar de ser um mundo assim que parece que ninguém se importa com ninguém. (Fabiana, Planalto, 03.02.2016)

Estar na universidade, com acesso às fontes de lazer que a cidade proporciona, pode ser muito atraente para os jovens que aí chegam, pois afastados de seus parentes e da comunidade, bem como tendo a garantia de um aporte financeiro para o sustento, criam a possibilidade de maior independência do grupo familiar, algo que seria difícil estabelecer na aldeia. Dessa sorte, podem experimentar uma espécie de liberdade provisória (PALADINO, 2010) que os possibilita transgredir regras e valores, namorar com pessoas não indígenas, adiar o período de casar-se e ter filhos, por exemplo. Assim, podemos dizer que para alguns, estar na universidade possibilita viver um tempo de juventude, ou até prolongá-lo, como se fosse um período de suspensão, pois, nesse período, além do afastamento físico dos parentes, afastam-se de atividades cotidianas que praticavam na aldeia. Apesar de ter de assumir novas e pesadas responsabilidades concernentes ao caminho escolhido, estar na universidade os desobriga por um tempo, ou adia este tempo, de assumir o papel de constituir e manter família, exercer função de liderança, entre outros, retardando a transição à vida adulta.

Paladino (2010), ao debruçar-se sobre esse tema, explica que no período de estudos na cidade o indivíduo poderá viver uma condição transitória, pois é um tempo que possui características próprias, distintas das que viveu no passado e das que experimentará no futuro. Contudo, podemos observar que essa condição transitória ocorrerá para cada sujeito de forma singular, pois os vínculos com a comunidade e as responsabilidades para com ela se expressam dependendo do coletivo ao qual pertencem, da fase de vida que estão, do gênero, do papel que exercem na comunidade.

Na próxima seção, sigo acompanhando aspectos do (des)encontro com o mundo acadêmico, agora por meio da linguagem.

4.2.3 (Des)encontro com o mundo acadêmico e a lógica universitária: em que linguagem conversamos?

Como la piel, también el lenguaje toma la forma de un latido cardíaco o de una agitación del respirar o de un extraño y persistente movimiento; otras veces se convierte en muralla, en defensa, en contención.
(SKLIAR, 2015:29)

Na escuta dos indígenas acadêmicos, compreendo que a linguagem trazida para a universidade enquanto movimento, oralidade, riso, canto, gestos, silêncio, escuta, corpo... encontra uma muralha que distancia, contém, imobiliza, desenraiza, se concentra no intelecto. Ao chegar nesse espaço, é como se tivessem que despir-se de seus modos de expressão para se adequar à linguagem acadêmica, à escrita e suas técnicas, à leitura excessiva, ao estudo rotineiro, além de tudo que está envolvido nos aprendizados de ser um estudante universitário: os modos de se comportar, de vestir, de movimentar-se.

Um dos importantes conflitos enfrentados pelos estudantes se relaciona com a falta de familiaridade com os discursos da academia: “É difícil se adaptar, é outra cultura. Quando cheguei na UFRGS, foi um baque. Não entendia muita coisa que os professores falavam. Alguns termos eu anotava na aula e, depois, pesquisava em casa. Se tu queres aprender, tem de correr atrás”, expressa Leocir (ZH On Line, 18.04.2015)¹⁵⁴. Ana Júlia conta que: “no primeiro semestre teve dificuldade na disciplina de escrita acadêmica, pois não entendia aquela linguagem e até agora não sabe como passou. Agora que está na bolsa de Iniciação Científica, está entendendo alguma coisa das normas da escrita na universidade” (Nhundy, Diário de Campo, 22.10.2015). No mesmo sentido, Sandra relata: “que uma das dificuldades que enfrentou foi que “além dos professores falarem português, às vezes falam uma outra linguagem, usam palavras difíceis que não sei o que significa, tinha que ter um dicionário junto” (Idem).

Como apontam os/as estudantes, a linguagem acadêmica parece ser um idioma próprio, muito ligado à linguagem científica. Mas também a uma língua urbana e culta, muitas vezes incompreendida pelos recém-chegados, especialmente quando vindos de grupos sociais que tem na oralidade o cerne de expressão. A linguagem acadêmica se manifesta em um forte comportamento grafocêntrico, ou seja, centrado na escrita,

¹⁵⁴ Reportagem em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/educacao/noticia/2015/04/indigenas-enca-ram-desafios-para-obter-o-diploma-nas-universidades-4742640.html>>.

específico de nossa sociedade letrada. Além disso, tal idioma envolve desde a indumentária às condutas, valores, normas e princípios de vida.

Nesse sentido, os estudantes, ao chegarem à universidade são introduzidos nessa nova linguagem, passando por um processo de letramento acadêmico. Para Morelo e Dilli (2013), “ser academicamente letrado envolve muito mais do que saber decodificar ou redigir textos reconhecidos como legítimos no meio acadêmico: envolve assumir papéis culturalmente associados a essas práticas, dentro desse meio” (p. 64). Ou seja, envolve deixar de lado algumas práticas para se apropriar de outras, melhor reconhecidas nesse espaço.

João, falando no mesmo sentido dos relatos anteriores, conta que nos primeiros semestres sua principal dificuldade deu-se com a incompreensão da linguagem acadêmica e a falta de: “reconhecimento pelos próprios professores da diversidade e da dificuldade de cada aluno” (Pinhalzinho, 02.02.2016). Quando tentava conversar com os professores era difícil o contato, pois esses tinham muitas atividades e não tinham tempo. João explicita: “nem os professores estavam preparados pra receber o público indígena dentro da universidade” (Idem). Tamanho despreparo, ou falta de sensibilidade da instituição, aparece em relato emblemático feito por João. Ele conta que em um trabalho do curso de História, tendo como tema história e memória do passado, rememorou histórias contadas pelos velhos de sua aldeia, direcionando o trabalho para a história indígena, observando como o povo Kaingang pensa sua história e que memórias acessam em relação ao passado. O professor leu seu escrito e devolveu no dia seguinte solicitando que o refizesse. Seu argumento era de que o texto não correspondia ao solicitado e que era necessário citar o referencial teórico trabalhado na disciplina. João conta ter refeito sua escrita conforme o professor queria, baseando-se somente na literatura por ele indicada.

Vemos, por meio dessa história, não a incapacidade do estudante de adequar-se ao estilo acadêmico de escrita, mas a dificuldade do professor de acolher uma escrita conectada com o vivido, com a subjetividade, com o sentir emocional. A escrita indígena, em geral, é marcada pela oralidade e pela emocionalidade, conformando um estilo próprio. Não é uma escrita pulcra, isenta, objetiva e utilitarista, como se pretende a escrita acadêmica, ancorada na tradição intelectual ocidental. É uma escrita rugosa, infectada de desejos, que não anda só, mas carrega consigo a conexão com uma ancestralidade viva na memória, ancorada em outra tradição. Uma escrita que causa espanto e rechaço em uma instituição

que tem a expectativa de que os modos de comportamento, interação, habilidades e performances se aproximem às práticas de letramento da classe hegemônica (MORELO; DILLI, 2013).

Zavala e Córdova (2010), ao analisar as relações entre linguagem, equidade e poder em universidades peruanas, criticam a invisibilidade da diversidade linguística na universidade e discutem sobre as tensões que a aprendizagem da linguagem acadêmica produz nos estudantes. Através de seu estudo, é possível compreender que os conflitos que emergem na relação indígenas e universidade no que diz respeito à linguagem, não se restringem apenas às técnicas de escritura, às habilidades de redação ou fala, à gramática, mas a aspectos que estão relacionados com identidade, epistemologia e poder.

Esto quiere decir que la lectura y la escritura también se relacionan con nuestro sentido de pertenencia a la comunidad de la que intentamos formar parte, con las maneras de construir conocimiento y con las valoraciones diferenciadas que se adscriben a las diversas formas de lectura y escritura que se practican en nuestra sociedad. (ZAVALA; CÓRDOVA, 2010:113)

A partir da análise das autoras me arrisco a dizer que a colonialidade do poder atua no interior da universidade, naturalizando a dominação também no âmbito linguístico, na medida em que, como vimos no relato de João, exige que a linguagem assuma um caráter impessoal, separada da sua territorialidade, desarraigada, expressão de uma voz que não é a sua.

Além da linguagem acadêmica, com seus códigos, siglas, normas, entonações... o contato com a língua portuguesa em si já é bastante desafiador. É preciso ter presente que muitos coletivos indígenas possuem uma língua materna, no caso tratado aqui o kaingang ou o guarani, tendo o português como segunda, ou ainda, terceira língua. Os acadêmicos Guarani, por exemplo, além de terem fluência na língua originária, exclusiva em suas *tekoa*, muitas vezes tem contato constante com a língua espanhola, pois possuem vínculos estreitos com parentes que vivem em terras onde hoje se situa o Paraguai e Argentina.

Na roda de conversa que realizei na *Tekoa Nhundy* com as estudantes Guarani, perguntei para a irmã de uma delas se tinha vontade de ir para a universidade. A jovem respondeu-me que não, pois não se sentia bem falando o português. O mesmo sentimento ficou evidente na conversa com as demais Guarani, de não se sentirem à vontade expressando-se em uma língua que não é a sua. Desse modo, vemos que a língua portuguesa

em si, também se coloca como dominante e opressora, sendo a língua do colonizador. No mesmo sentido, as acadêmicas Guarani referem a universidade como um lugar onde se fala muito e pouco se escuta, onde muitas vezes são “obrigadas” a se expressar para toda a turma em situações que as deixam desconfortáveis. “A mulher guarani é mais quieta, mais reservada, fala baixo. Os *jurua* [não indígenas] falam muito. Nas apresentações de trabalho tem que falar e falar alto. Isso é bem difícil às vezes”, expressa Araci na roda de conversa que fizemos na *tekoa Nhundy* (Diário de Campo, 22.10.2015). Tal postura da universidade contrasta com a vivência guarani, onde a palavra é sagrada e utilizada com respeito, reservando um lugar valioso ao silêncio.

A língua materna é a língua de expressão do pensamento, da criação, da poesia, dos sonhos, da experiência. É a língua da oralidade, das histórias dos mais velhos, dos aprendizados ancestrais, e por isso mais fluente e mais viva. Como ressalta Simmonds Muñoz (2010:109), “*a partir de la lengua materna se comunica la esencia de la vida, se fortalece la identidad y se mantiene viva*”. Assim, torna-se mais compreensível porque quando perguntei às estudantes como seria uma universidade ideal para elas, não hesitaram em responder: “Que falasse guarani!”

Entre os Kaingang não é diferente. Em distintos momentos manifestam que além de sentirem falta da convivência na comunidade, do contato com a terra, também sentem falta de se comunicar na língua originária. Na conversa-entrevista Denize conta sobre sua relação com o kaingang e o aprendizado do português. Aprendeu o português por volta dos 10 anos, na escola. Até aquele momento, tanto em casa, quanto na comunidade e na escola, a língua falada era o kaingang. Refere ainda ter fluência em cinco variações da língua kaingang, o que a tem ajudado a se comunicar com os parentes no exercício profissional como enfermeira em aldeia no interior do estado. O pouco contato que tinha com a língua portuguesa quando da sua chegada na universidade foi um dos obstáculos enfrentados, compartilha na entrevista. Explica que seu vocabulário em português era restrito, tendo dificuldade de compreender o significado das palavras ditas nas aulas, as expressões utilizadas no curso. Sua busca por leituras de textos, consultas ao dicionário e a convivência com as pessoas na cidade e na universidade, a ajudaram a superar essa barreira.

Escutando tais narrativas, me parece não haver como pensar no acesso e permanência indígena na universidade sem considerar a condição bilíngue desses estudantes, o que implica em uma compreensão mais ampla da trama cultural, identitária e

subjetiva na qual se constituem. O estudante bilíngue, ao ingressar na universidade, precisa assumir o português como mediador do processo de aprendizagem desde parâmetros de leitura e escrita estruturados a partir da língua hegemônica (SIMMONDS MUÑOZ, 2010). Como acompanhamos na fala de Denize, na distância entre a língua originária e o português se apresentam profundas dificuldades de compreensão e expressão que podem comprometer o desempenho acadêmico. Cristina Simmonds Muñoz discute:

La lengua es el reflejo de una tradición epistemológica que direcciona los criterios y parámetros de la forma como pensamos, interpretamos y ordenamos el mundo. La institucionalidad universitaria ha promovido un referente eurocéntrico a partir de la validación y promoción de lenguas dominantes en el contexto global que delimitan una forma de pensar, de interactuar con el mundo, y expresan una exclusión que impide el ingreso y aceptación de otras formas de pensamiento y ordenamiento cosmogónico desde las lenguas originarias de los pueblos indígenas. (SIMMONDS MUÑOZ, 2010:107)

Araci, ao destacar o que sente mais difícil no curso, refere a disciplina de Ecologia, do primeiro semestre, em que o professor usava uma linguagem que ela não compreendia e, além disso, exigia a leitura de textos em inglês. Ademais, achou a disciplina desnecessária, pois não conseguiu enxergar sentido nela. A reflexão de Araci me provoca a pensar: o que faz uma disciplina chamada “Ecologia” ser desinteressante para uma acadêmica guarani? As temáticas abordadas? A linguagem utilizada? A compreensão de ecologia trabalhada pelo curso de Enfermagem da UFRGS? Imagino que, além do relatado pela estudante em relação à linguagem, há também uma questão de pertinência. Em que medida a ecologia tratada nessa disciplina dialogava com a concepção de ecologia guarani?

Junto do não reconhecimento da língua em que se expressam, há, em muitos cursos, a exigência de leituras em inglês, como aparece no relato de Araci, demandando o domínio de uma língua estrangeira. A língua inglesa é vista como uma ponte para a internacionalização em um contexto de globalização, valorizando o estrangeiro em detrimento do próprio. Nesse contexto vemos o contrasenso da universidade, ao valorizar muito mais o inglês e as línguas européias do que as línguas nativas.

Houve um período em que indígenas pós-graduandos em educação pleitearam ter considerados seus idiomas originários como primeira língua e o português como segunda, liberando-se de fazer proficiência em uma língua estrangeira, mas não lograram tal reconhecimento. Entretanto, com o passar do tempo, ao menos no âmbito da pós-

graduação em educação, acadêmicos Kaingang estão imprimindo sua identidade nas produções através de metodologias próprias, bem como na escrita de trechos de seus textos na língua kaingang, compartilhando conhecimentos com o seu povo através da apropriação do espaço da universidade, subvertendo a ordem.

Larrosa (2013) diz que assim como uma língua é um dispositivo de acolhida e pertencimento, também é um dispositivo de rechaço e exclusão. Dialogando com o autor, ousou dizer que também pode ser um dispositivo de re-existência, como nos mostram indígenas quando ocupam a universidade, encontrando frestas para sua língua, quando estão juntos e fazem piadas e brincadeiras seguidas de risadas, conectando-se através da língua do coração, quando falam de suas coisas entre si, sabendo que os demais não os compreenderão.

Tendo em vista o contexto trabalhado nesta seção, penso ser fundamental que a instituição assuma responsabilidades para o reconhecimento das línguas originárias, fortalecendo-as. Nesse sentido, uma resposta corajosa seria implementar disciplinas de língua kaingang e guarani ministradas por sábios indígenas que, além de oportunizar que estivessem com seus pares, contribuiria para que acadêmicos que não possuem domínio da língua materna, devido a processos históricos de aniquilamento, encontrassem na universidade um lugar de reconhecimento e fortalecimento da identidade própria.

Essa e outras atitudes pensadas coletivamente precisam ser postas em prática, promovendo uma abertura epistêmica que permita construir condições de existência radicalmente distintas, nas quais as formas de expressão e os conhecimentos outros não sejam vistos como carentes ou subordinados, mas como potência, contribuindo para tornar a universidade mais plural.

Na seção que segue, acompanhamos como o saber de re-existência construído por indígenas na universidade se expressa enquanto coletivo que habita esse espaço.

4.2.4 O lugar da família e o sentido de coletividade

Hoje, quando estava em casa na beira do fogo, observei que uma brasa acesa estava separada, no canto, e pensei que se ela ficasse ali sozinha iria apagar. Coloquei a brasa de volta, perto das outras. E pensei: o que o fogo está querendo me dizer? Refleti que o fogo é como nós. Se ficarmos separados, o fogo se apaga. Precisamos ficar juntos para sermos mais fortes. O fogo nos ensina a ser guerreiros e guerreiras. Olhemos para o fogo, ele não encontra obstáculo e dança em direção ao céu. Assim, devemos também nos levantar e atravessar nossas dificuldades nessa

direção. (José Zuniga, estudante Quechua de Ciências Sociais, Diário de Campo, 20.04.2013)

Em suas palavras inspiradas e inspiradoras, Zuniga revela o sentido do estar-junto para os coletivos ameríndios. É no coletivo que se fortalece o pertencimento identitário.

Por terem nos parentes¹⁵⁵ o seu esteio, ficar longe da família e da comunidade ao virem para a universidade é um enfrentamento doloroso para a maioria dos estudantes, o que em muitas situações provoca a desistência do curso. Como constatei anteriormente, 60% dos indígenas do RS que ingressam na UFRGS provém de terras distantes até 400km da capital. As narrativas de Mauro, Denize, Marlei Angélica, trazidas na íntegra em momento anterior da tese, explicitam claramente a angústia de sair de perto dos seus para encarar a vida na cidade.

A saudade está presente durante todo o percurso universitário, com mais força nos primeiros momentos, como relata Angélica Domingos (2016:50): “No início foi muito difícil, um novo espaço, totalmente diferente ao meu ambiente, a separação da família, dos parentes, mas com o tempo mesmo com os mesmos sentimentos até hoje, isto foi amenizando”.

No dia de acolhimento aos novos acadêmicos ocorrido no início de cada ano, os laços fortes são expressos através da presença dos familiares que acompanham os estudantes, como registrei no Diário de Campo:

Os estudantes quase sempre estão acompanhados de seus familiares no dia de acolhimento na UFRGS. Em 2015, dos sete estudantes que se apresentaram para assumir a vaga, seis estavam acompanhados do pai ou da mãe (e ainda companheiro, filhos), sendo um deles forte liderança guarani e outro forte liderança Kaingang, ambos professores indígenas. (Diário de Campo, 15.02.2015)

Esses laços de parentesco e de conexão com as comunidades são nutridos e reatualizados durante o período da graduação, tanto nas relações estabelecidas entre o grupo de estudantes indígenas, que tem na Casa do Estudante seu principal espaço de encontro e convívio, quanto em visitas às comunidades localizadas na região metropolitana de Porto Alegre, onde participam de festas, torneios, encontros políticos. Tal percepção

¹⁵⁵ Parente é uma palavra utilizada para designar tanto os familiares próximos, quanto toda pessoa que compõe o coletivo indígena, inclusive de outros povos. Penso que o uso da palavra parente já denota em si o entendimento de que, mesmo sendo de grupos distantes, formam uma mesma família e um mesmo coletivo.

corroborar com as reflexões de Paladino (2010:168) quando refere que, apesar do deslocamento dos estudantes para a cidade ser, na maioria dos casos, um fenômeno individual, “o grupo de parentesco está sempre presente, seja outorgando um suporte direto (em alimentos e/ou dinheiro), seja um suporte indireto (integrando-os a vínculos e a redes que lhes facilitarão a estada na cidade)”.

Também buscam retornar às suas comunidades de origem sempre que possível, em feriados, férias e períodos em que a universidade não tem aula regular, como nas semanas acadêmicas, por exemplo. Em algumas situações, esses retornos para as comunidades com fins de visita, para uma temporada de descanso ou ainda para cumprir com alguma obrigação (trabalho, família, liderança...), acabam por se tornar um período de permanência na aldeia sem retorno à universidade, ou por um período mais prolongado do que o planejado inicialmente, o que Amaral (2010:515) intitula em seu estudo como “fugas acadêmicas”. O autor utiliza essa expressão associada à ideia explicitada pelos estudantes indígenas de que encontram na aldeia um refúgio onde podem “se distanciar das exigências, dos preconceitos e sofrimentos vividos em sua experiência acadêmica” (Idem).

Da mesma forma ocorre com os Guarani universitários. Por provirem, em sua maioria, de terras mais próximas, localizadas na região metropolitana de Porto Alegre, enfrentam esse desafio de forma diferente, já que seguem em contato mais direto com as famílias, o que também contribui na sua permanência. No entanto, os dois estudantes Guarani que vieram do interior do estado, em territórios distantes da capital, em pouco tempo acabaram por desistir do curso e retornaram às suas casas. Isso nos mostra que o estar-junto no convívio com a parentela extensa torna-se, para esses coletivos, sustentador das práticas culturais das comunidades (VILLA; VILLA, 2013:363).

Além da distância dos familiares e da comunidade, as diferentes sociabilidades e formas de reciprocidade contatadas (ou não) pelos indígenas acadêmicos na cidade e na universidade, são aspectos que contrastam com as relações estabelecidas nos lugares de origem, com as quais estavam acostumados.

Em diferentes momentos, falam da vida na comunidade sendo pautada pelo coletivo, enquanto na cidade percebem que é cada um por si, predominando o individualismo e a competição, situações também constatadas em outros estudos (BERGAMASCHI, 2013; BRITO, 2016).

Nesse sentido, rememoro a voz de Rodrigo Mariano, Guarani universitário, quando conta que um dos principais motivos de ter retornado para casa e abandonado os estudos na UFRGS foi o individualismo dos colegas não indígenas e até entre os próprios colegas indígenas, já que, estando na cidade e na correria da vida acadêmica, percebe que cada um acaba focando-se nas suas coisas, estudam em diferentes campi e quase não há tempo para conviver. Em contrapartida, na universidade para onde se transferiu, encontrou maior acolhimento, especialmente pela organização da casa do estudante, onde indígenas moram todos no mesmo andar, e é possível que os filhos pequenos estejam junto deles.

As narrativas dos estudantes evidenciam que a dimensão do comunitário vivida por eles como práticas de solidariedade, se contrapõem ao forte individualismo e a competitividade presente nos ambientes universitários. Ao aprovar uma política de ações afirmativas com acesso específico destinando apenas uma vaga por curso a cada ano para ingresso indígena, a universidade dilui essa presença, não respeitando os modos de sociabilidade próprios.

Vemos que nas diferentes práticas institucionais, do mesmo modo como analisa Simmonds (2010) em relação à Universidad del Cauca, é praticamente nula a capacidade da universidade de compreender e articular a perspectiva coletiva às suas dinâmicas. Desse modo a estrutura universitária, *“a pesar de que en su proyecto educativo institucional se hable de ‘una comunidad universitaria’, funciona y se operativiza en términos individuales; el estudiante, aparentemente, no requiere una estructura colectiva como condición de éxito”* (SIMMONDS, 2010:47).

Por outro lado, afetada por essa presença, emergem no interior da universidade algumas propostas que começam a atuar a partir da sensibilidade ativada na convivência. Exemplo disso é o Grupo de Acolhimento Indígena (GAIIn), criado:

por estudantes indígenas do Curso de Serviço Social como uma estratégia de criação de um espaço coletivo de diálogo permanente sobre as necessidades sociais que emergem das experiências vivenciadas por estes coletivos na UFRGS, tais como: dificuldades de diálogo com monitorias ou tutorias, dificuldades no processo de ensino e aprendizagem referentes à leitura e interpretação de textos, sistematização de conhecimentos, relacionamento em sala de aula, instrumentos de avaliação não diferenciados, entre outros. (GAIN, 2016:5)

Com o passar do tempo e o fortalecimento da identificação dos estudantes pelo trabalho coordenado por uma professora do curso¹⁵⁶, o grupo foi se tornando espaço de referência e atualmente acolhe estudantes indígenas de todas as áreas. Isso se dá pelo fato de ser um dos únicos espaços coletivos de acolhimento, diálogo e construção de conhecimentos dentro da universidade. Como o próprio grupo identifica, esta é sem dúvida uma proposta “que desafia as formas como os estudantes indígenas vêm sendo acompanhados nas universidades Públicas, pois questiona as monitorias e tutorias realizadas individualmente, o que se contrapõe ao bem viver indígena, que tem em sua natureza as vivências coletivas e solidárias” (GAIN, 2016:9).

Acompanhando as dinâmicas que se manifestam na universidade identifico que um dos modos de estar sendo indígena se expressa também na forma como se movimentam e ocupam os espaços. É pouco provável encontrar um estudante indígena sozinho caminhando pelo campus ou fazendo refeições no restaurante universitário, por exemplo, pois a vivência comunitária constitui o estar indígena. Sobre isso, Angélica Domingos explica: “A alimentação em conjunto é fundamental para estarmos bem, felizes uns com os outros. É como se fosse um ritual” (2016:22). Nas palavras da estudante, “[...] a relação uns com os outros é muito forte, precisamos estar juntos para estarmos bem” (p. 19). A Kaingang Assistente Social reproduz o que dizem os kofá (os velhos/anciões): “[...] ficamos doentes quando estamos sozinhos, doentes espirituais, doentes na alma. Neste sentido é que vivemos no coletivo através do parentesco extenso” (DOMINGOS, 2016:19). Nesse sentido, estar com os parentes é uma questão de manter a saúde, o equilíbrio interno.

O fato de haver um predomínio do estar junto não denota uma convivência totalmente harmoniosa. Pelo contrário, evidencia estranhamentos, tensões e conflitos entre grupos de diferentes localidades, diferentes famílias (ou dentro da própria família) e hierarquias sociais, diferentes grupos étnicos, entre outras, porém é na convivência que os conflitos vão sendo negociados e administrados.

Assentada na pesquisa e na vivência próxima aos estudantes, posso afirmar que uma das principais estratégias encontradas por eles para re-existir na universidade é estarem juntos, no coletivo, mantendo esta dimensão como um valor fundamental para ser

¹⁵⁶ A professora que iniciou coordenando o projeto chama-se Rosa Maria Castilhos Fernandes. Com o tempo, agregou-se à coordenação a professora Solange dos Santos Silva, ambas docentes do curso de Serviço Social da UFRGS.

conservada no contexto da universidade. “Eles chegam em bando!”, é uma expressão bastante utilizada na instituição para descrever os movimentos dos acadêmicos pelos espaços da universidade, onde andam em pares, em grupos, carregando suas crianças consigo. Fenômeno que perturba, desacomoda, porém povoa com humanidades outras esse espaço tão calcado pela competição, pelo ranqueamento, pelo produtivismo, pelo consumo acadêmico, por relações utilitaristas de cada um por si.

A re-existência indígena que se dá por meio do coletivo se expressa desde o início da política, quando lideranças chamavam a atenção da universidade para a criação de estratégias de permanência específicas, reconhecendo aspectos cosmológicos das tradições ameríndias. Assim como precisam e querem estar juntos, também sabem que a conexão espiritual é fundamental: “Há necessidade de criação de um espaço físico de segurança, ou mesmo de uma casa do estudante indígena que permita a convivência interalunos e com seus parentes, onde ele possa inclusive fazer seu fogo de chão”, reivindicava Ângela, liderança charrua, já em 2012¹⁵⁷. No mesmo sentido, assevera Zaqueu: “é fundamental ter na universidade nosso espaço, para fazer nossos rituais, nossos cantos. Como um lugar de resistência nessa selva de pedras” (Diário de Campo, 08.11.2016).

Foi em busca de um espaço físico de acolhimento dentro da universidade, com o rosto indígena, que em 2010 foi construída a Oca, projeto já mencionado na terceira parte desta tese. Por ter sido um projeto que não teve continuidade devido à falta de apoio da instituição é que em 2013 indígenas acadêmicos apresentam como reivindicação “um espaço físico permanente dentro da UFRGS para os indígenas, com a criação do Diretório Acadêmico das comunidades originárias indígenas e seus saberes tradicionais”¹⁵⁸. Do mesmo modo, em 2015, ao ser perguntado sobre o que considera que deveria mudar na UFRGS, Dorvalino segue referindo que os estudantes precisam ter um espaço para se encontrar. Um espaço que tenha materiais, fotos, coisas escritas sobre a cultura, artesanato, cartazes, os trabalhos que as comunidades desenvolvem, chimarrão. Um espaço de acolhida para outros visitantes, para os indígenas que vem das aldeias, para as lideranças. Em conversa com Bruno Ferreira, o professor Kaingang refere também que: “faz falta na universidade um espaço de convivência entre os estudantes, onde possam encontrar e conviver com os parentes em um espaço seguro, onde se identifiquem e sintam-se em casa” (Diário de Campo,

¹⁵⁷ Fala proferida no Encontro dos Representantes das Comunidades Indígenas para escolha dos cursos para ingresso em 2013. Fonte: Relatório do Encontro, nov. 2012.

¹⁵⁸ Reivindicação expressa no documento da Assembleia Geral de Acadêmicos Indígenas, em 2013.

08.01.2016), sendo este, para ele, um dos principais aspectos a ser levado em conta quando pensa a permanência na universidade.

Este espaço físico de referência para os estudantes indígenas tem se concretizado na reivindicação cada vez mais organizada para a criação de uma moradia específica indígena. Na voz do coletivo de estudantes reunidos no Grupo de Acolhimento Indígena (GAI), reivindicam por este espaço e justificam da seguinte forma:

A falta de um espaço coletivo, o impedimento de nossas crianças morarem conosco e da visita de familiares são apenas alguns exemplos de formas de vida muito diferentes das nossas, tornando a permanência na universidade muito mais difícil do que precisa ser.

Portando, reivindicamos a criação de uma casa de estudantes indígenas, um espaço de respeito ao modo de ser e viver indígena, onde possamos estar em contato com nossa cultura, nossa ancestralidade. Um espaço onde universidade e comunidade também se encontram e possam fazer trocas. (Abaixo-assinado em apoio à reivindicação de uma Casa de Estudantes Indígenas, final de 2016)

Com o pleito, lutam por uma política de permanência que saia da posição de integrar o indígena ao que já existe e passe a ser orientada pelo respeito e afirmação das identidades étnicas, calcadas no pertencimento coletivo, para que não precisem afastar-se totalmente de seus costumes e possam dar continuidade à convivência comunitária vivenciada em seus territórios.

Para finalizar esta seção, evidencio a fala de Iracema, mestra dos saberes Kaingang, em forma de apelo, desejando que suas presenças sejam de fato vistas, ouvidas, acolhidas, a fim de que honremos a confiança depositada pelos coletivos tradicionais na instituição, enquanto aliada de suas lutas.

Eu confio em vocês, eu confiei para deixar os kaingang aqui, eu confio nos professores. Confiam em nós também. Nos acolham, nos escutem, conversem com a gente, vejam que a gente existe, estejam também nas audiências (Mestra Iracema Rã-Nga Nascimento)¹⁵⁹.

A partir dessa escuta e rememorando a metáfora do fogo de Zuniga trazida na epígrafe desta seção, proponho que sejamos centelha ao exercer um duplo papel: o de trabalhar como agentes públicos acolhendo os indígenas em suas especificidades e junto

¹⁵⁹ Fala reproduzida pela professora Ana Tettamanzy ao Jornal da Universidade em reportagem especial do Caderno JU que tratou sobre o diálogo de saberes na universidade. Edição Nº 201, maio de 2017.

disso como sujeitos políticos promotores de transformações, de descolonização, engajando-nos nas lutas desses povos dentro e fora do espaço acadêmico.

4.3 Estar e não estar na universidade: dilemas da permanência

A escuta das vozes dos indígenas acadêmicos elucida os dilemas que vivenciam na universidade: o que os leva a permanecer ou a retornar para suas casas? O estar e não estar na universidade, trazido como título, revela uma ambiguidade, talvez um modo indígena de se relacionar com esse espaço. Ao mesmo tempo em que lançam um olhar de crítica para a instituição, como fica bastante evidente nas vozes indígenas, reconhecendo-a como um espaço pouco acolhedor à diferença, insistem em estar aqui, encontrando modos de re-existência para permanecer. É sobre essas questões que discorrerei nas seções que seguem.

4.3.1 Expectativas em relação aos cursos e o acolhimento: práticas de in/exclusão

São poucos [indígenas universitários] no Direito. Eu acho que é um dos que mais deveria ser ocupado. [...] Tu tens que trazer pra esses espaços questões relevantes sobre a questão indígena também. Não só para o meio legislativo, mas para o meio judiciário também. Que é o mais importante, eu acho. Têm muitos professores meus ali que são juizes, desembargadores, e eles desconhecem sobre a questão indígena. Desconhecem mesmo, sabe. Não é porque não tem onde buscar conhecimento, mas não se interessam, não surgem grandes demandas relevantes referentes a indígenas, fora a questão de demarcação de terras, essas coisas. Ou seja, eles não conhecem, muitos não se interessam em conhecer, por não acharem relevante isso.
(Marcos, 09.05.2016)

Ao optarem por um dos dez cursos escolhidos pelas lideranças a cada ano, cada estudante carrega consigo expectativas e desejos que podem ou não ser cumpridos ao chegar à universidade. A escolha pelo curso tem relação com a forma com que cada um poderá, ou não, contribuir com sua comunidade. Com que ferramentas poderão atuar profissionalmente no contexto que habitam.

Nas escolhas, lideranças demonstram ter clareza de quais áreas são prioritárias para atender as necessidades das comunidades, porém quanto à escolha dos cursos em si, por muitas delas não conhecerem o universo acadêmico, é sempre uma aposta.

Nos últimos anos, os indígenas universitários têm contribuído na escolha dos cursos, contudo os jovens que prestam a prova não têm nenhuma participação nesse processo, o que acarreta situações em que os candidatos acabam escolhendo algum curso que não é o da sua preferência por não constar no leque de cursos eleitos pelas lideranças. Muitos estudantes expressam não saber do que trata cada uma das carreiras e chegam na universidade carregados de expectativas sobre o que vão aprender.

O estudante Kaingang, quando indagado pela professora sobre como havia chegado ao curso de Enfermagem respondeu: “cheguei sem noção”. Explica que sempre quis fazer Enfermagem, mas o que sabia sobre o curso era o que via nas comunidades. Pensava que o enfermeiro era aquele que dava banho nas pessoas, dava os medicamentos e as injeções, fazia os curativos, mas não tinha noção que era um mundo muito maior que isso. Completa dizendo que mesmo com todas as dificuldades gosta do curso e sente que realmente é esse seu caminho. “Estou indo devagar, mas estou indo bem”. (Diário de Campo, 03.06.2014)

Araci conta que também não tinha ideia de como seria o curso de Enfermagem, mas a expectativa era aprender a cuidar dos doentes. No decorrer, deparou-se com uma série de disciplinas em que era ensinado o “detalhe do detalhe”, referindo-se à fragmentação dos conhecimentos e a uma superespecialização. Por isso avalia que algumas disciplinas não precisariam existir.

Ao se deparar com a realidade dos currículos, o contato com os professores, conteúdos e colegas, muitas vezes frustram-se com o que encontram. Ana Júlia escolheu História porque queria saber mais sobre a história dos antepassados, mas não teve sua expectativa correspondida. Durante um ano que esteve no curso, não teve contato com nenhuma disciplina e/ou professor que desse enfoque na história dos povos indígenas. Como conta sua mãe, Dona Talcira: “Por isso que a Ana Júlia trocou, porque ela estava estudando História, aí o juruá conta só história do europeu, aí ela não aguentou.” (*Nhundy*, Diário de Campo, 14.10.2016). Sandra, da mesma forma, escolheu Biologia por gostar da disciplina na escola, mas ao chegar à universidade viu que era bem diferente do que imaginava. Ambas decidiram solicitar transferência para outro curso da universidade.

Ainda sobre as expectativas, Leônidas¹⁶⁰ reflete sobre sua experiência na Agronomia:

O curso de Agronomia é muito diferente do que eu imaginava. Achava que aprenderia coisas sobre o plantio, a colheita, a criação de animais, mas deparei-me com um curso que quer formar basicamente pesquisadores. Sinto falta da prática. Não esperava que logo no início tivesse que enfrentar disciplinas de cálculo, por exemplo. Gosto bastante de disciplinas que tratam de agroecologia, agricultura familiar, etc. A minha vontade sempre foi de ficar na aldeia, mas acabei indo para Passo Fundo porque minha mãe foi trabalhar. Agora vou trancar o curso para trabalhar e ajudar minha família e pensar um pouco mais. (Pinhalzinho, Diário de Campo, 28.01.2013)

Além de Leônidas, os demais indígenas que passaram pela Agronomia também expressavam estar descontentes com o curso por ser voltado basicamente ao agronegócio,

¹⁶⁰ Neste caso, o nome do estudante foi alterado por outro de sua preferência para manter o anonimato.

contrariando lógicas indígenas, que em geral buscam resgatar o manejo sustentável de seus territórios.

Nos relatos desses estudantes está explícito um não reconhecimento de si e dos valores de seus coletivos nos conteúdos e práticas universitárias. Ao não se enxergarem nos currículos, não se sentem pertencentes a esse lugar, além de não enxergarem o sentido de uma formação desconectada da vida, de suas práticas. Também se remetem a construção do conhecimento que se dá de forma abstrata, enquanto para eles conhecer está ligado ao fazer, à prática mesma. Esses desconpassos entre a expectativa do indígena ao buscar na universidade uma formação para contribuir com seu povo e o que a universidade oferece, gera situações de desmotivação e torna-se uma das causas dos afastamentos e até das desistências dos cursos.

As falas dos estudantes também podem nos levar a pensar: o que tais manifestações revelam enquanto potência? Podemos perceber que as concepções, por exemplo, de saúde e de história, bem como do trato com a terra e os animais, são para esses coletivos diferentes dos modos de conhecer ocidentais.

Apesar de terem convicção de esse ser o caminho que querem seguir, enfrentar a lógica de cada um dos cursos é um desafio a ser superado cotidianamente. Relatam que não estavam acostumados à tamanha exigência de estudos, pois vieram de trajetórias em escolas de Ensino Médio em que o ritmo era mais lento, com menor exigência de leituras e avaliativas. Contam que ao chegar à universidade, os professores tratam como se todos tivessem frequentado cursinho pré-vestibular e tivessem os conhecimentos prévios para estar ali, nivelando a turma a partir do grupo que teve maiores condições de acesso.

Fabiana conta sua experiência ao chegar à Odontologia:

[...] quando eu cheguei lá, meu deus do céu. Era um monte de trabalho, todo dia antes da aula. Se eu não anotasse na aula chegava em casa e não lembrava. Eu aprendi a fazer resumo, sabe. E às vezes davam questões pra resolver também, aí tinha que ir pesquisar. Mas isso é o mais difícil. Não existe um curso moleza. Acho que por isso que eu me senti excluída, meus colegas todos saem de cursinho, todos que queriam passar em Medicina e não passaram e estão lá por isso. Mas eles queriam na verdade Medicina, então eles têm um conhecimento bem maior do que o meu. Filhos de médicos, a maioria filhos de dentista, pai e mãe dentista. E por isso que a gente se sente meio pra baixo. Desânimo dá em todo mundo, mas... é isso. (Conversa com Fabiana, Pinhalzinho, 03.02.2016)

Como mostra Souza (2009), os cursos pré-vestibulares são uma “escola (praticamente) inevitável”, colocando-se como um imperativo aos que querem acender ao

Ensino Superior em uma universidade pública, tendo em vista que a frequência a esse tipo de instituição torna-se quase que condição para que um estudante entre na UFRGS¹⁶¹, inclusive entre os estudantes cotistas provenientes de escolas públicas e de baixa renda. Desse modo, as turmas são compostas basicamente por estudantes preparados pelos cursinhos, tendo os conteúdos básicos reforçados, especialmente em cursos de maior concorrência. É por esse motivo que, quando perguntadas que conselho dariam aos professores da UFRGS, as estudantes guarani Araci e Sandra respondem que gostariam que soubessem que os estudantes indígenas não fazem cursinho antes de vir para a universidade, pois elas não tiveram esse acesso. Leonilso me fala sobre o mesmo tema em uma conversa que tivemos:

“Para entrar existe um processo seletivo diferenciado, mas depois que ingressamos somos tratados da mesma forma que os demais, e isso não poderia ser assim”. O estudante comenta que seus colegas tiveram acesso a cursinho e um bom nível de ensino, diferente da experiência que muitos deles tiveram, com um ensino precário, por exemplo, de biologia, base para o curso de Enfermagem. Diz que não quer ser tratado de forma diferente, mas que devia ter alguma preparação para o recebimento de estudantes indígenas, algumas ações específicas. Conta que a desistência dos indígenas na Enfermagem é grande e que os que ficaram estão enfrentando dificuldades devido à rigidez do curso. Falou que por outro lado há professores bem cooperativos, que dão força e fazem um bom acolhimento. Citou um professor que todos tinham medo, mas que foi bem acolhedor e se colocou a disposição para ajudar Leonilso no que precisasse. (Diário de Campo, 07.03.2016)

A partir da conversa com Leonilso, podemos reconhecer que a aplicação de critérios diferenciados de ingresso dos estudantes indígenas é uma conquista que não pode ser minimizada. No entanto, evidencia que só o acesso diferenciado não basta, pois as diferenças não podem ser negligenciadas após o ingresso, sendo nesse momento que iniciam os principais desafios provenientes do encontro intercultural. Com isso, não quer dizer que quer ter facilidades, ou regalias, como alguns dizem, mas ter respeitada a sua trajetória, sua temporalidade, seu conhecimento. Quer que a universidade se prepare para recebê-los.

Alguns estudantes relatam situações de acolhimento, embora ainda se sintam não reconhecidos nas diferenças e/ou excluídos, como vemos nos excertos:

¹⁶¹ Exemplo disso é que no ano de 2007, dado oferecido por Souza (2009), cerca de 75% dos ingressantes na UFRGS haviam frequentado curso pré-vestibular.

Ana Júlia: Alguns professores são bem acolhedores, quase todos são. Eles às vezes perguntam, tem curiosidade de saber, sabe. Mas algumas também tu estás ali como um aluno normal, sabe, como um branco. Eles não entendem a dificuldade que a gente tem e fazem de tudo pra aprofundar isso. Mas a maioria são bons professores.

Michele: E tu sente que faz alguma diferença, tu sendo uma Guarani, estar naquela turma de não indígenas, pra eles? O que tu percebe?

Ana Júlia: Eu acho que não faz diferença, pra eles ali é tudo igual, eu acho.

Michele: Não faz com que se debatam outros temas...

Ana Júlia: Não. Quando tem um assunto sobre indígena, aí eles perguntam alguma coisa, mas quando não é, é tudo a mesma coisa, é indiferente. (Conversa com Ana Júlia, *Campus Central*, 23.11.2016)

[...] Eu lembro que eu tinha medo de falar com essa professora de Constitucional. Bah, complicado mesmo sabe. Daí, já estava difícil o conteúdo, e tudo mais, eu não tinha monitor, e a leitura é pesada, muita leitura sabe, e daí ninguém te auxilia. Palavras ali que eu ainda não sei até hoje, imagina na época, eu não sabia de nada. Aí eu lembro que eu fiquei uma semana sem ir à aula, quase fechou duas. Aí os professores na Comgrad perguntaram o que houve com aquele aluno que sumiu. Que tinha meu professor tutor, depois que eu tinha quase sumido que ele perguntou onde que eu andava. Nem meu tutor me acompanhava. Então foi bem complicado, sabe. Daí uma guria me ajudou, uma veterana minha me ajudou muito, sabe. Mas por boa vontade dela. Porque até pra ti fazer trabalho, a turma assim era bem... tipo, ele é indígena não sabe nada. Até pra montar um grupo de trabalho, assim, te excluíam. Tinha eu e um colega da África do Sul, que estava em intercâmbio, daí nós éramos os mais diferentes da turma, daí eles sempre se esqueciam de nós para os grupos de trabalho, daí sempre eu e ele fazíamos sozinho, não escolhiam a gente. [...] Daí depois... mas foi bem difícil sabe, no primeiro semestre eu fui mal por causa disso. Daí no segundo, com apoio da minha veterana e de alguns colegas que já começaram a conversar comigo, aí eu comecei a andar melhor no curso. E depois aos trancos e barrancos eu fui indo, aí a gente vai se habituando ao que é a universidade, como um todo. Qualquer dificuldade que aparecia já era comum, sabe, mais uma... paciência. Na medida que a dificuldade aparece a gente vai tendo que aprender a lidar com ela, sabe. E assim como eu passei, os outros também estão passando. Todos, independente... A Jaqueline tava me falando: "Ah, eu não estou entendendo quase nada do que ele está falando na aula". Foi o que eu passei, sabe. "A turma está excluindo a gente pelos grupos de trabalho". Na Comgrad o pessoal não dá muita importância pra isso. (Conversa com Marcos, *Casa do Estudante*, 09.05.2016)

Os sentimentos de exclusão, de medo, de vergonha, de inferioridade, a timidez, o silêncio, também habitam a subjetividade dos indígenas na universidade. Podestá (2012) se refere a esses sentimentos como sintomas da dominação-submissão objetiva e subjetiva que indígenas internalizam na relação com o não indígena, principalmente ao entrar na escola. Angélica refere-se a esses sintomas também em relação aos conhecimentos próprios:

Dentro das nossas comunidades o preconceito é muito grande, que o nosso conhecimento e nossa sabedoria não são científicos. Então, quando tu vens pra universidade, principalmente a gente que é jovem, o que a universidade te ensina e te proporciona, tu toma como uma verdade. Só que aí tu sobrepõe ao que tu é. Enfim, que o homem branco sabe mais, é mais capaz do que a gente. (Conversa-entrevista, 15.04.2016)

A sensação de incapacidade, de não serem bem-vindos, de desconfiança, bem como o fato de ser o único estudante indígena na turma, faz com que se sintam fora de lugar. Junto disso, deparam-se todo o tempo com questionamentos do tipo: “Vocês moram em ocas? Vivem pelados? Tu és oriental?”. Além de afirmações como: “Tu é bugre e tem que voltar para o mato!”, como aparece no relato de Marlei Angélica, são interpelações que revelam o desconhecimento dos coletivos indígenas do presente. Nesse sentido Ailton Krenak afirma: “Essa invisibilidade apregoada, dos índios que já deveriam ter sumido da cena, é um trauma da mentalidade colonial brasileira” (*Teaser* do filme *Índio Presente*).

Nesse contexto percebo que, na mesma medida em que para muitos estudantes estar na universidade torna-se uma oportunidade de, reconhecendo-se diferente do grupo hegemônico, afirmar e fortalecer sua identidade étnica, outros acabam, quando possível, escondendo e buscando invisibilizar sua indianidade “como estratégia para ‘fugir’ da discriminação e da inferiorização” (BRAND; CLADERONI, 2010:69), para sentirem-se aceitos e pertencentes ao grupo majoritário.

Podestá (2012) sugere atentar para os processos de medo (dos professores, das relações, da instituição) vividos por indígenas nos espaços escolares, o que pode comprometer as aprendizagens. A autora, ao trabalhar com a história de docentes indígenas, observa marcas subjetivas profundas provenientes de opressões múltiplas e constantes, especialmente em suas trajetórias escolares: humilhações morais e corporais, ocultamento da língua e da cultura, entre outras. Para Podestá (2012:17), *“la relación miedo-discriminación-aprendizaje debe ser estudiada con premura en países interculturales y acarrea graves consecuencias porque se va sucediendo de generación en generación”*. Desse modo, podemos entender que os impactos psicológicos que repercutem nos acadêmicos, tanto os advindos da memória escolar, da memória familiar, quanto da experiência na universidade, são múltiplos e é necessário trabalhar um a um por meio de situações de empoderamento, de modo à re-construir positivamente suas culturas.

Assim, a autora destaca o importante papel dos educadores para recobrar o ânimo, encorajar e sustentar o processo de “re-descobrimiento” de seus estudantes. Convoca que *“seamos solidarios y estemos dispuestos a autoreposicionarnos. Estas son algunas de las características que debemos tener todos los que somos coautores de una propuesta intercultural en construcción [...] Donde los aprendizajes e interaprendizajes son múltiples”* (PODESTÁ, 2012:30).

Além da exclusão nas relações interpessoais, também é possível perceber modos de exclusão presentes na dinâmica institucional. O curso de Odontologia, por exemplo, possui um currículo estruturado de forma que para avançar de uma etapa para outra do curso, o estudante precisa ser aprovado em todas as disciplinas de cada etapa. Na medida em que reprova em uma disciplina, é impossibilitado de avançar no curso sem antes vencer as disciplinas pendentes. Esse mecanismo, que possivelmente fora pensado com a intenção de que o grupo de estudantes formado a cada semestre progredisse conjuntamente no curso, compondo uma turma com laços de companheirismo e troca, revela-se para os estudantes indígenas, assim como para muitos outros não indígenas, como de extrema rigidez. Faz com que tenham que passar semestres cursando somente uma ou duas disciplinas, retardando a conclusão do curso e gerando desânimo, na medida em que avançam muito lentamente. Fabiana revela como tem sido a relação com esse regramento do curso:

Eu peguei as dez cadeiras do primeiro semestre e reprovei em três. Aí semestre passado eu fiz as três e reprovei em duas de novo. Essa é a maior dificuldade que tem, de não conseguir passar de primeira nas cadeiras. O meu curso acho que é o único que eu não posso avançar o semestre sem eliminar todas. Aí assim eu fiquei abatida, dá um medo né, mas agora eu vou me esforçar o máximo pra tentar passar nessas duas, que é Anatomia e Histologia. (Conversa com Fabiana, Pinhalzinho, 03.02.2016)

Lembro de estar com Fabiana, acompanhada pelo pai, na Coordenação do curso de Odontologia no dia da primeira matrícula, onde a professora e a Técnica em Assuntos Educacionais do curso aconselhava que a estudante caloura se matriculasse na metade das disciplinas para ir adaptando-se aos poucos. Apesar do aconselhamento, tanto a estudante quanto seu pai optaram pela matrícula em todas as disciplinas (eram 10 no primeiro semestre) para que ficasse com o tempo bastante ocupado, não tendo espaço para a saudade, a solidão e outros sentimentos que poderiam lhe trazer desânimo. Busco compreender tanto a lógica do curso de Odontologia, ao optar pela regra de avanço nos semestres, quanto a lógica de Fabiana e seu pai, e reflito: poderia ser criado outro percurso mais acolhedor a/ao estudante indígena?

Outra dificuldade muito grande enfrentada pelos estudantes da Odontologia é o alto custo do material que precisam ter para cursar as disciplinas práticas a partir do terceiro semestre. Trata-se de algo como R\$ 3.000,00 por semestre, valor aproximado à soma das bolsas recebidas pelos estudantes no semestre todo, sendo praticamente impossível arcar

com essa despesa. Essa é uma questão que vem sendo discutida há muitos anos pelos órgãos responsáveis na universidade, mas sem uma solução definida.

Ainda outro fator trazido pelos estudantes como desmotivador é o controle de matrícula, criado como política de “acompanhamento” do desempenho para todos os estudantes da UFRGS. Possui como objetivo induzir a uma matrícula responsável: “o ato de matricular-se somente em atividades de ensino às quais julga que pode efetivamente dedicar-se e nelas obter aprovação” (Artigo 2º, Resolução 19/2011). O controle de matrícula efetiva-se na redução do número de créditos que podem ser matriculados no semestre seguinte após o estudante ter reprovado em duas ou mais disciplinas.

Marcos reflete sobre esse tema: “[...] Não é nada, mas faz muita diferença isso. Às vezes tu cai no controle de matrícula, tu faz só duas cadeiras num semestre. Aí a pessoa desanima... Muitos foram embora por causa disso. Trancam, né?” (Conversa com Marcos, Casa do Estudante, 09.05.2016). Se, por um lado, o mecanismo de controle quer gerar uma matrícula mais consciente, por outro, cria obstáculos na trajetória do estudante e implica num duplo prejuízo: o da reprovação (que faz com que se repita a disciplina, o que por si demandaria um acompanhamento pedagógico eficaz), e a redução do número de disciplinas a serem cursadas no semestre subsequente.

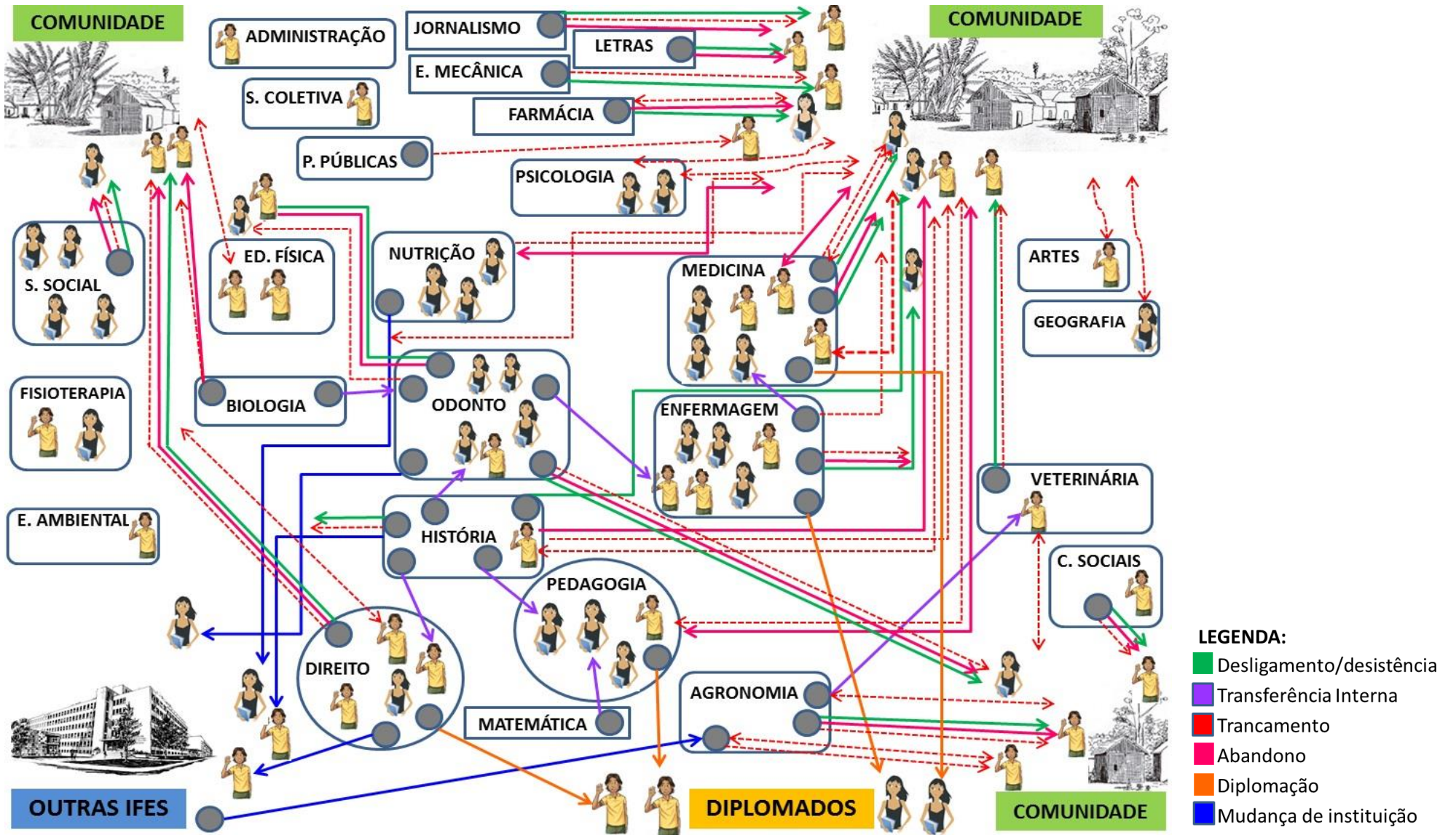
Através dos exemplos trazidos vemos funcionar uma série de mecanismos de exclusão que operam no interior da política que se pretende inclusiva. “Abrem uma porta para a gente entrar e do lado já abrem uma porta para a gente sair. A política é de ingresso, não de permanência” (Diário de Campo, 18.05.2016), denuncia Marcos em evento que discutia as ações de violência sofridas por indígenas na cidade. Tais práticas, ao não reconhecerem a diferença como valor, mas sim como algo que precisa ser tolerado e superado, apagando-a e tornando-a igual ao mesmo, acaba muitas vezes por afastar os sujeitos da oportunidade tão almejada.

“Os povos indígenas fazem muito esforço para entender, aceitar, o Brasil. O Brasil faz muito pouco esforço para aceitar e compreender os povos indígenas”, expressa liderança no filme *Índio Presente*. Tal fala me faz pensar na mesma direção em relação à universidade, reconhecendo o quanto de esforço indígenas que chegam à instituição fazem para se adequar a esse espaço, enquanto a universidade pouco se movimenta para acolher os coletivos indígenas, reconhecendo suas lógicas.

4.3.2 Os movimentos da presença indígena na UFRGS

Nesta seção, esboço uma cartografia que busca desenhar a trajetória de cada estudante que ingressou na UFRGS no período de 2008 a 2015. Esse exercício materializou-se em um diagrama com o fluxo de idas e vindas, pausas, continuidades, mudanças de rumo de 76 indígenas universitários. Nesse diagrama, insiro os 26 cursos eleitos até aquele momento e expresso, através da figura representativa de um estudante (homem ou mulher) onde este se encontrava em 2015: se no curso, na comunidade, em outra instituição ou já formado. Quando representado através de um círculo na cor cinza, quero mostrar que o estudante já esteve naquele curso, porém, naquele momento, encontrava-se em outro lugar: por motivo de transferência interna (roxo), por trancamento de curso (vermelho), por abandono da vaga (rosa), por desligamento (verde), por diplomação (laranja) ou por ingresso em outra instituição de Ensino Superior (azul).

Imagem 34: Cartografia dos movimentos da presença indígena na UFRGS (2008-2015)



Elaborado pela autora.

Na imagem, podemos observar os diferentes movimentos de cada estudante durante sua trajetória na universidade. Tomemos dois exemplos: 1) O estudante que ingressou na UFRGS em 2008 no curso de Agronomia. Em 2012, o estudante afasta-se um semestre por trancamento de matrícula, depois disso retorna à instituição; em 2014/1, transfere-se para o curso de Medicina Veterinária, por considerar que este corresponderá de melhor forma às suas expectativas; em 2014/2, já no novo curso, afasta-se novamente por trancamento de matrícula e, no semestre seguinte, retorna à universidade. 2) Outro estudante que ingressa na UFRGS, em 2011, no curso de Pedagogia. Em 2013, afasta-se um semestre por trancamento de matrícula e em 2013/2 incide em abandono de matrícula. Nesse um ano longe da UFRGS, cursa Pedagogia em instituição próxima de sua comunidade de origem e em 2014 resolve retornar à UFRGS, diplomando-se em 2015.

No acompanhamento pedagógico dos estudantes indígenas como servidora da universidade, percebo que estes estabelecem outras lógicas de percurso acadêmico, diferentes do “esperado” pela instituição. Alguns seguem o curso realizando todas as disciplinas, sequencialmente; outros escolhem parar por um ou mais semestres para retornar aos seus locais de origem e voltam à universidade em um momento posterior; outros desistem logo no início; outros desistem após diversas tentativas com inúmeras reprovações; outros, ainda, concluem o curso em tempo mínimo. São trajetórias não lineares, diversas. Mostram que não há um único modo de estar na universidade e que encontram diferentes estratégias e formas de re-existência para permanecer neste espaço.

São, como muito bem tratado por Brito (2016) quando utiliza a metáfora da respiração, movimentos (in)constantemente de estar e não estar na universidade, como movimentos de inspiração e expiração, que mostram uma sabedoria própria de lidar com os desafios que enfrentam nesse espaço. Ao retornarem às suas comunidades é como se precisassem retomar o fôlego, se reabastecer, encher o pulmão de ar, para seguir sua trajetória acadêmica. Brito (2016:75) fala desse movimento ao referir-se à relação dos acadêmicos com a Casa do Estudante:

Um fenômeno interessante que se verifica junto aos estudantes indígenas é a rotatividade e a mobilidade entre a CEU e algumas Terras Indígenas próximas. Pedem para sair, pedem para voltar, num fluxo diferente dos demais estudantes. Em alguns casos as saídas ocorrem pela necessidade de proximidade com a terra, com o fogo, com a ancestralidade – situações que as construções de concreto não permitem. Mas, muitas vezes, o retorno à CEU é necessário para que seja retomada

a rotina exigida pela universidade. É nesse movimento, que chamo de inspiração e expiração, que alguns estudantes mantêm seu fôlego em equilíbrio.

Dos 95 estudantes que ingressaram na UFRGS nos dez anos da política¹⁶², seis diplomaram-se¹⁶³; 57 estão ativos/matriculados nos cursos; três estão atualmente em trancamento de matrícula; quatro desistiram oficialmente da vaga, migrando para outras instituições; 23 foram desligados por abandono¹⁶⁴; dois estão em processo de desligamento¹⁶⁵. Dos 29 que podem ser considerados “evadidos” da UFRGS, nos termos usados pela instituição, temos conhecimento de pelo menos dez que logo em seguida ingressaram em outras instituições (quatro na UFFS, três na UFSM, uma na FURG, uma na UFSC e um no Instituto Federal Sul Riograndense - *Campus Sertão*).

Outro fato importante a ser destacado é que entre os estudantes que permanecem na instituição, oito solicitaram transferência para outro curso, sendo que o maior número das saídas foi do curso de História, tendo três situações de transferência: para os cursos de Direito, Pedagogia e Odontologia.

A transferência interna, reivindicação antiga dos estudantes, passa a ser uma possibilidade quando da renovação da política de ações afirmativas da UFRGS em 2012. Esta tem sido uma importante contribuição para a permanência, visto que, em boa parte dos casos, os estudantes indígenas que ingressam na universidade expressam não terem feito a escolha pelo curso com informações suficientes, ou não terem se adaptado a este, ou ainda pelo curso não corresponder à expectativa inicial que possuíam, como exemplifiquei em seção anterior e como ocorre também com muitos estudantes não indígenas. Ainda não se pode fazer uma avaliação consistente sobre os efeitos da transferência interna na

¹⁶² Dados atualizados em março de 2017 junto à Coordenadoria de Ações Afirmativas.

¹⁶³ Os estudantes diplomados são: Denize Marcolino (2012, Enfermagem), João Anilton Santos Amaral (2013, Direito), Dorvalino Refej Cardoso (2014, Pedagogia), Lucíola Inácio Berfolt (2015, Medicina); Josias Mello (2015, Pedagogia); Angélica Domingos (2016, Serviço Social).

¹⁶⁴ “Em abandono” é a situação do estudante que não realizou matrícula no semestre nem realizou o trancamento. Estando uma vez em abandono, o estudante pode retomar os estudos no próximo semestre. Se ficar por dois semestres em abandono, é desligado, perdendo a vaga.

¹⁶⁵ Importante conquista para os estudantes indígenas trata-se das disposições transitórias presentes na Resolução 19/2011 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. A referida resolução decide sobre o desligamento dos estudantes da universidade por insuficiência de desempenho. No caso do estudante indígena, a resolução define que estes não serão desligados por insuficiência de desempenho, desde que participem efetivamente na política de Ações Afirmativas da Coordenadoria de Ações Afirmativas, a qual deverá fazer, juntamente com a coordenação do curso, o acompanhamento destes estudantes. O acadêmico indígena poderá ser desligado se no primeiro semestre cursado tiver reprovação em todas as disciplinas por falta de frequência.

permanência dos estudantes, por ser uma ação ainda muito recente, porém, dos oito universitários que se transferiram de curso até o momento, sete permanecem vinculados.

Como podemos ver no diagrama, bem como no balanço numérico apresentado, a presença indígena nos cursos de graduação da UFRGS é impermanente, móvel, não sendo possível prever um percurso a priori: os alunos trocam de curso, desistem, retomam, mudam de instituição. Não estão resignados a um dever ser, a uma trajetória pré-determinada, mas vão experimentando outros tempos, outros espaços/lugares/cursos, outras formas de estar na universidade.

Nesse sentido, problematizo o conceito já tão difundido de “permanência estudantil”. Permanência diz respeito ao “ato ou efeito de permanecer, de ficar onde se situa”, “propriedade do que dura por muito tempo”¹⁶⁶. Refere-se à constância, continuidade. Dessa forma, quando institucionalmente pensa-se em permanência estudantil, fala-se do esforço para que os estudantes avancem em sua trajetória acadêmica, da forma mais eficiente possível, vencendo as etapas e concluindo seu curso no menor tempo. Excerto de relatório do primeiro ano da política de ingresso indígena explicita a preocupação da universidade nesse sentido: “Alguns alunos não efetuaram matrícula em todas as disciplinas, gerando uma preocupação com o futuro do curso em relação ao tempo de permanência na Universidade que poderá ser maior que o tempo aconselhado pelo curso” (Relatório de Acompanhamento dos Estudantes Indígenas, 2008:2). Destaco que, nesse momento, os indígenas acadêmicos tinham recém cursado seu primeiro semestre, iniciando a vida universitária.

Professor da FURG, ao refletir sobre a política de acesso indígena naquela instituição, explicita que “na academia ainda prevalece, em grande parte das esferas de ações, um nível muito primário de reflexão sobre o acesso e a permanência. A dualidade sucesso ou fracasso, aprovar ou reprovar, concluir ou jubilar estão presentes no discurso cotidiano da universidade” (RODRIGUES, 2017:74). Tais esquemas binários não permitem observar o quanto que, mesmo não permanecendo na universidade, suas passagens por esse espaço repercutem em aprendizados tanto para si, para as comunidades, quanto para a própria instituição. E ainda toda a trama de vida que pulsa para além do espaço acadêmico, na relação que estabelecem com seus coletivos, na luta pela terra, na ocupação de outros espaços na comunidade ou fora dela, dimensões que, devido ao olhar restrito lançado pela

¹⁶⁶ Disponível em: <https://pt.wiktionary.org/wiki/perman%C3%Aancia>. Acesso em: jul. 2017.

universidade, não logram ser abarcadas. Paladino (2010) reflete que, assim como observei na UFRGS, a experiência de estudo na cidade é valorizada em si pelos Ticuna devido ao que proporciona. Mesmo que não logrem diplomar-se, “o fato de terem podido viajar, morar em outros lugares e aprender coisas distintas é, por si mesmo, avaliado positivamente” (Idem:175). Quer dizer, estar na cidade e na universidade é ter acesso a uma série de outras oportunidades, para além da conquista do diploma universitário.

No registro de Diário de Campo de conversas que tive com Paulo, Guarani ex-acadêmico no curso de Políticas Públicas, alguns meses depois de ter-se afastado da universidade e retornado à sua comunidade em São Paulo, essa questão aparece:

Ele me conta: “Tentei uma transferência, mas não tive sucesso.” Tentou para onde? “Federal do ABC”. Então pretendes ficar por aí mesmo? “Eu pretendo ficar sim. Aqui a gente está com bastante movimento de protestos e atos públicos. E minha irmã pediu para eu ficar ajudando o movimento. Toda minha família é daqui” (Diário de Campo, 25.08.2015). Dias depois Paulo me conta que estava trabalhando no movimento de reconquista de terras e há pouco conseguiram demarcar uma nova terra de 19.000 ha. Um grupo guarani de mais ou menos 1.400 pessoas está numa área de 50ha. Perguntei se o fato de ter vindo pra universidade mudou algo na sua relação com a comunidade e disse que sim, que todos o reconhecem. Está pensando em retomar o curso numa universidade de lá, inclusive já falou com o Reitor de uma delas, mas ainda não tem claro se não voltará para a UFRGS (Diário de Campo, 21.09.2015)

Ao observar os modos de estar indígena na universidade é possível compreender que a noção de permanência, como comumente a conhecemos, não dá conta de acolher os fluxos, os diferentes movimentos de ser e estar estudante indígena universitário. Assim vemos uma tensão entre o fluir e o permanecer, pontuado por Menezes (2016) ao examinar o atrito causado entre esses dois elementos: a postura da universidade e seu trabalho para que o estudante permaneça, através de um olhar estático; as expressões do estar-sendo universitário indígena que está em movimento, numa postura de constante mudança. Menezes sugere que tal compreensão pode ser provocadora de modos diferentes de pensar a universidade. Nesse sentido, “o ponto de partida não está em fazer com que os alunos permaneçam, mas em como permitir que a universidade se movimente!”.

No estar indígena na universidade, identifico a ambiguidade entre estar e não estar, entre querer muito ocupar e permanecer nesse espaço, mas junto disso a vida permeada por uma série de outros elementos que fazem que a universidade não seja o único espaço no

qual desejam e precisam estar, pois também são trabalhadores, mães e pais, lideranças, pajés, políticos, militantes, papéis que assumem com inteireza.

João diz que o motivo de ter retornado à comunidade foi por conta da finada mãe, que naquele período esteve muito doente e pedia por sua presença junto dela; Sandra conta que teve que trancar o semestre por conta de estar com um bebê recém-nascido e não conseguir retomar os estudos em casa depois das aulas. Lembro que as mulheres indígenas, tanto Guarani quanto Kaingang, guardam uma relação muito próxima com a maternidade. O fato de estarem na universidade não faz com que deixem de engravidar, sendo este momento parte importante da vida que não querem ter adiado. Também os homens se relacionam da mesma forma, como registro no Diário de Campo: Nesse dia fiquei sabendo que o estudante não voltou do Guarita esse semestre porque a companheira está grávida e ele ficou trabalhando para ter recursos para manter a vida da família (30.03.2016).

Na vida desses coletivos, por mais que o acesso à universidade venha adquirindo cada vez maior importância, não adquire centralidade, ou melhor, não é a coisa mais importante de suas vidas, como talvez seja para os não indígenas. Vida e universidade andam juntas, quando possível. Se não é possível, optam pela vida.

Essa complexidade de lugares que ocupam e alguns dos motivos de afastamentos dos estudantes por pequenos ou longos períodos aparecem nos relatos que seguem:

Ana Júlia: [...] é de lá [*Tekoa Nhundy*] que vem mais os Guarani né, no caso, pra cá. Tinha sete, hoje tem quatro, acho, três desistências. E eu queria saber por que dessa desistência sabe, é por não se adaptar ou por algum problema que tem.

Michele: E qual é tua hipótese? Que tu imagina?

Ana Júlia: Algumas são por não se adaptar, mas outros são porque não querem ficar longe dos filhos, sabe. Ter que deixar e vir pra fora estudar. [...]

Ana Júlia: [...] eu quase desisti do curso por causa do segundo assalto que eu tive aqui. Aí eu fiquei quase um mês parada em casa. Depois a Cida [professora orientadora] conversou comigo e voltei. [...] Porque eu comecei a ficar com pânico, sabe. E era de dia também, não esperava. Eu fiquei parada um tempo, mas conversei com a Cida e ela conseguiu me trazer de volta.

Michele: Tu consideras que hoje esse é um dos principais obstáculos, assim, ou teria outras coisas que te dificultam, que às vezes te atrapalham pra vir.

Ana Júlia: Isso e a distância [entre a aldeia e a UFRGS] que me atrapalham, se não fosse isso estaria tranquilo. (Conversa-entrevista, *Campus Central*, 23.11.2016)

Consegui falar por telefone com o estudante Guarani. Ele realmente resolveu trancar o semestre. Me contou que o ônibus que pega para vir da aldeia até a UFRGS demora 2h40min, e quando tem aula pela manhã tem que pegar um ônibus às 5h40, sendo que na noite anterior (por ter tido aula) chega a 1h da manhã. Nem sempre consegue acordar.

Também segue atuando na escola na aldeia, tendo folga somente para as aulas e na quinta-feira o dia todo. (Diário de Campo, 14.10.2014)

Além dos papéis que ocupam junto de suas famílias e comunidades e a sensibilidade de mundo que faz com que muitas vezes optem por afastarem-se da universidade para estarem próximos aos seus, nos relatos também compartilham situações em que a distância do trajeto percorrido entre a comunidade e a universidade é um complicador para frequentarem as aulas, bem como situações de violência e solidão vividas na cidade, que resultam na perda do ânimo.

Evoco outra situação emblemática no trabalho de acompanhamento dos estudantes indígenas. Um estudante Guarani, professor em sua comunidade, estava no final do primeiro semestre do curso prestes a reprovar na disciplina ministrada por sua orientadora, pois não havia entregado os últimos trabalhos solicitados. A professora, preocupada, tentou diferentes meios de contato até que o estudante retornou dizendo que não conseguiria cumprir a última etapa da disciplina, pois estava acompanhando o cacique da sua aldeia em “movimentos indígenas em Santa Catarina”. A professora insistiu estendendo o prazo para recebimento dos trabalhos, angustiada com a possibilidade de reprová-lo, já que o estudante havia “cumprido bem a primeira avaliação e não havia excesso de faltas”. Intermediando os contatos a pedido da professora, o estudante expressou a mim estar ciente de suas responsabilidades no curso, mas tinha que priorizar seu povo: “eu sei meu dever na aula, sei meu dever na aldeia também. E escolhi meu dever na aldeia, os dois são importantes” (Diário de Campo, 14.07.2014). Nesse diálogo expressou não compreender o que significava reprovar e indagou se alguém seria prejudicado caso isso ocorresse. Disse que não se importava em repetir a disciplina, pois a fazendo novamente teria mais uma oportunidade de aprendizado. Manifestou ainda não saber se permaneceria no curso devido às lideranças sempre solicitarem seu apoio, sendo melhor alternativa cursar a Licenciatura Intercultural Indígena em Santa Catarina, que possui outra organização e permite conciliar as duas atividades.

Em um primeiro momento essa disposição do estudante gerou aflição tanto em membros da Coordenadoria de Ações Afirmativas, quanto na professora: como que não se importa em reprovar? Na universidade, não é assim que funciona, reprovação é sim algo que não é bem-vindo. Em momento posterior, já no final do semestre subsequente, tive a oportunidade de ouvir a professora em ação de capacitação que organizamos, e foi muito

interessante ver como ela, com nossa interlocução na busca de entendimento, havia significado o ocorrido. Lanço mão das palavras registradas no Diário de Campo:

A professora estava presente e fez contribuições muito importantes. Senti-a mais confiante e apropriada do papel de orientadora do estudante indígena comparando com o início desse trabalho, há apenas um ano. Ela fez um depoimento sobre seu contato com o estudante e as diversas situações vividas de incompreensão, de diálogo, de busca de entendimento recíproco. Contou a situação ocorrida no final do primeiro semestre em que ele acabou reprovando em sua disciplina por priorizar seu coletivo e que tinha receio que a professora se chateasse com a decisão. A professora relatou a história na intenção de expor aos demais os aprendizados trazidos pelo estudante ao curso e a ela própria. As rupturas na forma de pensar avaliação e conhecimento na universidade, bem como a diferença na forma de pensar a noção de sucesso e fracasso. Pois para o estudante, o que valia era o aprendizado e não a aprovação na disciplina. Já para a universidade, reprovação é sinônimo de fracasso. Falou também que, no curso, ele tem apresentado ótimos trabalhos e surpreendido os professores. (Diário de Campo, 15.12.2014)

Fiz questão de contar esse episódio na intenção de tê-lo como exemplo das muitas situações de (des)encontro vividas pelos estudantes indígenas e pela universidade cotidianamente. Acompanhando esse processo, presenciamos situações em que as temporalidades, as diferentes concepções de aprendizado, as prioridades do viver se confrontam e um abismo aparece. São as incompreensões presentes nos processos de interculturalidade, conflituosamente dialogando.

Como no episódio narrado, acontecem muitas outras situações em que a presença indígena na universidade foge dos nossos modelos explicativos, do enquadramento da lógica academicista, contudo, revelam a coerência interna de um pensamento alicerçado menos na nossa lógica cartesiana e mais em uma lógica complexa, de totalidade. Uma racionalidade enredada em suas próprias razões de ser, em seus próprios projetos vitais e culturais. Tal presença se faz potente nos exigindo um alargamento de nossos esquemas explicativos, de nossas estruturas e práticas. Mostra-nos o quanto a universidade pode aproveitar essa presença para se re-ver, para aprender com ela sobre noções de sucesso e fracasso na vida acadêmica, por exemplo, como nos mostra o olhar resignificado da professora orientadora.

Retomando a cartografia dos movimentos da presença indígena na UFRGS e a busca por compreendê-los, vemos que os motivos que levam o estudante ao trancamento e abandono de curso podem ser muitos, de diferentes ordens, e precisam ser ouvidos para uma maior compreensão da experiência dos acadêmicos. São licenças gestantes,

afastamentos por motivos de saúde, para acompanhar familiar doente, para cumprir tarefa junto à comunidade que concorre com os estudos, entre outros.

Além desses, outro fator de afastamento da universidade muitas vezes velado, são as situações de preconceito e discriminação vividas pelos estudantes no espaço acadêmico e/ou na cidade. Marlei Angélica, em conversa trazida na íntegra na seção “Vozes indígenas na universidade”, fala dos encontros vividos no encontro com a UFRGS e os motivos que a levaram a afastar-se da instituição. Em um primeiro momento narra o sofrimento gerado pelo afastamento da família e os receios e inseguranças que vivia na cidade grande, no entanto, o que parece ter sido determinante para não prosseguir na UFRGS foi uma situação de discriminação vivida na Casa do Estudante, que a fez sentir-se diminuída, agredida.

Assim como Marlei, vemos na narrativa dos demais estudantes situações de discriminação vividas que afetam o estar na universidade: professores que se posicionam abertamente contra as políticas afirmativas para os alunos, àqueles que não aceitam que os estudantes façam trabalhos relacionando suas vivências nas comunidades com os conteúdos trabalhados em aula, grupos de estudantes que não incluem os colegas indígenas nos seus grupos de trabalho e, inclusive, situações de agressão dos próprios colegas estudantes no interior da universidade. Essas práticas, que não reconhecem a presença indígena como legítima nesse espaço de poder ainda pouco aberto ao diálogo intercultural, passam muitas vezes despercebidas para a instituição, mas certamente concorrem para o sentimento de pertença do acadêmico indígena à universidade. Também denotam o despreparo da sociedade como um todo para lidar com situações advindas do convívio com a diversidade.

Retomando a discussão anterior, vemos que o número de evasões dentro da política de ingresso indígena é bastante alto, representando 30,5% do total de ingressantes; entretanto, é importante perceber que esse percentual não se diferencia dos demais estudantes da universidade, independente do grupo a qual pertençam. Relatório da Coordenadoria de Ações Afirmativas elaborado em 2015¹⁶⁷ mostra as seguintes taxas de evasão para estudantes ingressantes entre os anos de 2008 a 2012: 29% entre estudantes de ingresso universal, 29% entre estudantes cotistas provenientes de escolas públicas e 31% entre estudantes cotistas autodeclarados negros.

¹⁶⁷ Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/relatorio/relatorio-2015/relatorio-caf-2015/vi> ew. Acesso em: jun. 2017.

Tais dados denotam que o fenômeno da evasão é alarmante na universidade como um todo, sendo imprescindível que os motivos sejam investigados para a compreensão da complexidade do fenômeno e que ações sejam tomadas visando diminuir estes índices. Corroboro com Bergamaschi quando afirma em Encontro de Escolha dos Cursos no ano de 2012: “os alunos indígenas que abandonaram ou trancaram suas matrículas não podem ser culpabilizados. A evasão deveria ser motivo de reflexão e debate no âmbito dos próprios cursos, no sentido de rever suas estratégias” (Relatório Encontro, 2012). Faz-se necessário, então, repensar a atuação institucional para o aprimoramento acadêmico pedagógico, criando um ambiente educativo de maior justiça, que não reproduza um modelo de “inclusão excludente” (RODRIGUES, 2017) em que o acesso é promovido, mas durante o percurso há exclusões de diferentes formas, das mais sutis às mais explícitas, que acabam limitando a trajetória desses estudantes no Ensino Superior.

Nesse sentido, penso ser necessária uma reflexão institucional acerca da co-responsabilidade da universidade, quando ainda não consegue um pleno diálogo com estes povos. Ou ainda, refletir sobre um possível processo de “fabricação das desistências” (BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2016), se formos considerar os mecanismos de exclusão produzidos no interior da instituição por meio da rigidez dos processos educacionais, da pouca ou nenhuma abertura para outras formas de produzir e expressar conhecimento, da não escuta.

Ainda que a UFRGS seja boa referência na política de permanência para estudantes indígenas no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior do país, como temos acompanhado em eventos que reúnem outras instituições e lideranças indígenas, ainda há muito que refletir e avançar neste aspecto. O sucesso institucional da política de ações afirmativas para ingresso indígena perpassa por compreender e escutar o que dizem estes povos sobre suas formas de estar no mundo, suas cosmologias e reais necessidades.

4.3.3 Acompanhamento como mediação intercultural

[...] as dificuldades enfrentadas no Ensino Superior e as demandas extrapolam as necessidades materiais. As monitorias, uma tentativa de melhorar o desempenho dos estudantes indígenas através de um acompanhamento mais próximo junto a algum colega de curso, em muitos casos não é efetiva. Falta identificação entre estudante e monitor e também comprometimento com as Comissões dos Cursos e professores para efetivação do processo de aprendizagem desses estudantes. O comprometimento com a conclusão

da graduação dos/das estudantes indígenas deve ser de toda a comunidade acadêmica, professores, técnicos e alunos e não apenas de alguns comprometidos com a nossa luta.
(Moção dos Indígenas Universitários na I Conferência Local de Política Indigenista, 24.06.2015)

Como evidencia a epígrafe que abre esta seção, para manter-se na universidade é preciso, além de apoio material, também apoio pedagógico.

O tema da permanência no Ensino Superior passa pelo que se costuma chamar acompanhamento. O termo “acompanhamento”, normalmente relacionado com as expressões “desempenho”, “permanência”, “apoio”, “benefícios”, “acolhimento”, tem sido amplamente usado relacionado às ações afirmativas da UFRGS desde o início da política, inclusive compondo o nome de espaços de gestão dessa, como a Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas, bem como nomeando ações de capacitação, projetos, entre outros. Na Decisão 268/2012, que renova o Programa na UFRGS, aparece como primeira atribuição da Coordenadoria: “I - realizar o *acompanhamento* dos estudantes ingressantes por este Programa, junto à Pró-Reitoria da Graduação – PROGRAD – e às Comissões de Graduação – COMGRADs – de cada curso da UFRGS, e buscar o atendimento de suas necessidades acadêmicas”. Da mesma forma, quando instituída a Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena, através da Decisão 134/2007, a esta cabia a responsabilidade pelos “processos seletivos dos estudantes indígenas, bem como o seu *acompanhamento* e inserção no ambiente acadêmico”. Vejo que, mesmo amplamente utilizado, há pouca reflexão sobre o seu significado. Uma reflexão mais aprofundada pode sugerir caminhos e repercutir nas práticas da universidade para com os indígenas acadêmicos.

O verbo “acompanhar” provém do termo latino *cumpaniare* e significa “compartilhar o pão com” alguém (PLANELLA, 2008). A partir dessa perspectiva etimológica do termo, Planella propõe o acompanhamento como práxis pedagógica, explicando que “se trata de compartir con otro o con unos otros el propósito de llegar a una meta o de conseguir alguna cosa conjuntamente” (2008: 2). Nesse sentido, a prática do acompanhamento transcende a lógica de uma pessoa que acompanha enquanto outra é acompanhada, mas sugere “*acercarse y andar juntos*” (BAUMGARTNER, 1997, *apud* PLANELLA, 2008:2), ou seja, ambos sujeitos acompanham-se. A partir de tal entendimento, os autores abordam o movimento

de acompanhamento, entendendo-o como o ato de por-se ao lado, ir de par com, compartilhar.

Tal perspectiva aporta novidades para pensar os processos de acompanhamento na universidade, na medida em que desloca os lugares ocupados pelos sujeitos através da pergunta: quem acompanha quem? Parece-me fecunda a ideia trabalhada pelos autores, a de que estando ao lado, em relação de proximidade, ambos sujeitos acompanham-se através de uma relação de reciprocidade. Assim, o caminho torna-se conjunto e cada pessoa aporta alguma coisa à outra, ambos se transformam no trajeto. Essa compreensão de acompanhamento parece estar presente na concepção do Programa de Monitoria Indígena, onde se espera que tanto o estudante indígena quanto o não indígena, ao acompanharem-se, interajam e sejam mediadores interculturais, apresentando seu mundo um ao outro¹⁶⁸. No entanto, me parece que, em muitos momentos, as demais práticas de acompanhamento na universidade identificam-se mais com controle, com integração, do que com reciprocidade.

Como mencionei, no primeiro ano do ingresso indígena na UFRGS instituiu-se a Monitoria Indígena, desempenhada por um colega mais antigo no curso, e a figura do professor tutor, nomenclatura que logo foi modificada para professor orientador¹⁶⁹, ambos com a incumbência de acompanhar o estudante indígena em seu primeiro período na universidade. Tal iniciativa foi criada com fim de “proporcionar um cuidado primoroso com o ingresso e a permanência, proporcionais à complexidade da situação, acompanhando o estudante indígena, a fim de que se sinta confortável nesse outro universo, sem, no entanto, produzir o incômodo de serem desvalorizados ou ‘vistos como incapazes’” (BENITES et al.,

¹⁶⁸ Art. 3º - O Programa de Monitoria Indígena tem como objetivos: I – contribuir para o sucesso da Política de Ações Afirmativas da Universidade, assegurando melhores condições de permanência e desenvolvimento acadêmico aos estudantes indígenas beneficiados; II – inserir os estudantes indígenas recém-ingressos na UFRGS à realidade Universitária, visando a minimizar as barreiras sociais, culturais e acadêmicas existentes; III – contribuir para a qualificação do ensino de graduação, por meio da participação do monitor em práticas pedagógicas já existentes e do desenvolvimento de novas práticas; IV – promover o desenvolvimento acadêmico dos monitores através do diálogo intercultural associado à reflexão sobre a diversidade como pertinente a sua formação em Nível Superior; V – criar condições para que o monitor aprofunde sua reflexão sobre diferentes aspectos do currículo do seu curso e sobre o desenvolvimento de habilidades relacionadas à docência em sua área de formação acadêmica.

¹⁶⁹ Como refere Relatório da CAPEIn 2008-2011, o termo professor tutor, sugerido pelos próprios indígenas, causou certo desconforto nos meios acadêmicos e, inclusive entre os estudantes indígenas, visto que poderia lembrar a continuidade da tutela desempenhada pelo Estado desde a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910, até a Constituição Federal de 1988. (BENITES; NABARRO; SANTOS et al., 2013:23).

2013:23), como ocorreu em outros períodos históricos do Brasil através da tutela mantida pelo SPI e FUNAI.

Mesmo sendo o Programa de Monitoria e Orientação uma ação elaborada tendo em vista o cuidado institucional de não deixar o estudante desamparado no curso, sem alguém para compartilhar desafios e construir formas de superá-los, sabemos que entre a concepção e a execução há uma distância a percorrer. Como diz o provérbio espanhol muito popular também na América: *“Del dicho al hecho, hay mucho trecho”*. Assim, para pensar de forma mais aprofundada o papel do acompanhamento, escolho deter-me no Programa de Monitoria, que comporta a função do monitor e do professor orientador para, a partir da escuta dos indígenas universitários, extrapolar pistas trazidas por estes para refletir também sobre os demais âmbitos do acompanhamento nos cursos e pelos setores da universidade.

Para tanto, registro o ponto de vista dos acadêmicos em oficina intitulada “Diálogos com os coletivos indígenas” (GAIIn, abril de 2017). Nessa ocasião, o grupo convidou monitores e orientadores de estudantes indígenas para juntos refletirem sobre o acompanhamento feito pelo Programa de Monitoria.

Algumas questões centrais deram início às discussões, quais sejam: afinal, o que é a monitoria? Que tipo de relação se estabelece? Como se constrói esse vínculo? Uma das primeiras intervenções deu a tônica da oficina: “A gente não tem a receita do bolo, mas vamos trocando ideias e construindo”. Na mesma linha, uma monitora do Serviço Social que faz parte do Grupo de Acolhimento Indígena (GAIIn) explica: “Não tem como fazer um roteiro de como é a monitoria, mas é algo que tem que ser construído junto, coletivamente”.

A dinâmica do encontro tratou-se de reunir cada um dos três grupos (estudantes indígenas, monitores e orientadores) para produzirem cartazes, representando por meio de desenhos ou escrita como tem sido a experiência da monitoria e da orientação e como gostariam que fossem. Deter-me-ei ao relato do trabalho feito pelo grupo dos indígenas universitários.



Imagem 35: Oficina GAln “Diálogos com os coletivos indígenas”. 2017. Fonte: Michele Doebber.



Imagem 36: Oficina GAln “Diálogos com os coletivos indígenas”. 2017. Fonte: Fernanda Nogueira.

Os acadêmicos afirmam que em boa parte de suas experiências os monitores comprometem-se com o estudante indígena apenas no que diz respeito aos conteúdos das disciplinas, buscando sanar lacunas e dúvidas, mas que desejam que este espaço extrapole a noção de reforço escolar, passando para uma relação de troca, de aprendizado mútuo, sendo um momento de vivência intercultural para ambos, ou seja, de interaprendizagem.

Sentem-se muito cobrados e expressam que a vida na cidade e na universidade já é de muita cobrança, assim, não desejam do monitor que exija o cumprimento de horários, de prazos, de produtivismo, de formas específicas de estudar: “A gente tem uma maneira de se relacionar com o mundo e as pessoas que é diferente”. Angélica exemplifica tal relação contando que nas comunidades ninguém fica cobrando todo o tempo uma criança para que ela coma, brinque, vá para a escola, pois a hora que a criança tem fome, procura a mãe. Nesse sentido explicam que, nos seus pontos de vista, nem monitor nem orientador tem a obrigação de acompanhar o estudante para que este se diplome, pois precisam ter claro que muitos irão embora antes. Explicam que ambos não devem sentir-se culpados quando um estudante abandona o curso, pois “não é problema do estudante indígena, nem do monitor ou do orientador, mas de uma estrutura maior que é a universidade, que não está preparada para nos receber e exclui a diferença”, expõe Silvana. Por isso, a relação não deve ser de cobrança, mas de parceria, de construção conjunta. Compreende-se, desse modo, que o acompanhamento não pode ser tutelado, no tom de “tem que permanecer”, pois cada sujeito tem o direito de fazer e refazer escolhas.

Os indígenas universitários expressam que, em muitas situações, o monitor e orientador se apresentam no início do semestre e depois somem, ficando o estudante sem

nenhum tipo de acompanhamento. Referem-se também à linguagem utilizada por monitores e orientadores, com “palavras difíceis”, distantes do seu vocabulário: “Por que complicar tanto o que pode ser tão simples?”, expressa Rejane. Falam do distanciamento cultural expresso na linguagem, nas formas de pensar, de estudar, como uma dificuldade que enfrentam e que nesse sentido há estranhamentos de ambos os lados. Destacam ainda haver um receio dos monitores na aproximação com os estudantes indígenas, sendo preciso construir uma justa medida entre a presença invasiva e a ausência. Querem uma presença segura.

Por outro lado, destacam que, apesar das dificuldades, a monitoria tem sido um espaço também de troca de experiências, de sensibilidade e de desconstrução de estereótipos, de parte a parte: “Nós também temos nossos estereótipos em relação aos brancos, que todos são iguais, mas não são”, expressa Silvana.

Falam que, via de regra, as monitorias e orientações tem sido individuais, porém esse formato não os reconhece como sujeitos coletivos. “A gente traz toda uma vida, uma comunidade com a gente. E isso precisa ser respeitado”, reitera Angélica. Nesse sentido, indicam a orientação coletiva como um formato que tem sido potente nas experiências dos cursos de Serviço Social e Saúde Coletiva. Nas orientações individuais muitas vezes sentem-se intimidados, com vergonha de se exporem. Relatam que a experiência de acompanhamento coletivo se constitui como espaço de encontro, de empoderamento e de valorização do coletivo: “Hoje, no GAIIn, eu aprendi a me re-inventar”, conta Rejane. Silvana faz a seguinte reflexão: “Temos um sentimento de inferioridade, que é construído há 500 anos. Que a gente é atrasado, que tem que alcançar a cultura ocidental. Isso já está bem introjetado. A hora que a gente percebe que não é inferior, a gente consegue conversar com os outros”, referindo-se ao quanto a participação no Grupo de Acolhimento Indígena contribuiu para fortalecer a autoestima e passar a enfrentar a universidade e o mundo de outra forma. Desse modo, a monitoria e orientação coletiva efetivam-se como um espaço de envolvimento e interação entre os estudantes e monitores, reforçando o vínculo entre eles. No mesmo sentido, os acadêmicos expressam no documento divulgado na I Conferência Local de Política Indigenista: “A efetivação das políticas de ações afirmativas será possível apenas quando passarmos a construí-las, não a partir das necessidades individuais de cada indígena universitário, mas enquanto coletivo”.

Enfatizam que a monitoria precisa ser um espaço de acolhimento, de amizade, de vínculo afetivo e de aproximação construída aos poucos: de empatia. Destacam a necessidade de vínculos construídos pelo riso e pelo humor, característica marcante entre os indígenas acadêmicos: “Quando eu dou risada de uma coisa e vocês também, há uma conexão. Se a gente não ri junto, não nos conectamos”, explica Angélica. Assim, apontam para espaços de acompanhamento pautados pela leveza e pela alegria.

Refletem que gostariam que o engajamento político do estudante indígena fosse reconhecido: “compreender o estudante como ser político, que luta nesse espaço para que seus conhecimentos e valores sejam respeitados. O monitor tem que fazer um acompanhamento dessas lutas para além da sala de aula. Mostrar companheirismo, parceria”, expõe Angélica. Ou seja, querem sentir que, para além de um vínculo individual e acadêmico, as pessoas que os acompanham estão comprometidas politicamente com seus coletivos, apoiando suas lutas. Sugerem que a escolha do monitor seja feita pelo próprio indígena universitário, pois este pode indicar um colega com o qual possui maior afinidade. Desse modo lembram o desejo de participação, tanto na escolha do colega que irá lhe acompanhar, como de participação em espaços coletivos de construção e decisão dos rumos da política de ingresso indígena na universidade, algo que muitas vezes ocorre à revelia dos próprios sujeitos envolvidos.

Quando se referem especificamente ao orientador, apontam a necessidade de um diálogo constante deste com os estudantes (indígenas e não indígenas), tendo em vista que ambos estão na mesma etapa e precisam de um apoio de alguém mais experiente. Nesse sentido, um dos estudantes afirma: “o professor orientador teria que apoiar o estudante a fazer pesquisas a partir de seus conhecimentos. A psicologia, a medicina, o direito indígena, são muito ricos. Só que não são valorizados”. Com essa fala, alerta para o lugar que o professor orientador ocupa enquanto mediador entre os diferentes conhecimentos, podendo exercer um papel fundamental na medida em que assume esse lugar, afirmando a legitimidade dos conhecimentos das tradições ameríndias, bem como tensionando dentro dos cursos a abertura para tais conhecimentos.

Tendo exposto as reflexões apresentadas nesta oficina pelos estudantes em relação as suas expectativas para com o acompanhamento na universidade, destaco pontos que indicam caminhos para o aprimoramento das políticas de acompanhamento: professor orientador e monitor precisam se constituir como equipe, em que monitor se sinta amparado pelo orientador; é preciso consolidar espaços de encontro, pois, tanto monitores

quanto orientadores sentem-se sozinhos nos cursos, sem ter pares para compartilhar suas dúvidas, angústias e estratégias.

Sabemos que a tarefa de estar junto, acompanhando os processos vividos por indígenas acadêmicos na universidade e na cidade, é bastante complexa e conflituosa. O encontro entre mundos, por vezes, tão distintos gera incompreensões, angústias, receios, dúvidas: “Até onde posso ou devo flexibilizar minhas metodologia e didática?”; “Como agir para não sufocar o estudante, mas ao mesmo tempo estar perto?”; “O que faço, fiquei sabendo que voltou para a comunidade? Ligo e escrevo para ele, mas não me responde”; “Marcamos uma reunião na COMGRAD com o estudante e ele não compareceu. Quando vimos estava do lado de fora capinando na horta!”; “Devo pensar em outra forma de avaliação para ela, utilizando outros instrumentos?”; “A estudante está trazendo para a aula seu bebê e os professores do curso não estão acolhendo, o que faço?”. São questões concretas que emergem desse encontro e que mostram não haver um único caminho, nem um caminho certo a percorrer, mas que somente por meio da disposição da escuta franca, de espaços de reflexão conjunta e do fortalecimento de uma comunidade de convivência (FORNET-BETANCOURT, 2004), como tarefa coletiva, podem ser negociados.

No caminho de pensar o acompanhamento pedagógico como espaço primordial de vínculo, de envolvimento, encontro em Planella (2008) pistas sobre algumas das formas de aproximar-se, de permitir que duas ou mais pessoas compartilhem um caminho. São elas: aprender a escutar, aprender a olhar e deixar-se transformar pelo outro. O autor diz que para aprender a escutar o primeiro passo é aprender a estar em silêncio. E como indígenas nos mostram essa habilidade, a de silenciar! Nos dizem, especialmente os acadêmicos Guarani: “Vocês aqui na cidade falam muito, a gente é mais silencioso, falamos menos e escutamos mais”. Assim, nos interpelam a:

[...] silenciar nuestras ideas, nuestros recuerdos, nuestras emociones, nuestros consejos, nuestros prejuicios, nuestras convicciones. Escuchar es salir del rol que la vida nos ha dado [...] para intentar recibir al otro en total plenitud, en todas sus dimensiones. Escuchar es desligarse, por lo menos momentáneamente, de todo deseo de cambiar, de consolar, de tomar de la mano la vida del otro. (PLANELLA, (2008:7)

Aprender a olhar o outro não como mais um com o qual me ocupo, mas como único, parte de um coletivo. Acompanhar é lançar um novo olhar sobre cada pessoa e sua história,

despojado de pré-concepções sobre o que é ser indígena, por exemplo, mas se dispor a “aprender a desaprender”, ou seja, a aprender a olhar com olhos novos, “*aprender a no saber mirar al otro tal y como lo hemos visto [...] tal y como la sociedad ha querido mostrarlo*” (PLANELLA, 2008:7). Na mesma direção Fonet-Betancourt (2004:11) sugere que seja cultivada a disposição de aprender a pensar de novo, quer dizer, reconhecer nosso analfabetismo intercultural para “*aprender a leer el mundo y nuestra propia historia desde los distintos alfabetos que nos ofrece la diversidad de culturas*”.

Deixar-se transformar pelo outro é abrir-se a uma relação recíproca, de troca, de interaprendizado. Nesse sentido, acompanhar significa ser presença ao lado do outro, produzindo um processo de transformação bidirecional. Não é deixar de ser quem se é, mas estar aberto para a experiência do que se pode vir a ser. Por mais que pareça contraditório, “*dejarse tocar, interpelar, transformar por el otro, es reconocer sus propios límites*” (Idem), ou seja, reconhecer que a presença do outro permite pensar sobre os limites da minha cultura, da minha língua, da minha humanidade, sendo o olhar do outro um espelho. Nas palavras de Fonet-Betancourt (2009), quando as identidades culturais, tanto no nível pessoal quanto coletivo, entram em processo de diálogo recíproco, através do intercâmbio entre suas formas de ser e viver, descobrem a si, seus limites ou potencialidades. “*De esta suerte la identidad personal y/o colectiva pueden ser descubiertas en su capacidad de compartir y de crecer con la identidad del otro*” (2009:53).

Tendo em vista estas três dimensões de aproximação, a de aprender a escutar, aprender a olhar e deixar-se transformar pelo outro, podemos dizer que a condição básica para a prática do acompanhamento é com-viver. Tratando-se de um acompanhamento que se dá no encontro entre pessoas que habitam culturas diferentes, poderíamos falar que o acompanhamento pedagógico no Ensino Superior com estudantes indígenas se caracteriza como um espaço de mediação intercultural, na medida em que tanto monitores, quanto orientadores e demais pessoas da instituição que se dispõem ao serviço de acompanhamento assumem a posição de *estar entre* dois universos cosmológicos distintos (mesmo estando dentro de um deles), qual seja, a universidade e os coletivos indígenas. São pessoas que, devido à sua disposição ético-estético-política se põem a conhecer e compreender sistemas culturais diferenciados e potencialmente conflitantes para traduzir¹⁷⁰, de parte a parte, os

¹⁷⁰ Traduzir ao outro nossa medida das coisas e ao mesmo tempo em que se aprende a dimensão das coisas na visão dos outros (FONET-BETANCORT, 2004).

significados. Da mesma forma, indígenas universitários se colocam como mediadores de suas cosmologias para os não indígenas, tradutores de seus universos para o mundo envolvente.

Nesse sentido, exponho reflexão de estudante monitora no curso de Pedagogia:

O encantamento surgido no decorrer do semestre entre a cultura não indígena e a ameríndia me fez concluir que a monitoria favorece o diálogo intercultural, fazendo com que os encontros despertem aprendizados para ambos, sem que para isso os estudantes indígenas precisem perder suas referências étnico-culturais. (KURROSCHI, 2013:70)

Motivada pela fala da estudante me reporto à Fernet-Betancourt para pensar o “diálogo intercultural” como uma aposta decolonial para o acompanhamento pedagógico no Ensino Superior. Este visto não somente como um diálogo entre culturas, mas entre sujeitos concretos *“que hablan de sus memorias y planes, de sus necesidades y deseos, de sus fracasos y sueños, es decir, del estado real de su condición humana en una situación contextual específica”* (FORNET-BETANCOURT, 2006:37). Diálogo que identifica as similaridades, os encontros, mas também acolhe as diferenças, as contradições, as indefinições, aceita o vazio intercultural¹⁷¹ (KUSCH, 2012b) existente entre horizontes simbólicos distintos. O reconhecimento e aceitação desse limite que há no encontro entre culturas me parece fundamental na proposição de um trabalho educativo que possui como objetivo a interaprendizagem e a intercompreensão, como me parece ser o caminho, ainda em construção, do acompanhamento de/com indígenas na universidade.

¹⁷¹ Para Kusch (2012b), o vazio intercultural seria um espaço vazio sem significado, impossível de determinar por falta de símbolos. Sendo um habitat neutro, impossível de ser preenchido.

4.4 Universidade como espaço intercultural?

O mito de origem do povo Kaingang narra a história dos irmãos mitológicos *Kamé* e *Kairu* que, após o grande dilúvio, saíram do interior da serra *Crinjijimbé*. “Em tempos idos, houve uma grande inundação que foi submergindo toda a terra habitada por nossos antepassados. Só o cume da serra *Crinjijimbé* emergia das águas. Os Caingangues, Cayrucrés e Camés nadavam em direção a ela levando na boca achas de lenha incendiadas. Os Cayrucrés e os Camés cansados, afogaram-se; suas almas foram morar no centro da serra...” Depois que as águas secaram, os Caingangues se estabeleceram nas imediações de *Crinjijimbé*. Os Cayrucrés e Camés, cujas almas tinham ido morar no centro da serra, principiaram a abrir caminho pelo interior dela; depois de muito trabalho chegaram a sair por duas veredas (BORBA, 1908, p. 20-21).¹⁷²

Os irmãos primordiais *Kamě* e *Kajru* produziram, juntos, não somente divisões entre a humanidade, mas também divisões entre todos os seres do cosmos: o Sol é *kamě*, e a Lua é *kairu*; o *jémũje* (lagarto) é *kamě*, o *kajěr* (macaco) é *kajru*; persistência é *kamě*, inovação é *kajru*; *fág* (pinheiro) é *kamě*, *kěnhkórá* (grápia) é *kajru*. Assim, todos os seres (animais, vegetais, celestiais), objetos, relações, sentimentos e formas estão ligados à ancestralidade *kamě* ou *kajru*. Como contam os mais velhos, em tempos primevos, eram dois os sóis que existiam, o que implicava a ausência de noite, do orvalho, da água e, como consequência, a impossibilidade de multiplicação das plantas, das pessoas, dos rios... da vida como um todo. Mas, transcorrida uma briga entre os dois, um deles, o Sol vencedor, vazou os olhos do outro, o Sol perdedor. Este, enfraquecido, transformou-se em Lua, dando início à noite e aos ventos para refrescar a Terra. Em sua origem, portanto, Sol e Lua (ex-Sol) são o mesmo ser. O dia/Sol e a Lua/noite complementam o mundo, permitindo a existência da vida, pois a fertilidade vem da oposição e complementariedade de tudo que existe. Após a luta entre os sóis, *Kajru* (Lua) não queria mais proteger e ajudar os humanos Kaingang, porém *Kamě* lhe solicitou que permanecesse cuidando de nossos antigos. *Kamě* nos protegia de dia, e *Kajru*, à noite. *Kajru*, no entanto, sentiu muita dor pelo ferimento em seu olho e pela solidão, pois estava sem seu parceiro para consolá-lo. É por esse motivo que, ao alvorecer, molhamos nossos pés nas gramas, no orvalho do amanhecer – nas lágrimas de *Kajru* – confortando-nos. O que o Sol seca durante o dia, a Lua revive à noite para os Kaingang. [...] Em nossas relações sociais, pautadas pelo dualismo complementar, os casamentos devem ser realizados entre pessoas de metades opostas (exogamia); os *kamě* devem casar com os *kajru* e vice-versa. [...] As metades, nesse caso, estariam se complementando, assim como Sol e Lua. (CLAUDINO, 2012:108-109)

Apesar de serem coletivos distintos, com organizações sociais, línguas, saberes próprios, as cosmologias Kaingang e Guarani compartilham características comuns, como a complementariedade, presente na mitologia desses dois povos. No mito de origem Kaingang esse princípio se expressa através da relação entre os irmãos *kamě* e *kajru*, “fio vermelho” que estrutura toda a vida social e religiosa desse povo (NIMUENDAJÚ, 1993, *apud* ROSA, 2012). O dualismo *Kamě* e *Kajru* configura-se em um sistema de metades complementares,

¹⁷² Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/kaingang/289>. Acesso em: fev. 2017.

como fica explícito no mito. Entretanto, a complementaridade não denota necessariamente simetria entre as metades. A história dos dois sóis, por exemplo, mostra uma relação hierárquica, ou seja, assimétrica, em que *Kamẽ* sai como Sol vencedor e *Kaijru* como sol perdedor, tornando-se Lua. Desse modo, estudos acerca da organização social Kaingang dizem que “nesse sistema de metades há tanto uma relação de reciprocidade, complementaridade, quanto de assimetria” (ROSA, 2012:95).

Na mitologia Guarani, o princípio da complementaridade também se expressa e está presente no par feminino-masculino que, juntos, criam todas as criaturas do universo. Pissolato (2010) explica que a figura do casal ocupa um lugar privilegiado e que, por possuírem habilidades distintas, “se põem em relação e se complementam na produção e reprodução da vida social” (p. 2). Como exemplo, a autora cita a imagem de complementaridade de gêneros elaborada pelos Mbyá, que ganha forma na figura do casal. Na vida cotidiana “é no âmbito da criação de crianças que esta complementaridade se faz mais visível e importante” (Idem). Refere ainda que a dualidade fértil e complementar também se encontra presente no mito dos gêmeos, bem como entre a vida e a morte, o dia e a noite, o sol e a lua, a luz e a sombra, como os dois lados da mesma realidade.

Fiz essa breve incursão em alguns dos aspectos das cosmologias Kaingang e guarani reconhecendo sua força epistêmica com o intuito de, a partir delas, refletir sobre o encontro entre diferentes epistemologias na universidade e para pensar em que medida o espaço universitário é ou pode vir a ser um espaço de interculturalidade.

O desejo de alteridade, ou seja, a abertura ao outro diferente, vivenciado dentro do próprio coletivo étnico, bem como na relação com as demais sociedades, se expressa como postura fundamental do pensamento ameríndio registrado desde os primeiros contatos dos colonizadores com os povos nativos dessas terras. Diferente dos europeus que apresentavam “compulsão por reduzir o outro à própria imagem” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002:206) através, por exemplo, da conversão religiosa cristã, os Tupi desejavam os europeus em sua “alteridade plena”, interpretando esse encontro como possibilidade de “autotransfiguração”, como analisa Viveiros de Castro (2002:207): dispostos a “absorver o outro e, neste processo, alterar-se”. Uma alteridade baseada no movimento e no aprimoramento interior.

Tal interpretação expressa uma filosofia ameríndia calcada na “incompletude ontológica essencial” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002), ou seja, uma disposição à exterioridade e

à diferença, ao devir e à relação com o outro. “O outro visto como solução. [...] Não como espelho, mas como destino” (Idem). O outro, como afirma o autor, não é apenas pensável, mas indispensável.

A partir dessa compreensão, tendo a conceber o movimento dos coletivos indígenas de ocupar o espaço universitário como subjacente a uma epistemologia própria que se manifesta na postura dos povos nativos de estarem simultaneamente enraizados em suas tradições e abertos para os outros. A fala que segue denota a positividade dada à universidade, vista como lugar de aprendizado de ferramentas que, somada aos conhecimentos próprios, contribuem no enfrentamento dos desafios da vida contemporânea.

[...] no momento que eu estava aqui eu vivia assim, de acordo com os meus costumes, e como nós já conhecíamos... A nossa educação aqui, ela é oral. Nós valorizamos essa nossa educação. Só que hoje, com o nosso território, que nós vivemos, só a educação oral não é mais suficiente. Hoje nós precisamos nos formar, precisamos viver... nós não conseguimos mais viver só da terra, como vivíamos, usufruindo só da nossa educação oral. Hoje nós precisamos ir além, sabe. E nós, índios, somos a única etnia que pra seguir os costumes não existe [outra]. Eu acho que está na hora de fazer, começar a olhar, pegar o que é de bom dos não indígenas, trazer pra nós e explorar aquilo. O que é de bom que eu falo? A faculdade... hoje nós estamos dependendo bastante da saúde, por exemplo, a saúde feita pelos brancos mas com muita contribuição nossa em questão de medicamentos. A gente está precisando muito da saúde e para isso nós precisamos de alguém que pense de acordo com a tradição para atuar nesses lugares. Que por mais que nós nos formemos lá fora, no momento que nós voltarmos para cá nós vamos valorizar esse nosso conhecimento e partir desse conhecimento. Partir dessa zona de conhecimento e aí pegar as demais, fazer uma construção, partir do nosso, mas também explorar o que é dos outros, toda uma caminhada. Eu acredito que por esses motivos a universidade tem contribuído muito. (Conversa com Josias e seu avô, Seu Argemiro, Pinhalzinho, 03.02.2016)

Podemos ver na postura do estudante, que a busca pelo oposto complementar seria consumada na universidade através da relação entre as epistemologias ameríndias e as epistemologias ocidentais. Nas palavras de Simone Eloy, intelectual do povo Terena, pelo “casamento entre conhecimento tradicional e conhecimento científico” (III ENEI, Diário de Campo, 05.10.2015).

A separação feita aqui entre conhecimento tradicional e científico, como se fossem dois sistemas homogêneos e totalmente separados, é meramente didática. É feita para contrastar os conhecimentos construídos desde a racionalidade dos povos tradicionais (considerando a pluralidade de povos e de conhecimentos), com o regime da ciência ocidental, que obedece a critérios próprios de validade. Compreendo que ambos sistemas

de pensamento são formas de compreender e agir sobre o mundo. São tradições de conhecimento dinâmicas, inacabadas, em processo de constante reelaboração e adaptação às condições sociais e contextos naturais (CUNHA, 2007).

Tomo aqui conhecimento tradicional como todos os conhecimentos pertencentes aos povos que se autoidentificam como tradicionais¹⁷³ “que sejam utilizados para suas atividades de produção e reprodução nas suas respectivas sociedades” (LITTLE, 2010:11), nesse caso com ênfase nas populações indígenas; no entanto, poderíamos considerar todo sistema de conhecimento como tradicional, inclusive o da ciência moderna, visto que “surgem e operam dentro de seus respectivos processos históricos” (LITTLE, 2010:15), sociais e culturais, pertencendo a uma tradição específica.

É importante considerar ainda que muitos dos conhecimentos tradicionais estão em constante interação com a ciência moderna, e vive-versa, em movimentos de mútua apropriação. Entretanto, tais relações se dão marcadas por uma distribuição assimétrica de poder, na qual o conhecimento científico se apresenta como hegemônico.

Streck, Adams e Moretti (2010), ao debaterem sobre o pensamento pedagógico na América, denunciam a colonialidade epistêmica exercida pela ciência ocidental e seus aparatos de reprodução. Esta se exerce pelo domínio e controle do conhecimento nativo, classificando como inferior as crenças, as línguas, as formas de convívio e relações humanas das antigas civilizações que habitavam o continente antes da chegada dos primeiros colonizadores. Em seu trabalho, os autores promovem uma “escavação” buscando pedagogias emancipadoras que tenham as características de nossos povos e que estejam afinadas com nosso ser americano, defendendo o desenvolvimento de um conhecimento próprio, pois acreditam que concepções originariamente identificadas com os povos nativos podem indicar outros caminhos pedagógicos que superem o eurocentrismo, óculos que usamos para enxergar o mundo e que acaba por distorcer nossa autoimagem.

Os autores dizem que, enquanto a filosofia tradicional de origem grega se caracteriza por dualismos entre racional-emocional, interior-exterior, eterno-passageiro, universal-particular, material-espiritual, mundano-divino, a filosofia ameríndia tem como mito fundante o princípio da relacionalidade, do qual deriva a complementaridade (STRECK; ADAMS; MORETTI, 2010). Desde essa compreensão da complementaridade, que comporta também a consciência de assimetria nas relações de poder e saber, poderíamos pensar que

¹⁷³ Populações agroextrativistas, quilombolas, ribeirinhos, indígenas e outros.

os modos de vida e epistemologias indígenas não necessariamente se contrapõe em oposição à racionalidade ocidental, cerne da universidade contemporânea, mas podem gerar um encontro fecundo e potente. Ou seja, podem ser apropriados, fagocitados, revelando uma sabedoria, como “saber de vida”, nas palavras de Kusch (1999:21)¹⁷⁴.

O desejo de aprender com a universidade e de também trazer os conhecimentos indígenas para esse espaço, numa perspectiva de troca, é muito presente nas narrativas dos estudantes. Mostram que precisam e querem a universidade, a buscam porque acreditam num diálogo intercultural. A fala de Marcos trazida a seguir, assim como a de Josias, também exprime essa ideia:

Não esperar se formar pra aí tu começar a aplicar o conhecimento que tu pegou aqui pra levar pra lá. Aí fica um conhecimento que eu só aprendi e levo pra lá, mas tem que trazer pro Ensino Superior aprender com a gente também e depois tu levar o que tu aprendeu pra lá também, conciliando as duas coisas. Que nem eu te disse, não só nós aprendermos com a universidade, mas a universidade tem que aprender com a gente, né. Tem que ter uma troca de saberes e conhecimentos, acima de tudo, só que não é bem assim na prática. A universidade tenta emperrar em algumas coisas, assim. [...] (Conversa com Marcos, Casa do Estudante da UFRGS, 09.05.2016)

Nas narrativas dos indígenas estudantes da UFRGS, vemos que há uma real disposição para aprender com a ciência ocidental, por isso procuram a universidade, vendo nela uma importante ferramenta a ser apropriada, denotando uma abertura intercultural. Olhando de outra perspectiva, também podemos levar em conta que essa abertura, além de subjacente aos modos de estar indígena, é também imposta, pois para sobreviver no mundo contemporâneo precisam acessar a linguagem dominante para se defender; entretanto, tal abertura, via de regra, não se efetiva de ambos os lados, como referem quando contam suas experiências.

Ao me referir ao termo interculturalidade, dou ênfase particular à noção de interculturalidade epistêmica, trabalhada por Walsh (2012). A compreensão de interculturalidade epistêmica extrapola o simples conceito de interrelação entre culturas do

¹⁷⁴ Para Kusch (1999) os americanos vivem a ambiguidade do “ser, ou ser alguém”, evidente na atividade burguesa da Europa do século XVI, fagocitado pelo “estar, ou estar aí”, que se encontra nas profundezas da cultura ameríndia antes do “descobrimento”. Ambos são raízes profundas de nossa mente mestiça e convivem expressando-se no âmbito da política, na sociedade e na psique. Para o autor “de la conjunción del ser y del estar durante el Descubrimiento, surge la fagocitación, que constituye el concepto resultante de aquellos dos [...]” (1999:21).

saber, mas está vinculado ao processo de construção de conhecimentos “outros”¹⁷⁵, como uma prática política de re-existência à hegemonia geopolítica do conhecimento. Esse outro lugar de enunciação marca outras formas de pensar e de se posicionar desde a diferença colonial. É importante frisar que interculturalidade, neste estudo, é compreendida como uma noção política, ideológica e epistêmica. Essa noção ganha visibilidade na América Latina na década de 1990, a partir da luta dos movimentos sociais indígenas, como lugar de enunciação destes coletivos, e por isso a sua potência.

Quando, em nossas conversas, eu perguntava sobre o que transformariam na universidade para ser um lugar mais acolhedor para o indígena ou mais válido para suas necessidades, os estudantes expressavam o desejo de que cada vez mais fossem abertos espaços para a voz indígena, os conhecimentos construídos desde suas lógicas, suas línguas, suas cosmovisões. Trago a fala de Marcos que sistematiza o que ouvi também dos demais estudantes:

Pensando na lógica dos indígenas hoje, o que seria uma universidade para os indígenas... Seria a que abarca os conhecimentos que os indígenas trazem como educação indígena mesmo, acima de tudo. Assim como a universidade tem a educação que é propiciada por ela, os indígenas também trariam provavelmente uma... Se nós tivermos uma universidade provavelmente a base dos conhecimentos que vão ser transmitidos por ela seria da questão indígena também né, mais focado nesse âmbito. Mas como não é tão fácil isso, a gente tem que compor a universidade e transformar a universidade, vamos pensar nessa lógica. Mas o mais bacana que seria, acima de tudo, se pudesse realmente incorporar hoje na universidade, seria a própria ocupação desses espaços na UFRGS, ampliar. [...] Só que eu acho que acima de tudo é propiciar a entrada da educação indígena dentro da universidade. Porque a própria [Faculdade de] Educação ali, tem a Rede de Saberes né. Tu vê muitos indígenas ali capacitados que poderiam dar aula sobre a cultura indígena em qualquer sala de aula tanto no Direito quanto na Pedagogia. E isso não é pedir muito, porque uma cadeira que tu abre aí num determinado curso, tu já vai estar ensinando mais sobre a cosmovisão que os indígenas tem, por exemplo, sobre o mundo. Às vezes a visão que tu tem sobre o mundo não é a mesma que nós temos. Então tu abrir esse espaço dentro da universidade seria muito bacana, isso é política pra UFRGS pensar também né. Tu ter espaços em que realmente a cultura indígena seja debatida e ensinada. [...] Tu ter a possibilidade de ter profissionais indígenas trabalhando dentro da UFRGS como professores eu acho que seria um passo gigantesco. Eu gostaria muito de um dia poder fazer uma cadeira com um professor indígena, sabe. [...] porque a universidade tem que ser a cara do povo. Tem tantos indígenas, negros e outras classes sociais aí diferentes que não estão, a gente não se sente representado dentro do Ensino Superior. A gente tem que ir transformando a universidade. Eu digo transformar, acima de tudo, a opinião de muitos profissionais que trabalham nela também. Olha, nós temos que pensar uma forma de trabalhar com esses alunos também, uma didática diferente, uma pedagogia que realmente possa

¹⁷⁵ A designação “outros” é utilizada a partir de Walsh (2012) para caracterizar os conhecimentos, práticas, poder ou paradigma que se dá desde a diferença, desviando-se das normas dominantes e desafiando-as radicalmente, através de uma re-existência subversiva e insurgente com metas estrategicamente políticas, abrindo a possibilidade para a descolonização.

recuperar esse conhecimento que eles trazem pra gente poder transmitir esse conhecimento amanhã ou depois. Mas é mais fácil não fazer isso. [...] Eu vejo isso no Direito, não sei como é nos demais cursos. [...] a maioria [dos professores] é juiz, desembargador, advogado, promotor, eles não têm dedicação exclusiva, então não dão muita ênfase a isso. Eles só pegam o materialzinho deles, lêem e transmitem pra sala de aula. (Casa do Estudante da UFRGS, 09.05.2016)

Marcos, em sua narrativa, faz uma série de críticas muito pertinentes, denotando conhecimento profundo tanto da cultura universitária quanto do universo indígena, mostrando a habilidade de apropriar-se desse espaço e de interpretá-lo. Em suas falas, a exemplo do que expressa Marcos, indígenas universitários anunciam o desejo de que a instituição atue promovendo a interação entre as diferentes epistemologias, de que colegas e professores queiram ouvir suas histórias e aprender de suas tradições, de que os currículos aos poucos se modifiquem, de que passem a ter como professores mestres indígenas e de outras tradições. Contudo, como vemos nos relatos ao longo desse estudo, na maioria dos casos não é a abertura para a alteridade que encontram ao chegar à universidade. Em seus cursos, mais do que reconhecimento, espaços de diálogo e interaprendizagem, enfrentam o conflito de um encontro desigual de invisibilização e deslegitimação de seus saberes.

Nas conversas-entrevista com os indígenas acadêmicos, quando indagados se havia em seus cursos alguma tentativa de relacionar os conteúdos das disciplinas com os conhecimentos tradicionais, em praticamente todos os casos responderam que, infelizmente, não há diálogo entre esses saberes. Os acadêmicos expressam não se sentirem valorizados em seus conhecimentos, não ter espaço para exporem seus pontos de vista, suas vivências. Denize, quando questionada sobre as possibilidades de participação nas aulas do curso de Enfermagem, comenta que só teve uma professora que perguntava como era sua experiência na aldeia. Também narra uma situação no curso em que fazia estágio no Centro Obstétrico do Hospital de Clínicas e que se negava a acompanhar os partos cesárea, causando estranhamento nas professoras. Explicou-me que não suportava presenciar esses momentos, pois a forma com que eram realizados os partos no hospital causava muito sofrimento para as mulheres, diferente da vivência que tinha na aldeia, onde o parto é tratado de forma natural, as mulheres se preparam desde o início da gestação com ervas e no momento do parto o bebê nasce muito mais rápido e tranquilamente. Revela que na experiência que teve no hospital percebeu que os médicos que atendiam essas mulheres não estavam preocupados com a dor gerada pelos procedimentos e que estes poderiam gerar sofrimento pelo resto da vida da mulher. Sabia que poderiam ser utilizadas outras

formas de apoio à mulher durante o trabalho de parto, conhecimentos de sua tradição, mas que não percebia abertura para o diálogo entre os diferentes saberes.

Marcos, ao questionar a não presença dos conhecimentos indígenas na universidade a partir de sua experiência no curso de Direito, explicita, assim como Denize em relação à Enfermagem, o quanto o saber legitimado é construído desde uma matriz eurocêntrica, totalmente distanciado das práticas ameríndias:

[...] tu chega no Ensino Superior, até que ponto é estudada a cultura indígena hoje? A base de uma sociedade tu não estuda. [...] Acho que a universidade é o melhor ambiente pra isso, tanto na área antropológica, da saúde, da educação, que seja, na área jurídica, tem que comportar todos esses conhecimentos. Como que nós estudamos o direito alemão hoje, lá da Alemanha, Direito Romano? Nós estamos dando uma base jurídica ocidental e estamos esquecendo a base jurídica aqui, costumemente, de um povo que simplesmente teria muito mais a agregar, eu garanto a vocês, em termos de conhecimentos, do que propriamente um direito romano. [...] Estudamos a Constituição da França sabe, nós não precisamos estudar a Constituição da França pra melhorar a nossa. Vai do que o povo acha melhor, e não do que o francês acha bom e a gente incorpora aqui. Se tu começa a estudar a base aqui, a própria ideologia que um povo tem, tem que incorporar tudo isso. Eu garanto a vocês que não temos nada na Constituição sobre um possível direito que seria indígena. Ao contrário, tem muita incorporação da França, dos Estados Unidos, germânico, é o que a gente tem, sabe. São questões que estamos em debate todo dia, pra ti ver a importância de incorporar todos essas diferenças culturais, de ensinamento e de conhecimento no Ensino Superior. [...] Mas é imposição né, tu impõe tua ideologia sobre a outra. A imposição física, que seja, a imposição cultural, que vai dizimando as demais. (Marcos, Casa do Estudante da UFRGS, 09.05.2016)

Como o estudante Kaingang reconhece, a presença indígena na universidade e dos demais coletivos denuncia a colonialidade do saber. Essa dimensão da colonialidade se materializa na imposição e sobreposição de uns conhecimentos sobre outros, o que autores denominam violência epistêmica, epistemicídio, ou ainda, racismo epistêmico (GROSFOGUEL, 2007). Este opera encobrendo o “lócus de enunciação” (o corpo de quem fala – geralmente um corpo masculino branco - e o espaço epistêmico de onde se fala – geralmente de uma perspectiva eurocentrada), por meio do discurso científico da objetividade e da neutralidade, privilegiando uma tradição de pensamento ocidental, considerada como a única legítima e com capacidade de acesso à universidade e à “verdade”, inferiorizando e negando os conhecimentos não ocidentais, considerando-os primitivos, subdesenvolvidos (GROSFOGUEL, 2007). Nessa perspectiva, enquanto se “atribui e reconhece a produção de teoria aos sujeitos ocidentais brancos”, aos não brancos atribui-

se que “produzem folclore, mitologia ou cultura, mas não conhecimento de igual para igual com o Ocidente”. (Idem, s/p).

O conflito instaurado na universidade com a presença dos coletivos ameríndios, que maculam com seus odores a pulcra torre de marfim da academia, não se apresenta somente entre os diferentes conhecimentos em si, mas também entre as diferentes lógicas de construção destes. Na universidade, tão marcada pela disciplinarização e organização hierárquica dos conhecimentos, bem como por um processo de produção descontextualizado do cotidiano da sociedade, indígenas universitários enfrentam o desafio de encontrar brechas, fissuras, ou de abri-las a partir de suas posturas insurgentes de re-existência.

Voltando à narrativa que Dorvalino expressa na íntegra em momento anterior (p. 179-184), podemos acompanhar um pensamento que, como ele mesmo explica, acompanha a rotação da terra. Se estrutura como uma teia de aranha, onde “tudo está interligado no mundo” (KLEIN, 2015), denotando um pensamento holístico, uma visão orgânica da realidade. Assim Dorvalino expressa em seu trabalho de conclusão de curso: “Todas as vidas no planeta aprendem entre si. Os índios têm seus aprendizados com os rios, a terra, as árvores e os animais” (CARDOSO, 2014a:17). Em contraposição, analisa que “a ciência separa a humanidade da natureza, mas nós não somos separados” (Conversa-entrevista, 04.11.2015).

Vemos, nas falas de Dorvalino, a caracterização de duas lógicas distintas de pensamento: o ameríndio, que integra, que conecta todas as coisas, onde “tudo é interdependente com tudo, numa rede de solidariedade cósmica onde cada ente é parte” (STRECK; ADAMS; MORETTI, 2010:24), em oposição à racionalidade ocidental que, ao impor uma dicotomia entre natureza e sociedade, promove a ruptura entre os mundos biofísicos, humanos e sobrenaturais (WALSH, 2012) tentando destruir a (re)construção de um sentido coletivo de pertencimento, de ser que faz aliança com os que vieram antes, bem como com os demais seres do planeta. Desse modo, intentando afastar o sujeito do território, dos laços sagrados e espirituais com a vida, descontextualiza-o, exercendo a colonialidade cosmogônica ou da natureza (WALSH, 2009)¹⁷⁶.

¹⁷⁶ A colonialidade cosmogônica, ou da mãe natureza, é a que fixa na distinção binária cartesiana entre homem e natureza, categorizando como não modernas, “primitivas” e “pagãs” as relações espirituais e sagradas que conectam os mundos de cima e de baixo, com a terra e os ancestrais como seres vivos, com o que tem que ver com a força vital-mágico-espiritual da existência das comunidades tradicionais. “*Así pretende socavar las*

Kusch (1999) diz que o saber ocidental e da cidade, construído desde a lógica do “ser”, parece estar regido por um princípio de causalidade, que deseja que tudo seja explicável e nada ocorra fora da consciência, regido por um solucionismo intelectual e ativo, pelo critério analítico, quantitativo e causal, respaldado, por sua vez, pela urgência de um fazer constante. Já o saber indígena, que se dá desde o “estar”, é um pensar seminal e estrutura-se sobre a afeição. Não é um saber do por que ou das causas, mas do como ou modalidades. Não se centra tanto no efeito, mas no modo como se faz, indicando, nas palavras de Kusch (1999):

un predominio del sentir emocional sobre el ver mismo, de tal modo que ve para sentir, ya que es la emoción que da la tónica a seguir frente a la realidad [...]. El registro que el indígena hace de la realidad es la afección que esta ejerce sobre él, antes que la simple connotación perceptiva (Idem:279-280).

Tais reflexões trazem aportes para a compreensão de um pensamento indígena que conjuga a emoção e a razão nos processos de aprendizagem, considerando uma combinação de sujeito e objeto, o sujeito total, não fragmentado, que vê e que sente, muito presente na fala dos estudantes, evidenciando a importância das relações afetivas, de proximidade e confiança.

Para os povos tradicionais, a fonte do conhecimento que conduz ao bem viver não está nos livros, na erudição, mas nos espaços onde vivem a sua espiritualidade em conexão com o coletivo e os demais seres que co-habitam a terra. Para Cirilo “a *Opy* é a universidade do Guarani”¹⁷⁷ (Diário de Campo, 25.09.2015); para Seu Jorge Garcia é “a floresta a universidade dos Kaingang” (citado por Rogério Rosa, Diário de Campo, 16.09.2015). É na *Opy* e na floresta que encontram a cura para as doenças do corpo e do espírito, por meio da dança, do canto, do contato com o fogo, dos remédios do mato, concentrando um saber amplo sobre espiritualidade, medicina, educação.

cosmovisiones, filosofías, religiosidades, principios y sistemas de vida, es decir la continuidad civilizatoria de las comunidades indígenas y las de la diáspora africana” (WALSH, 2009:3). Fruto da colonialidade da natureza, se expressa uma lógica ecocida (GUERRERO, 2010a) que é provocada pelas políticas neoliberais, que buscam impor sua perspectiva de modernidade e desenvolvimento e que estão assassinando a vida no planeta.

¹⁷⁷ “*Opy*” é a casa de cerimônia guarani. Nela, acontecem as práticas espirituais de concentração e as principais cerimônias que dão sentido à vida guarani. A *Opy* “é a fonte da educação, da saúde, da alegria, da diversão e das decisões que orientam a conduta diária da comunidade e fundamentam o ore rekó (nosso modo de ser)” (POTY, 2015:56).

É importante refletir que grande parte dos indígenas que chega à universidade é de uma geração mais jovem, em geral provenientes de terras onde a natureza já está devastada, onde não é mais possível viver da mata, talvez o principal espaço de aprendizagem da cosmologia. Mesmo assim, podemos observar que no convívio com os mais velhos, participam de um pensar que permanece na profundidade das expressões da cultura, nos modos de se relacionar complementarmente, de ritualizar seus processos. Ao estarem no espaço acadêmico, ao mesmo tempo em que se apropriam do pensar ocidental, mais calcado no âmbito do “ser”, carregam o pensar seminal que brota do “estar”, conciliando-os. Enfrentam o desafio de integrar a dupla vetorialidade do pensar, conjugando dois ritmos de vida, duas racionalidades distintas, criando um terceiro espaço. Desde o estar absorvem o ser, situando-se entre ambos, constituindo um estar-sendo que se manifesta enquanto pensamento fronteiroço.

O pensar fronteiroço, desde a perspectiva da decolonialidade, se dá na relação entre os conhecimentos subalternizados (o próprio, o local) e o conhecimento universalizado pela ciência ocidental (dominante). É uma prática que tenta estabelecer uma mediação entre esses dois sistemas de pensamento trabalhando nos interstícios, nas fronteiras entre as duas lógicas de pensamento, atuando desde dentro dos centros de poder, no caso a universidade, rompendo com a hegemonia do eurocentrismo como única perspectiva epistemológica (WALSH, 2012). Tal pensamento se materializa enquanto práxis que confronta distintas concepções de sociedade, incorporando as categorias do pensamento ocidental, porém movimentando-se mais além dessas, propondo reais alternativas.

Desde a perspectiva do pensar fronteiroço, podemos compreender que no percurso acadêmico, indígenas constroem conhecimento a partir de dois movimentos diferentes e complementares. Por um lado, levam para suas vidas os conhecimentos aprendidos na academia, os relacionam com os que possuíam anteriormente, e ainda estabelecem novas articulações de saberes na interação com suas redes de parentes. Por outro lado, povoam a academia com suas histórias, suas ciências, seus modos de pensar, propondo um rompimento epistêmico ao pensamento hegemônico.

Algumas formas de expressão do pensamento fronteiroço elaborado por indígenas universitários serão elucidadas na seção que segue, finalizando a tese, mostrando a potência do estar-sendo indígena universitário, ao abrir epistemicamente o pensamento dominante,

atuando desde dentro, “poniéndolo en cuestión, contaminandólo con otras historias y otros modos de pensar” (WALSH, 2012:81).

Tendo em vista os elementos que emergem da presença indígena na universidade com relação à interculturalidade dos saberes, destaco que recentes achados de linhas de vanguarda da ciência encontram uma série de afinidades com o conhecimento indígena. Descobertas a respeito da essência do universo a partir das novas teorias da física quântica (GOSWAMI, 2008), a compreensão do saber a partir da unicidade do conhecimento (NICOLESCU, 2005), o reconhecimento da interconexão dos sistemas vivos (CAPRA, 2006), são alguns exemplos. Tal evidência denuncia que a ciência hegemônica na universidade, ainda pautada sob uma lógica cartesiana, se mostra incoerente com a complexidade do mundo, enquanto apresentam-se outras formas de fazer ciência que não só encontram abertura ou diálogo com as tradições milenares, mas afinidades epistemológicas.

A efetiva interculturalidade na universidade não traz benefícios só para os estudantes indígenas, no sentido de terem seus saberes reconhecidos. A violência crescente nas grandes cidades, a desigualdade social, a destruição da natureza, entre outras questões, são problemas criados dentro de uma determinada lógica de vida que subjaz a universidade, qual seja, a lógica da colonialidade materializada no capitalismo global. A integração das epistemologias indígenas na universidade permite a emergência de outras lógicas de mundo, oferecendo perspectivas outras na busca de soluções para problemas contemporâneos. Nesse sentido Guerrero (2010b) provoca que comecemos a reconhecer e aprender com todo o potencial insurgente dos coletivos ameríndios, tanto em nível epistêmico, quanto ético e político, pois essas sabedorias nos oferecem outras possibilidades para tecer horizontes civilizatórios diferentes. Nas palavras de Pedro Sales: “Os conhecimentos indígenas são importantes para pensar a humanidade. Porque do jeito que vai podemos entrar em ruínas” (Diário de Campo, 25.09.2015).

4.4.1 Re-existência epistêmica

Ao ocupar o espaço da universidade, estamos também nos reafirmando, e lutando para que estes espaços também possam compreender, dialogar e respeitar nosso movimento, além de pautarmos em sala de aula a questão indígena e dialogar com os conhecimentos de cada área do conhecimento com o *jukre/pensamento* Kaingang. Muitas vezes pensei e até mesmo hoje ouço alguns parentes dizendo: “tenho o desejo de adquirir conhecimento aqui e depois voltar para minha aldeia e

aplicar este conhecimento na minha comunidade”. Ou até mesmo: “tenho o desejo de ser alguém na vida”. Quando na verdade é uma via dupla de estratégias, pois os conhecimentos tradicionais são tão importantes, ou até mais quanto estes que a universidade nos transmite. Na verdade, nos apropriamos destes conhecimentos na defesa de nosso povo, e como ser alguém na vida? Se você já é, enquanto Kaingang, com toda uma trajetória e história de resistência. Passei a refletir tudo isso no decorrer desta caminhada. (DOMINGOS, 2016:49-50)

No contato com a universidade, indígenas acadêmicos, mesmo que raramente dentro dos currículos ou em aulas regulares, criam espaços para expressar seus conhecimentos desde a apropriação da universidade, configurando formas de re-existência epistêmica. Estes foram explicitados no decorrer do texto da tese: no envolvimento em grupos de pesquisa, na elaboração dos trabalhos de conclusão de curso, na criação de espaços outros como os Encontros Nacionais de Estudantes Indígenas.

Apesar de a universidade estar somente engatinhando no sentido de exercer uma práxis de interculturalidade, se é que poderia se dizer assim, coletivos indígenas, ao se apropriarem da linguagem e conhecimentos acadêmicos, fazendo com que estes dialoguem com os seus, constroem conhecimentos fronteiriços. Tais formas de pensar e construir conhecimento se expressam enquanto saber de re-existência.

Um dos espaços em que indígenas acadêmicos de graduação têm conseguido tensionar as disposições de poder e saber, abrindo caminhos para o trabalho com as questões indígenas desde seus pontos de vista, tem sido na pesquisa, por meio da iniciação científica. Marcos conta que tem acompanhado “pequenas revoluções” no curso de Direito. Na medida em que vai se expondo em sala de aula, levantando questões referentes às culturas indígenas, ao direito próprio, às formas como resolvem os conflitos internamente nas comunidades, alguns professores se mostram interessados em saber mais sobre as questões indígenas. Um dos professores, a partir da interação com Marcos, propôs que formassem um grupo de pesquisa sobre Políticas Indígenas. O acadêmico conta que outro professor o convidou para compor seu grupo de pesquisa, porém, ao se candidatar para ocupar uma das vagas no grupo, soube que havia a exigência por parte do professor de que tivesse o conhecimento de pelo menos dois idiomas. Ele conta:

Daí o professor me disse: Me conta, quais línguas tu fala? Ele já sabia que eu era indígena. Professor, falo português e kaingang. E ele: Eu fiquei me perguntando se kaingang é estrangeiro ou se é... não sei, ele disse. Mas gostei. É uma dúvida que eu tenho, tem que ser levantada. Só o que tu me falou agora já é um grande debate. Ele disse assim: Mas os requisitos são inglês ou espanhol. E aí eu disse:

Bah, então complica né, aí fica difícil eu entrar para tua linha de pesquisa. Aí ele disse: Não mas... vamos abarcar o português como estrangeiro e o kaingang como língua nativa. (Casa do Estudante da UFRGS, 09.05.2016)

Após esse episódio em que o professor mostrou curiosidade e abertura, Marcos passou a integrar o grupo. O acadêmico indígena conta que, após seu ingresso no grupo, passou-se a ter a preocupação por diversificar os textos lidos, que eram praticamente todos em inglês, abarcando, também, o espanhol e o português. Além disso, passaram a buscar textos de estudo sobre a questão indígena.

No mesmo sentido, o estudante conta sobre o impacto que sua presença ativa tem gerado no curso, especialmente no âmbito da pesquisa:

Só agora no Direito que nós estamos começando a pesquisar sobre a questão indígena, porque eu entrei na pesquisa e a gente está começando a levantar as hipóteses de qual a importância dos indígenas no meio dessas pesquisas também, sabe? Começar a abarcar todos os tipos de povo que tem hoje no Ensino Superior, e não abrir espaços somente para um estudo específico, sabe, só focado na jurisdição, no Direito em si. A gente tem que ver esses outros meios de vivência que existem, por exemplo, os indígenas têm um meio de resolução, um direito que é propriamente deles, então, a gente tem que trazer isso pra dentro do direito também. [...] o meu estudo agora específico é sobre o direito à atenção diferenciada à saúde dos povos indígenas. Eu trouxe para a linha da pesquisa isso. Estamos tentando agora, junto com o professor, porque ele também está estudando, focar no contexto urbano dos indígenas também. [...] até hoje eles não sabem que tem indígenas por aqui. Eles acham que estão mais lá pra Amazônia ou lá pro interior do estado, sabe. E está cheio de indígenas por aí, só que se ignora, ou se vê de outra maneira, sabe. Então a gente está tentando correlacionar como se dá os indígenas hoje no contexto urbano. [...] Mas, independentemente da pesquisa que está sendo elaborada, a gente já traz um caráter diferente para a própria linha de pesquisa, porque o grupo dele não lidava tanto com isso, agora a gente vai trazendo outros olhares, outras questões que são relevantes de se descobrir. [...] Então isso são questões que vão surgindo na medida em que a gente vai ocupando esses espaços, vai propondo outras coisas. [...] tem que aproveitar esse pessoal também pra puxar eles para o movimento também, para o quanto importante é abraçar todas essas linhas ideológicas e culturais. (Marcos, Casa do Estudante da UFRGS, 09.05.2016)

Outro aspecto que pode ser evidenciado é o quanto, para alguns estudantes, estar na universidade pode representar um retorno à cultura: de pesquisados pela universidade tornam-se pesquisadores das práticas do próprio coletivo. Como aparece na conversa com Ana Júlia, em que a participação como bolsista de iniciação científica proporcionou o encontro com os avós:

Na pesquisa com a [professora] Cida, primeiro eu fiz sobre educação indígena, sabe. Eu me aprofundi mais, conversei mais com meus avós. Com essa correria que eu tinha eu não tinha tempo de sentar e

conversar com eles, mas com essa pesquisa que eu tive, eu senti, tomei mate, conversei mais profundo com eles. E foi muito bom pra mim, eu tendo mais aprendizado com eles.

Michele – E o assunto era ligado à educação guarani?

Ana Júlia – De como se dá a educação Guarani, tradicional no caso, e o que eles achavam da educação escolar, se eram contra ou a favor. E eles diziam que se não atrapalhasse a educação tradicional, dá para serem levadas as duas coisas junto. (Conversa-entrevista, 23.11.2016)

Também os trabalhos de conclusão de curso (TCC) produzidos pelos indígenas acadêmicos são espaços para expressar sua autoria. Nos TCC, marcam seu pertencimento étnico e o compromisso com o coletivo do qual pertencem. Na tabela, destaco quatro trabalhos de conclusão que versam sobre a temática indígena:

Tabela 7: Trabalhos de Conclusão de Curso de graduação de indígenas na UFRGS que versam sobre a temática indígena

Autor	Título	Ano	Curso
Denize Letícia Marcolino	Saúde das mulheres indígenas no Brasil: uma revisão integrativa	2012	Enfermagem
Dorvalino Cardoso	Aprendendo com todas as formas de vida do planeta: educação oral e educação escolar Kanhaqáq	2014	Pedagogia
Josias Loureiro de Mello	A língua portuguesa na sociedade Kaingang: um estudo na Terra Indígena Serrinha, RS	2015	Pedagogia
Angélica Domingos	O bem viver Kaingang: perspectivas de um modo de vida para construção de políticas sociais com os coletivos indígenas	2016	Serviço Social

Elaborada pela autora.

Destaco excerto do Diário de Campo em que registro a fala de Seu Argemiro, o avô de um de nossos acadêmicos, evidenciando o quanto a realização do trabalho de conclusão também pôde proporcionar a investigação das práticas culturais no contato com os mais velhos:

Comentei com ele que o Josias estava para se formar. Seu Argemiro me disse: “Esse menino me incomodou muito! Veio aqui muitas vezes para fazer pesquisa, me perguntando um monte de coisas. Eu nem sempre podia conversar, mas ele insistia. Queria saber tudo da cultura, como era antigamente... Ele é muito interessado”.

Na noite anterior, durante a viagem, eu tinha lido o TCC do Josias e logo compreendi do que Seu Argemiro estava falando, pois no texto aparece bem seus diálogos com o avô e outras pessoas mais velhas. Seu Argemiro disse estar muito contente, pois é o primeiro neto a se formar na universidade. (Pinhalzinho, Diário de Campo, 03.02.2016)

Vemos, assim, que as atividades de pesquisa dos indígenas universitários junto aos coletivos de pertencimento, podem fomentar o intercâmbio de conhecimentos entre gerações, contribuindo para a valorização dos saberes tradicionais e para que reatem os elos com os sábios dos seus povos, muitas vezes fragilizados. Também podem oportunizar processos de reinvenção de si, na medida em que o retorno à cultura, provocado pelo encontro com o outro na universidade, faz com que aprendam sobre si mesmos. Ouvimos relatos de situações em que Kaingang estudantes passam a investigar à qual metade clânica pertencem, ou expressam ainda: “Aqui, na universidade, que me dei conta que sou indígena!”.

Igualmente, destaco o Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (ENEI), ocorrido a cada ano em um estado diferente do Brasil, como espaço de re-elaboração de conhecimentos indígenas, como espaço de re-existência. Na voz de Angélica Domingos é possível observar o quanto a participação nesses encontros tem sido potentes, tanto pelo encontro com acadêmicos de coletivos indígenas das demais regiões do país, pela presença das lideranças, dos mais velhos e de acadêmicos já formados que trazem suas experiências para compartilhar, bem como, e com destaque especial, aos espaços de apresentação de trabalhos, nos quais podem refletir sobre suas realidades, falando de igual para igual, diferente da realidade que encontram nas universidades. Estes se constituíram como importantes espaços de diálogo e trocas a respeito dos conhecimentos próprios de cada povo.

Há cursos nas universidades que nenhum professor solicita aos estudantes trabalhos sobre a questão indígena. Acaba dependendo muito da iniciativa de cada estudante e praticamente não há incentivo da universidade. O ENEI proporciona isso, incentiva os estudantes a pensar sobre a questão indígena a partir do lugar que eles ocupam. É muito diferente falar de uma temática que é tua para pessoas que desconhecem totalmente tua realidade, como acontece na universidade. Se não há espaços para refletir sobre a nossa realidade, vão ser formados profissionais indígenas que só pensam a partir do olhar que é do homem branco. Esse movimento que se gera dentro da universidade nasce a partir do movimento indígena que se gera lá dentro das nossas comunidades, com nossas lideranças, os nossos mais velhos, ele é uma continuação desse movimento. Tem um único objetivo, que é trazer o nosso conhecimento para a universidade e reivindicar espaços diferentes e que se adéquem a nós. E por isso a importância das nossas lideranças poderem estar do nosso lado, dos nossos velhos poderem estar nos espaços, porque isso nos fortalece muito. É nesses espaços que a gente acaba conhecendo os outros povos e vê o que existe de semelhante, o que tem de diferente, e isso nos fortalece bastante. Aí que tu percebe que não está sozinho, que não é a única que pensa dessa maneira e que quer ir contra o que é estabelecido dentro da universidade. Na verdade, esse movimento já acaba unindo. A questão da permanência, essa diferença que a gente tem pra poder permanecer, eu acho que é tudo uma mesma luta. Nós podemos ter algumas peculiaridades que são diferentes umas das outras, mas a

essência dos povos indígenas sempre vai ser a mesma. Também a participação no ENEI dos profissionais indígenas que já estão atuando na área, que já tem certa experiência. Eles contribuem para pensar as políticas públicas, os nossos conhecimentos, a partir dos eixos que mais são do movimento, que é a partir da terra, da saúde, da educação. Eu acho que a partir do momento que se cria o ENEI a gente consegue estabelecer uma outra relação dentro da universidade, de poder pensar o teu espaço a partir da tua vida, que é a vida da gente, do teu modo de ser, do teu dia a dia, e dar mais importância para isso. (Conversa-entrevista com Angélica, 15.04.2016)

Como pudemos acompanhar em diferentes narrativas expressas nesta tese, bem como nas três situações elencadas nesta seção (a participação em projetos de pesquisa, a elaboração dos trabalhos de conclusão de curso e a participação no ENEI), a comunidade de origem dos estudantes aparece como ponto de partida, de onde saem para aventurar-se na universidade, e como lugar de retorno, para onde desejam voltar depois de concluída a trajetória acadêmica.

É comum ouvirmos falas como: “escolhi esse curso pela necessidade da minha comunidade”, “vim para a universidade por pedido da liderança”, “eu quero me formar e trabalhar na minha comunidade”, “é importante saber fazer o caminho de volta”. São expressões que permitem vislumbrar uma imagem de caminhos que levam até o universo exterior da comunidade e depois retornam para o espaço originário. Essas sensações anunciadas nas narrativas, de um saber de compromisso com o próprio povo, de necessidade de retornar com as ferramentas construídas e apreendidas no espaço acadêmico em favor do coletivo, dizem de uma lógica de reciprocidade presente no pensamento indígena. Esse desejo é evidenciado, tanto na ocasião da escolha dos cursos, quando mostram fazer a escolha por aquelas carreiras em que há maior defasagem de profissionais indígenas nas comunidades, como durante o percurso, onde a expectativa de poder contribuir com o coletivo aparece como motivadora no enfrentamento dos sacrifícios encontrados¹⁷⁸.

Kusch (2012a), ao tentar compreender a racionalidade e a filosofia ameríndia, diz que o saber do indígena se relaciona com o criar, multiplicar, deixar acontecer, em suma, um saber para viver. É um saber que vê a realidade como um organismo em constante movimento cujo equilíbrio interno depende pessoalmente de cada um, e aí o papel de cada sujeito na manutenção do equilíbrio do coletivo. Não é um saber que pode ser encerrado ou armazenado, tampouco que esteja fora ou longe do sujeito, mas um saber interno que exige

¹⁷⁸ Identifico que o estudo em escolas e instituições de Ensino Superior distantes de suas aldeias muitas vezes se conformam como um sacrifício, uma forma de “ritual de passagem”, de amadurecimento para a vida adulta.

o compromisso de cada um. Desse modo, a consequência do conhecimento para o indígena será distinta. Os indícios que temos sobre isso nos fazem pensar que dificilmente este estudante terá como objetivo graduar-se para pegar seu diploma e ingressar no mundo do trabalho pensando somente em sua carreira e ascensão pessoal; quer retornar ao seu povo e retribuir a confiança e apoio que recebeu para estar nesse espaço, como um representante de seu coletivo.

Assim, o estar indígena na universidade se expressa pela compreensão do compromisso com o saber construído nesse lugar, longe das terras de origem, e o retorno deste conhecimento aos coletivos. Aí reside mais uma das dimensões de re-existência que identifiquei no estar-sendo indígena universitário: o saber de compromisso.

No decorrer desta tese, na busca por compreender como se expressa o estar indígena universitário na UFRGS, identifiquei que essa presença revela o predomínio do “estar” que se encontra e se choca com a perspectiva do “ser alguém” (KUSCH, 1999) na cidade e no ambiente universitário. Indígenas acadêmicos deparam-se com um mundo ainda pouco conhecido, uma rotina que exige um tempo-espaço objetivo e compartimentado, uma linguagem culta que se expressa na língua do colonizador e é centrada na escrita. Uma sociedade marcada pelo afastamento da natureza, pela ordenação e limpeza, um lugar onde muito se fala e pouco se faz, onde o conhecimento se expressa pela via do intelecto e da racionalidade, onde se incentiva a competição e o fazer constante, não podendo haver espaços vazios e tempos livres. Onde há uma busca incessante por alguma coisa que ninguém sabe ao certo o que é.

De outro lado está a expressão da vida através de um tempo circular vivido nos territórios indígenas, que respeita os ciclos e pulsações da vida, onde há espaço para o mero estar e a contemplação. Onde a interação com a natureza é vital e fonte do conhecimento. Onde os conhecimentos são transmitidos oralmente de geração em geração por meio da escuta, do exemplo, e do fazer junto, agregando à inteligência racional a emocionalidade, o aprender com todo o corpo.

É no jogo entre essas diferentes racionalidades e emocionalidades que o modo de estar indígena vai se apropriando dos modos de ser acadêmico, nos termos de Rodolfo Kusch: fagocita-o. Essa conexão entre o estar e o ser conjuga as raízes culturais, cosmológicas, epistêmicas e afetivas do universo Kaingang e Guarani com a lógica

cartesiana, livresca, erudita da universidade e, coexistindo, conformam o estar sendo indígena universitário.

Foi possível identificar também algumas dimensões do estar sendo indígena que tensionam a universidade, expressando-se como um saber de re-existência na linguagem, nas temporalidades outras, ao viver este espaço coletivamente, na afirmação e reelaboração dos conhecimentos próprios, no compromisso com as suas comunidades, dentre tantas outras práticas que poderiam ser identificadas.

Por ser uma política recente, ainda em consolidação, são poucos os estudos que se debruçam sistematicamente sobre a compreensão do fenômeno da presença indígena no Ensino Superior. Desse modo, aqui me preocupei e me ocupei em mapear os caminhos, cartografar os movimentos que se configuram a partir dessa presença. Obviamente, pude me deter com maior vigor na compreensão do estar indígena na universidade, objetivo central dessa pesquisa, todavia, também foi possível deparar-me com muitos outros caminhos, fundamentais de serem investigados para melhor compreensão do tema. Os desafios da pós-graduação universitária; os conflitos inerentes ao retorno às suas comunidades no encontro com as lideranças, velhos etc; os embates entre os conhecimentos apropriados na academia no encontro com os conhecimentos das comunidades; a luta por ocupação de espaços em cargos de gestão das políticas públicas e pela abertura de mais frentes de atuação profissional. São problemáticas de pesquisa que pude vislumbrar, mergulhada nesse tema e que faço questão de evidenciar para fomentar aprofundamentos que podem advir de outras pesquisas.

No processo de construção da tese, foi possível compreender que o encontro dessas pessoas com a universidade irrompe como um acontecimento, tanto na vida dos próprios indígenas, suas famílias e coletivos, quanto para a instituição, que se vê desacomodada diante de tal presença.

A relação estabelecida entre esses diferentes atores ainda não se expressa de forma simétrica e horizontal, configurando-se muito mais como uma política fundada em uma visão de interculturalidade funcional (WALSH, 2012), que quer normalizar, diluir e incorporar o outro ao mesmo, colaborando com os desenhos globais de poder, capital e mercado, do que a uma perspectiva crítica de interculturalidade, calcada em um projeto político de descolonização, transformação e criação de um modelo de sociedade alternativo.

No encontro com esses coletivos, a universidade se depara com outros modos de estar, de se movimentar, de conhecer. Outras cores, cheiros e jeitos que passam a habitar esse espaço e instauram desordem, com suas presenças disruptivas, uma desordem que, conforme Balandier (1997), torna-se criadora. Para Kusch (2012c:7), *“las crisis dan siempre que pensar. Son en el fondo fecundas porque siempre vislumbran un nuevo modo de concebir lo que nos pasa. Irrumpe una nueva, o mejor, una muy antigua verdad”*.

Nesse sentido, as dimensões de re-existência identificadas nesse estudo, anunciam modos de estar sendo indígena universitário como um odor exalado por esses povos que impregna a pulcra universidade. Para Cullen (2013), o fedor da América, expresso em tudo o que não conhecemos, que não temos controle, que nos causa medo porque nos tira da segurança, insiste e persiste. Esse odor é tudo que faz recordar nossas origens autóctones e que nos faz lembrar quem somos e de onde viemos. O autor afirma que *“el hedor viene de abajo y de lo colectivo, es decir, del pueblo” e, por isso, “se teme la fecunda unión ritual de los opuestos [...] y se teme también que acontezca lo imprevisible”* (Idem, p. 80).

Esses movimentos, que trazem consigo imprevisibilidade e desordem, tem gerado frestas que se fazem no encontro com os rígidos padrões de ser da universidade. Tais fissuras, espaços de re-existência, permitem a emergência do novo desde a re-conexão com o originário, parindo formas antigas de conviver, aprender, compartilhar, estar e ser pessoa e coletivo, formas essas que ensinam práticas pedagógicas outras na universidade.

REFERÊNCIAS

ABYA YALA: EPISTEMOLOGIAS AMERÍNDIAS EM REDE. **Projeto para formação de rede no Instituto Latino-Americano de Estudos Avançados**. UFRGS, 2013.

ALBÁN, Adolfo Achinte. Epistemes “Otras”: ¿Epistemes Disruptivas? **Revista KULA: Antropólogos del Atlántico Sur**, n. 6, p. 22-34, abr. 2012. Disponível em: http://www.revista.kula.com.ar/wpcontent/uploads/2014/02/KULA6_2_ALBAN_ACHINTE.pdf. Acesso em: maio de 2017.

ALMEIDA, Silvia Maria Leite de. **Acesso à educação superior no Brasil: Uma cartografia da legislação de 1824 a 2003**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

AMARAL, Wagner Roberto do. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. Tese de Doutorado. Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

ANTUNES, Cláudia Pereira. **Experiências de formação de professores Kaingang no Rio Grande do Sul**. Dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

ARENHALDT, Rafael. **Vidas em conexões (in)tensas na UFRGS: o Programa Conexões de Saberes como uma pedagogia do estar-junto na Universidade**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2012. Disponível em: <<http://hdl.han dle.net/10183/39664>>.

BALANDIER, Georges. **A desordem: elogio do movimento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, Brasília, mai./ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-3522013000200004&script=sci_arttext>. Acesso em: jun. 2015.

BANIWA, Gersem. A Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. **Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano**, n. 31, CLACSO e FLACSO, jan. 2013.

BARROSO-HOFFMANN, M. **Direitos culturais diferenciados, ações afirmativas e etnodesenvolvimento**: algumas questões em torno do debate sobre ensino superior para os povos indígenas no Brasil. In: Reunião da Associação Latino-Americana de Antropologia, 2005. **Anais...** Rio de Janeiro, 2005.

BENITES, Andréa et al. Relatório da Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena (CAPEIn): 2008-2011. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson; BENITES, Andréa (Orgs.). **Estudantes Indígenas no Ensino Superior uma abordagem a partir da experiência na UFRGS**. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Estudantes indígenas no ensino superior e os caminhos para a interculturalidade. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson; BENITES, Andréa (Orgs.). **Estudantes Indígenas no Ensino Superior uma abordagem a partir da experiência na UFRGS**. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **NHEMBO'E ¡Enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas Aldeias Guarani**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/PPGEDU, 2005.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patrícia de Oliveira. Estudantes Indígenas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - desafios do acesso e permanência. **Revista del Cisen Tramas/Maepova**, Salta, AR, 2016. p. 167-184. Disponível em: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/article/view/9427/8863>.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUZA, João Vicente Silva. Pesquisa Etnográfica e Educação: espaços para o sensível e a sensibilidade. In: Feitosa, Débora Alves [et al.] (Orgs.). **O sensível e sensibilidade na pesquisa em educação**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2016.

BOFF, Leonardo. **A Águia e a Galinha**. 2. ed. Petrópolis. Vozes. 1997

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2002, n. 19, p. 20-28.

BONIN, Lara Tatiana. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DALLA ZEN, Maria Isabel H., XAVIER, Maria Luisa M. (Orgs.) **Povos indígenas & educação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 33-48

BONIN, Lara Tatiana; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Ética e pesquisa com povos indígenas: vulnerabilidade ou protagonismo? In: SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos; KARNOPP, Lodenir Becker. **Ética e pesquisa em educação: questões e proposições às ciências humanas e sociais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017. p. 241-262.

BRAND, Antonio J.; CALDERONI, Valéria. A. M. O. Ambivalências na identidade de estudantes indígenas em Campo Grande, MS. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, pp.61-72, Jan/Jun 2010. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/brand-calderoni.pdf>.

BRITO, Patrícia Oliveira. **Indígena-Mulher-Mãe-Universitária: o estar-sendo estudante na UFRGS**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

BURKE, Peter. **Uma história social de conhecimento: De Gutemberg a Diderot**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2003

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARDOSO, Dorvalino Refej. **Aprendendo com todas as formas de vida do planeta: educação oral e educação escolar Kanhgág**. Trabalho de Conclusão do curso (Pedagogia) – UFRGS, Porto Alegre, 2014a.

CARDOSO, Dorvalino Refej. **Aprendendo juntos: educação oral e educação escolar indígena**. In: II Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas. Mato Grosso do Sul. Ago. 2014b.

CARNEIRO, Leonardo Garcia. **“Posso ser o que você é sem deixar de ser o que sou!”**: a presença de estudantes indígenas na UFRGS – perspectivas para pensar a indigenização da “modernidade”. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. UFRGS, 2014, 74p.

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão Étnica e Racial no Brasil** – a questão das cotas no ensino superior. 2. ed. São Paulo: Attar Editorial, 2006,

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, p. 80-87, set. 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/subida/uploads/FTP-test/clacso/sursur/20100624102434/9_CastroGomez.pdf>. Acesso em: maio de 2017.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Eds.). **El giro decolonial**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 79-91.

CERTEAU, Michel de. **A Cultura no Plural**. São Paulo: Papius, 1995.

CLAUDINO, Zaqueu Key. **Educação indígena em diálogo**. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2010.

CLAUDINO, Zaqueu Key. Kamẽ e kajru: a dualidade fértil na cosmologia Kaingang. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DALLA ZEN, Maria Isabel H.; XAVIER, Maria Luisa M. F (Orgs.). **Povos indígenas & educação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 107-114.

CULLEN, Carlos. El hedor de América insiste y persiste. Consideraciones tempestivas e intempestivas y algunos aforismos desorientados, a propósito del texto de Rodolfo Kusch “El hedor de América”, publicado en Dimensión en 1961. In: TASAT, J. A.; PÉREZ, J. P. **El hedor de América: reflexiones interdisciplinarias a 50 años de la América Profunda de Rodolfo Kusch**. Saénz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, 2013.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. **Revista USP**, n. 75, 2007. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13623/15441>.

DILLI, Camila. **Subsídios para o desenvolvimento de ações de letramento na política de permanência de indígenas na universidade**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

DOEBBER, Michele Barcelos. **Reconhecer-se diferentes é a condição de entrada – Tornar-se igual é a estratégia de permanência**: das práticas institucionais à constituição de estudantes cotistas negros na UFRGS. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRGS, 2011.

DOEBBER; Michele Barcelos; BRITO, Patrícia de Oliveira. **Estudantes indígenas nas universidades públicas brasileiras**: análise a partir das produções de dissertações e teses. In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - IX ANPED SUL, Florianópolis, 2014.

DOMINGOS, Aline; CLAUDINO, Silvana Moreira. **Conflitos por terras em Faxinalzinho, na Aldeia Kandóia – Votouro/RS**. In: II Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas. Mato Grosso do Sul. Ago. 2014.

DOMINGOS, Angélica. **Contribuições dos assistentes sociais para garantia de direitos da população indígena**: profissionalização e aperfeiçoamento no Ensino Superior. In: II Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas. Mato Grosso do Sul. Ago. 2014.

DOMINGOS, Angélica. **O bem viver Kaingang**: Perspectivas de um modo de vida para construção de políticas sociais com os coletivos indígenas. Trabalho de Conclusão do curso (Serviço Social) - UFRGS, Porto Alegre, 2016.

DUSSEL, Enrique. **1492, o encobrimento do Outro**: a origem do mito da modernidade. Petropolis: Vozes, 1993.

ERRANTE, Antoinette. Mas Afinal, A Memória é de Quem? Histórias Orais e Modos de Lembrar e Contar. **História da educação**, Pelotas, p. 141-174, set. 2000.

ESCOBAR, Arturo. **Sentipensar con la tierra**. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Medellín: Ediciones UNAULA, 2014.

FERREIRA, Bruno. A reciprocidade. In: MARKUS, Cledes; GIERUS, Renate (Orgs.). **O bem viver na criação**. São Leopoldo: Oikos, 2013.

FERREIRA, Bruno. **Educação Kaingang**: processos próprios de aprendizagem e educação escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014a.

FERREIRA, Rosane Caminski. **Os estudantes indígenas em cena**: a memória coletiva sobre a inclusão na universidade. Dissertação (Mestrado Profissional de Memória Social e Bens Culturais). Centro Universitário La Salle, Canoas, 2014b.

FLORES, Lucio. Centro Amazônico de Formação Indígena (CAFI). Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB). In: MATO, Daniel (coord.). **Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina**. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), p. 103-122. 2009.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. Interculturalidad o barbarie. 11 tesis provisionales para el mejoramiento de las teorías y prácticas de la interculturalidad como alternativa de otra humanidad. **Revista Comunicación**, n. 4, p. 27-49, 2006.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Interculturalidade: críticas, diálogo e perspectivas**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Tareas y Propuestas de la Filosofía Intercultural**. Lautet der neue Titel Von Raúl Fornet-Betancourt. Erschienen in Concordia – Reihe Monographien, Mainz Verlag, Band 49, Aachen, 2009. Disponível em: http://casadelcorregidor.pe/descarga/Fornet_Tareas_y_Propuestas_de_la_Filosofia_Intercultural.pdf. Acesso em: maio de 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FREITAS, Ana Elisa de Castro. Territórios Ameríndios: espaços de vida nativa no Brasil Meridional. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DALLA ZEN, Maria Isabel H., XAVIER, Maria Luisa M. (orgs.) **Povos indígenas & educação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 63-74

FREITAS, Ana Elisa de Castro; ROSA, Rogério Réus Gonçalves da. **Diagnóstico do programa de bolsas de manutenção da Diakonisches Werk para estudantes indígenas na UNIJUÍ**. Núcleo de Antropologia das Sociedades Indígenas e Tradicionais. UFRGS, 2003.

FREITAS, Ana Elisa de Castro; ROKÀG, Francisco dos Santos. **O kujà e o sistema de medicina tradicional Kaingang – “por uma política do respeito”**: Relatório do II Encontro dos Kujà, Terra Indígena *Kaingang* Morro do Osso, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Cadernos do LEPAARQ – Textos de Antropologia, Arqueologia e Patrimônio. Vol. IV, n°7/8. Pelotas, RS: Editora da UFPEL. Ago/Dez, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/lepaarq/article/viewFile/1190/984>. Acesso em: maio de 2017.

FREITAS, Maria Inês de. Educação de jovens e adultos: subsídios para construção de cursos de técnicas agrícolas Kaingang. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; VENZON, Rodrigo Allegretti (Orgs.). **Pensando a educação Kaingang**. Pelotas: UFPEL, 2010.

FREITAS, Maria Inês de. **Escola Kaingang: concepções cosmo-sócio-políticas e práticas cotidianas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

GAIN. GRUPO DE ACOLHIMENTO AOS ESTUDANTES INDÍGENAS. **O GAIIn: relato de uma experiência no Curso de Serviço Social da UFRGS**. In: 15º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais. Olinda, 2016.

GAIVIZZO, Soledad Bech. **Direito dos Povos Indígenas à Educação Superior na América Latina**: concepções, controvérsias e propostas. Tese (Doutorado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

GOMES, Joaquim B. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato E.; LOBATO, Fátima (Orgs.). **Ações afirmativas**: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A/LPP-Uerj. Coleção Políticas da Cor, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, jan./abr. 2012.

GOSWAMI, Amit; REED, Richard; GOSWAMI, Maggie. **O Universo autoconsciente**: como a consciência cria o mundo material. Tradução: Ruy Jungmann. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2008.

GREEN, Abadio Stocel; SINIGUI, Sabine; ROJAS, Alba Lucia. **Licenciatura en Pedagogia de la Madre Tierra**: Una Apuesta Política, Cultural y Académica desde la Educación Superior y las Comunidades Ancestrales. In: RODRÍGUEZ, Luis García; ROLDÁN, Antonio Rafael Tapia (Coords.). Relaciones interculturales en la diversidad. Universidad de Córdoba, Cátedra Intercultural, 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=560524>. Acesso em: maio 2017.

GRISA, Gregório Durlo. **As Ações Afirmativas na UFRGS**: uma análise do processo de implantação. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

GROSFUGUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Revista Ciência e Cultura**, São Paulo, SBPC, v. 59, n. 2, abr./jun. 2007. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=s0009-67252007000200015&script=sci_arttext.

GUERRERO, Patrício Arias. Corazonamientos de entrada. Hilando sueños, luchas, esperanza y ternura para tejer la vida: por una red de sabidurías y ciencias sociales de Abya-Yala. In: **Corazonar**. Una antropología comprometida con la vida. Miradas otras desde Abya-Yala para la decolonización del poder, del saber y del ser. Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2010b.

GUERRERO, Patrício Arias. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia. **Revista Calle 14**, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia, v. 4, n. 5, jul./dic. 2010a, p. 80-94.

GUTIÉRREZ, Marco Albeiro Penagos. **Indígenas entre dos mundos**. Colombia: Cabildo Indígena Universitario, 2010.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Organização Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

INÁCIO, Andila Nĩvygsãnh. Vẽnh Kanhrãh. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; VENZON, Rodrigo Allegretti (orgs.). **Pensando a educação Kaingang**. Pelotas: UFPEL, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/pt/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=264529>. Acesso em: jun. 2015.

ISA - INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Povos indígenas no Brasil**. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt>. Acesso em: jun. 2015.

JODAS, Juliana. **Entre diversidade e diferença: o Programa de Ações Afirmativas da UFSCar e as vivências dos estudantes indígenas**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/SP, 2012.

KLEIN, Samantha. Universidade Multicolorida. Caderno JU. **Jornal da Universidade**, Porto Alegre: UFRGS, p. C1-C4, Ano XVIII, Nº 184, 2015.

KURROSCI, Andréia Rosa da Silva. Um encontro de saberes: a experiência de monitoria. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson; BENITES, Andréa (Orgs.). **Estudantes Indígenas no Ensino Superior uma abordagem a partir da experiência na UFRGS**. Porto Alegre: UFRGS, 2013. p. 69-71.

KUSCH, Rodolfo. **América Profunda**. Buenos Aires: Biblos, 1999.

KUSCH, Rodolfo. **El pensamiento indígena y popular en América y la negación del pensamiento indígena y popular**. Rosario: Fundación A. Ross, 2012a

KUSCH, Rodolfo. **Esbozo de una Antropología Filosófica Americana**, Rosario: Fundación A. Ross, 2000.

KUSCH, Rodolfo. **Geocultura del hombre americano**. Rosario: Fundación A. Ross, 2012b.

KUSCH, Rodolfo. **La negación del pensamiento popular**. Rosario: Fundación A. Ross, 2012c.

LANDER, Edgar. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. LANDER, Edgardo (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

LANDER, Edgardo. ¿Conocimiento para que? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. **Revistas UNAM: Estudios Latinoamericanos**, Nueva época, v. 7, n. 12-13, 1999. Disponível em: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rel/article/view/52369/46620>. Acesso em: mai. 2017.

LARROSA, Jorge Larrosa. A arte da Conversa. In: SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LARROSA, Jorge. Uma lengua para la conversación. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Coords.). **Entre pedagogía y literatura**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2013.

LEITE, Denise. **Inovação, Avaliação e Tecnologias da Informação**. Porto Alegre: Pacartes, 2010.

LENKERSDORF, Carlos. **Aprender a escuchar**. Enseñanzas maya-tojolabales. México, DF: Plaza y Valdés Editores, 2008.

LIMA, Antonio C. de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (Orgs.). **Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados**. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED, 2007.

LITTLE, Paul E. **Conhecimentos Tradicionais para o século XXI: etnografias da intercientificidade**. São Paulo: Annablume, 2010.

LOPES, Alessandro Barbosa. **Indígenas em universidades públicas do Rio Grande do Sul: uma perspectiva etnográfica**. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

LÓPEZ, Laura Cecília. **“Que América Latina se sincere”**: Uma análise antropológica das políticas e poéticas do ativismo negro em face às ações afirmativas e às reparações no Cone Sul. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. HOFFMANN, Maria Barroso. Introdução. In: LUCIANO, Gersem José dos Santos. OLIVEIRA, Jô Cardoso de. HOFFMANN, Maria Barroso. (Orgs.) **Olhares Indígenas Contemporâneos**. Brasília: Centro Indígena de Estudos e Pesquisa, 2010.

MAFFESOLI, Michel. **A conquista do presente**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. **Revista Tábula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 61-72, jul./dez. 2008.

MARCOLINO, Denize Letícia. A voz dos estudantes indígenas da UFRGS. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson; BENITES, Andréa (Orgs.). **Estudantes Indígenas no Ensino Superior uma abordagem a partir da experiência na UFRGS**. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

MARIANO, Rodrigo. **Pela defesa dos direitos territoriais dos povos indígenas do Rio Grande do Sul: o caso dos Mbyá Guarani do Mato Preto**. In: II Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas. Mato Grosso do Sul. Ago. 2014.

MATO, Daniel. Educação Superior, Estados y pueblos indígenas en América Latina. Contextos, experiencias, conflictos y desafíos. In: MATO, Daniel (Coord.). **Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: contextos y experiencias**. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2015. p. 19-44.

MATO, Daniel. Pueblos Indígenas, Estados y Educación Superior en América Latina: Modalidades de colaboración, logros, problemas, desafíos y conflictos. **Revista Tellus**, Campo Grande/MS, ano 13, n. 25, p. 11-33, jul./dez. 2013.

MATO, Daniel. Universidades Indígenas de América Latina: logros, problemas y desafíos. **Revista Andaluza de Antropología: Antropologías del Sur**, n. 1, p. 63-85. jun. 2011. Disponível em: <http://www.revistaandaluzadeantropologia.org/uploads/raa/n1/dmato.pdf>.

MEDEIROS, Juliana Schneider. **Escola indígena e ensino de história: um estudo em uma escola Kaingang da Terra Indígena Guarita/RS**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MELLO, Josias. A voz dos estudantes indígenas da UFRGS. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson; BENITES, Andréa (Orgs.). **Estudantes Indígenas no Ensino Superior uma abordagem a partir da experiência na UFRGS**. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

MENDOZA, Jose Luís Antarki Zuniga. **Interculturalidade e saúde dos acadêmicos do Ensino Superior**. In: II Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas. Mato Grosso do Sul. Ago. 2014.

MENEZES, Magali Mendes de. **Em tempos pós-modernos: a educação como lugar de (des)encontros**. In: BETANCOURT, Raul Fornet. (Org.). Menschenbilder interkulturell. Kulturen der Humanisierung und der Anerkennung – Concordia Reihe Monographien. Aachen: M Verlag Mainz, Wissenschaftsverlang, 2008, v. Band48, p. 223-230.

MENEZES, Magali Mendes de. **Parecer escrito da banca de defesa de dissertação de Patrícia Brito**. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

MIGNOLO, Walter. Retos decoloniales, hoy. In: BORSANI, María Eugenia; QUINTERO, Pablo (Comp.). **Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo**. Neuquén: EDUCO. Universidad Nacional del Comahue, 2014. p. 23-46

MORELLO, Bruna; DILLI, Camila. Diversidade, letramento e permanência: o curso de inglês para os estudantes indígenas da UFRGS. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson; BENITES, Andréa (Orgs.). **Estudantes Indígenas no Ensino Superior uma abordagem a partir da experiência na UFRGS**. Porto Alegre: UFRGS, 2013. p. 59-68.

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

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MUNANGA, Kabengele. Política de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003, p. 117-128.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira**. São Paulo: Editora Angra, 2000.

NASCIMENTO, Márcia Gojtên. Ëg Vĩ Ki Kãmén Sĩnvĩ Han. As artes da palavra no Kaingang. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; VENZON, Rodrigo Allegretti (Orgs.). **Pensando a educação Kaingang**. Pelotas: UFPel, 2010.

NASCIMENTO, Rita Gomes. Democratização, autonomia, protagonismo, governança: três iniciativas na educação superior de indígenas no Brasil. In: **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 254-279, jul./dez. 2016.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Trad. Lucia Pereira Souza. 3. ed. São Paulo: Triom, 2005.

NÖRNBERG, Marta. **A ética do cuidado numa instituição de educação de crianças e jovens do meio popular**. Anped. GT 06: Educação Popular, 2007. Disponível em: <http://www.emdia.uff.br/sites/default/files/anped5.pdf>. Acesso em: mai. 2017.

OLIVEIRA, Luiz Antonio de; NASCIMENTO, Rita Gomes do. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Revista Educação e Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 765-781, jul./set. 2012.

PALADINO, Mariana. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, num. esp., dez. 2012.

PALADINO, Mariana. Experimentando a diferença - Trajetórias de jovens indígenas Tikuna em escolas de Ensino Médio das cidades da região do Alto Solimões, Amazonas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 160-181, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.curriculo-semfronteiras.org/vol10iss1articles/paladino.pdf>.

PALADINO, Mariana. Um mapeamento das ações afirmativas voltadas aos povos indígenas no ensino superior. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson; BENITES, Andréa (Orgs.). **Estudantes Indígenas no Ensino Superior uma abordagem a partir da experiência na UFRGS**. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

PALADINO, Mariana. Uma análise da produção acadêmica de autoria indígena no Brasil. In: LIMA, A. C. de Souza (Org.). **A educação superior de indígenas no Brasil: balanços e perspectivas**. Rio de Janeiro: E-papers, 2016. p. 95-121. Disponível em: <http://laced.etc.br/site/acervo/livros/a-educacao-superior-de-indigenas-no-brasil-balancos-e-perspectivas/>. Acesso em: mai. 2017.

PALADINO, Mariana; OSSOLA, María Macarena. Educación superior y jóvenes indígenas. Aportes a la discusión desde un abordaje etnográfico. **Revista del Cisen Tramas/Maepova**, v. 4, n. 1, p. 45-55, 2016. Disponível em: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/article/view/8730/8117>. Acesso em: mai. 2017.

PAULINO, Marcos Moreira. **Povos Indígenas e Ações Afirmativas**: O caso do Paraná. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2008.

PEREIRA, Cícero Valdiêr. **Política de acesso e permanência para estudantes indígenas na universidade: avaliação da política de cotas da Universidade Federal do Tocantins (UFT)**. Dissertação de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza/CE, 2011.

PETERSEN, Ana Maria; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SANTOS, Simone Valdete dos. **Semana Indígena**: ações e reflexões interculturais na formação de professores. 2010. Disponível em: http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo6/etnico_raciais/semana_indigena.pdf. Acesso em: jun. 2015.

PISSOLATO, Elizabeth. **Trocas com brancos, gênero e transformações mbya (guarani)**. Anais da 27ª Reunião Brasileira de Antropologia. Belém/Pará, 2010. Disponível em: http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_27_RBA/arquivos/grupos_trabalho/gt10/epi.pdf.

PLANELLA, Jordi. Educación Social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia. **Revista Iberoamericana de Educación**, España: OEI, n. 46, v. 5., jun. 2008.

PODESTÁ, Rossana. Interaprendizagem(ns) em um processo de intervenção educativa. In: PALADINO, Mariana; CZARNY Gabriela (Orgs.). **Povos indígenas e escolarização**: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

RAPPAPORT, Joanne; PACHO, Abelardo Ramos. Una historia colaborativa: retos para el diálogo indígena-académico. **Revista Historia Crítica**, n. 29, Bogotá, jan./jun. 2005.

RELATÓRIO ASSEMBLEIA ESCOLHA DE CURSOS. Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas, UFRGS. Porto Alegre, 2015.

RELATÓRIO DE ACOMPANHAMENTO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS. Secretaria de Assuntos Estudantis, UFRGS. 2008.

RELATÓRIO DOS UNIVERSITÁRIOS INDÍGENAS DA UFRGS. Refletindo sobre a realidade do cotidiano dos indígenas acadêmicos da UFRGS no ano de 2008. Coletivo de indígenas universitários. Porto Alegre, 2008.

RELATÓRIO ENCONTRO DOS REPRESENTANTES DAS COMUNIDADES INDÍGENAS. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

RELATÓRIO I ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDANTES INDÍGENAS. Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2013.

RELATÓRIO II ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDANTES INDÍGENAS. Universidade Católica Dom Bosco. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Universidade Federal da Grande Dourados. Campo Grande/Mato Grosso do Sul, 2014.

RELATÓRIO III ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDANTES INDÍGENAS. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/Santa Catarina, 2015.

RODRIGUES, Obirajara. Inclusão indígena na FURG: reflexões a partir do percurso no curso de medicina. In: PEREIRA, Vilmar Alves; SCHIRMER, Sirlei Nadia; JARDIM, Daniele Barros (Orgs.). **A Política de Ações Afirmativas na FURG: um espaço de Formação Permanente.** Rio Grande: FURG, 2017.

ROJAS, Tulio Curieux; GONZÁLES, Geny Castaño; DÍAZ, Esteban Montenegro; TRIVIÑO, Lilia Garzón. Estado, diversidad y ciudadanía: mirando el Departamento del Cauca (Colombia). In: ROJAS, Tulio Curieux (Comp.). **Universidad, derechos, ciudadanías y pueblos indígenas.** Popayán: Universidad del Cauca, Sello Editorial, 2015. p. 11-38.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2014.

ROSA, Douglas Jacinto. **Gestão Socioambiental e territorial de terras Indígenas sob uma perspectiva Kaingang: um ensaio (auto) etnográfico em Re Kujú - Campo do Meio - Bacia Hidrográfica do Alto Uruguai, atual estado do Rio Grande do Sul.** UFP-Matinhos, PR, 2015.

ROSA, Rogério Reus Gonçalves da. Uma ponte pênsil sobre o oceano: a contribuição do pensamento mitológico Kaingang para a humanidade. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DALLA ZEN, Maria Isabel H.; XAVIER, Maria Luisa M. F (Orgs.). **Povos indígenas & educação.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 91-106.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Centro de Estudos Sociais, v. 63, out. 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Almedina, 2009.

SARANGO MACAS, Luís Fernando. **Pluriversidad, Interculturalidad y Acceso a la Universidad.** s/d. Disponível em: http://www.amawtaywasi.org/pluriversidad_interculturalidad_y_acceso_a_la_universidad. Acesso em: mai. 2017.

SARANGO MACAS, Luís Fernando. **Saberes otros e interculturalidad.** Ponencia presentada en el organizado por la Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Central de Colombia, celebrado en Bogotá del 28 al 30 de octubre del 2009. Disponível em: http://www.amawtaywasi.org/saberes_e_interculturalidad. Acesso em: mai. 2017.

SIERRA, Zayda; ROJAS, Alba Lucía. Universidade e Povos Indígenas, obstáculos e alternativas para o diálogo de saberes. **Revista TELLUS**, ano 11, n. 20, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/view/221>. Acesso em: mai. 2017.

SILVA, Paulo Sérgio da. **O meio ambiente e as comunidades indígenas de Palmares/RS.** In: II Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas. Mato Grosso do Sul. Ago. 2014.

SILVEIRA, Jacira Cabral da. De olho no futuro das reservas. **Jornal da Universidade**, Porto Alegre: UFRGS, p. 8-9, Set. 2009.

SIMMONDS MUÑOZ, Cristina. **Formación universitaria para docentes indígenas:** un estudio comparativo entre la Universidad del Cauca (Colombia) y la Universidad Federal de Rio grande del Sur (Brasil). Relatório final de ano sábitico. Universidad del Cauca, Colômbia, 2016.

SIMMONDS MUÑOZ, Cristina. **Jóvenes indígenas en la educación superior:** claves para una propuesta intercultural. Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Universidad de Manizales. Manizales, 2010.

SITO, Luanda Rejane Soares; FERREIRA, Junara Nascimento; RODRIGUES, Tatiana do Prado. O processo de implementação das Ações Afirmativas na UFRGS. In: TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato et al. (org.). **Por uma política de ações afirmativas:** problematizações do Programa Conexões de Saberes/UFRGS. Porto Alegre: UFRGS. Pró-Reitoria de Extensão/Editora da UFRGS, 2008, p. 119-125.

SKLIAR, Carlos. Los lenguajes de la educación. In: FERREIRA, Adrián (Comp.). **Pensando la Educación Física como área de conocimiento.** Problematizaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo. Editorial Miño y Dávila, 2015. p. 25-42. Disponível em: <http://www.minoydávila.com/media/descargables/978-84-16467-08-2.pdf>

SOUZA, João Vicente Silva. **Alunos de escola pública na Universidade Federal do Rio Grande do Sul:** portas entreabertas. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron Zanini. Pensamento pedagógico em nossa América: uma introdução. In: STRECK, Danilo R. (Org.). **Fontes da pedagogia latino-americana:** uma ontologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 19-35.

TEASER FILME ÍNDIO PRESENTE. Produção: Amazon Pictures. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5Jd4TgSrlgY>. Acesso em: abr. 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e Governamentalidade. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

VHERÁ POTY. **Os Guarani Mbyá**, 2015.

VILLA, Wilmer; VILLA, Ernell. Donde llega uno, llegan dos, llegan tres y llegan todos. El sentido de la pedagogización de la escucha en las comunidades negras del Caribe Seco Colombiano. In: **Pedagogías decoloniales.** Quito: Abya Yala, 2013.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia.** São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

WALSH, Catherine. Decolonialidad, Interculturalidad, Vida desde el Abya Yala-Andino. Notas pedagógicas y senti-pensantes. In: BORSANI, María Eugenia; QUINTERO, Pablo (Comp.). **Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo.** Neuquén: Universidad Nacional del Comahue, 2014. p. 47-78.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: ensayos desde Abya Yala.** Ediciones Cideci-Unitierra Chiapas, 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, Catherine. Movimientos sociales, universidades y redes decoloniales en América Latina. Entrevista de Pablo Quintero a Catherine Walsh. Neuquén/Argentina. **Revista Otros Logos**, v. 2, Universidad Nacional del Comahue, 2011.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZAVALA, Virginia; CÓRDOVA, Gavina (Org.). **Decir y callar.** Lenguaje, equidad y poder en la Universidad peruana. Lima: Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2010.

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você foi convidado/a para ser colaborador/a na pesquisa **Indígenas estudantes nas graduações da UFRGS: movimentos de re-existência**. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir e no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não participará da pesquisa e não será penalizado de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título da Pesquisa: Indígenas estudantes nas graduações da UFRGS: movimentos de re-existência

Pesquisador Responsável: Michele Barcelos Doebber

Orientadora da pesquisa: Professora Dra. Maria Aparecida Bergamaschi

Contato: micheledoebber@yahoo.com.br.

O **objetivo** desta pesquisa é compreender como se expressa o estar indígena universitário na UFRGS; observar de que modo a presença indígena reverbera na universidade tensionando mudanças nesse espaço.

- ◆ A sua participação consistirá em participar de conversa-entrevista contando sobre sua trajetória na universidade. As histórias contadas serão gravadas, transcritas e devolvidas para que revise, modifique ou negue o uso do material elaborado. Se você preferir, pode manter seu nome em sigilo através da substituição por um nome que lhe assegure o anonimato.
- ◆ As informações contidas em seus depoimentos comporão a tese de doutorado da pesquisadora e serão publicadas em forma de artigos para divulgar o conhecimento construído durante a pesquisa, de forma colaborativa.

Porto Alegre, data.

Assinatura da pesquisadora responsável.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO COLABORADORA

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo acima descrito. Declaro ter sido devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Michele Barcelos Doebber sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios envolvidos na minha participação. Me foi dada a oportunidade de fazer perguntas e recebi telefones e email para entrar em contato, caso tenha dúvidas. Foi-me garantido que não sou obrigado a participar da pesquisa e posso desistir a qualquer momento, sem penalidades. Recebi uma cópia deste documento.

Porto Alegre, data.

Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE 2 – PROJETOS DE PESQUISA

Projetos de Pesquisa registrados a partir de 1996 já concluídos

Título	Início	Previsão de conclusão
Existe um Ordenamento Jurídico Indígena?	01/01/1996	31/07/1997
Atual Situação da Cultura Musical Indígena nas Tribos Guarani e <i>Kaingang</i> no Rio Grande Do Sul	01/01/1996	31/07/1999
Estudo do DNA Mitocondrial em Populações Indígenas Sul-Americanas	01/01/1996	07/01/2005
Dinâmica gênica em populações não indígenas da América Latina	01/01/1996	31/12/2015
Identificação do haplótipo 5' globina beta em indígenas Brasileiros	01/01/1996	31/07/2004
Estudos Moleculares em Populações Indígenas Sul-Americanas	01/01/1996	03/03/2005
Macroevolução em populações indígenas	01/01/1997	07/01/2005
Registro de aspectos da narrativa, "literatura oral" e tradições de indígenas Kaingang no Morro Santana, Porto Alegre, RS	01/01/1997	31/12/1997
Autoctonia (re)velada: etnografias de alteridade e invisibilidade indígenas no sul do Brasil (Rio Grande do Sul)	01/01/1997	23/12/1998
Evolução e diversidade molecular em populações indígenas americanas	01/01/1997	31/12/2015
Variabilidade genética em populações indígenas sul-americanas e seu significado evolutivo	01/01/1997	07/01/2005
População Indígena e sexualidade: Segurança e riscos em relação à AIDS	01/01/1998	31/12/1999
Educação Indígena	01/01/2000	30/11/2011
Educação Escolar Indígena Guarani no Rio Grande do Sul: a política pública em movimento	20/03/2001	01/06/2005
Desenvolvimento Etnosustentável dos Povos Indígenas Kaingang e Guarani - TI Cacique Doble	15/01/2002	30/11/2002
Desenvolvimento etno-sustentável dos povos indígenas Guarani e Kaingang do sul do Brasil - diagnóstico antropológico-ambiental da Terra Indígena de Ligeiro, município de Charrua, RS	01/03/2002	31/03/2003
Desenvolvimento regional e sustentabilidade das comunidades indígenas no Rio Grande do Sul	02/01/2003	31/12/2004
Territorialidade e Mobilização Indígena	25/06/2004	24/12/2005
Educação Escolar Indígena: Práticas Escolares nas Aldeias e Cosmologias Guarani e Kaingang	01/03/2007	30/12/2008
Situação alimentar e nutricional dos Kaingáng matriculados em escolas indígenas atendidas pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil.	01/06/2007	31/12/2008
Enteroparasitoses em indígenas da tribo Mbyá-Guarani localizada na Lomba do Pinheiro, Porto Alegre, RS: determinação da prevalência e aspectos epidemiológicos	05/05/2008	15/12/2008
Movimentos Pedagógicos da Gestão do Cuidado: Acompanhando Estudantes Indígenas e Estudantes Negros na UFRGS	01/08/2008	31/07/2011
Avaliação das Condições de Saúde Bucal de Comunidades Indígenas Guaranis do Estado do RGS.	01/08/2009	31/12/2013
Saúde das mulheres indígenas no Brasil: uma revisão integrativa	15/12/2011	15/07/2012
Jogos autóctones indígenas: legado cultural da comunidade Tikuna como aporte à construção descolonizadora do jogo na região amazônica colombiana	01/03/2013	01/03/2015

Projetos ativos em 2017

Projeto	Coordenador	Área do conhecimento/ Linha Temática	Período	Objetivo
Escravos e Indígenas na Constituição da Mão de Obra do Rio Grande do Sul Colonial	Helen Osorio	História do Brasil Relações Sociais de Dominação e Resistência	2000-2018	Determinar o peso da participação de escravos africanos e dos indígenas como mão-de-obra na economia rio-grandense, de 1765 a 1825; - determinar as modalidades de trabalho livre vigentes; - analisar o caráter das relações de trabalho impostas aos índios e identificar em que tipo de unidades produtivas foram mais utilizados; - comparar os padrões da escravidão (taxa de masculinidade, africanidade e existência de famílias) vigente no Rio Grande do Sul com o restante da América portuguesa para discutir suas peculiaridades; - comparar as formas de utilização da mão-de-obra escrava e indígena do Rio Grande com as encontradas na região do Rio da Prata, através de confronto dos estudos recentes produzidos por historiadores argentinos.
Ecologias Simbólicas, Corpos E Parentesco: Constituindo Territórios Guarani, Kaingang E Quilombolas Em Espaços Metropolitanos	Sergio Baptista da Silva Professor do Departamento de Antropologia - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas	Antropologia Sociedades Indígenas e Tradicionais	2008-2018	O projeto tem por objetivo principal desenvolver investigações sobre questões ligadas às representações e às concepções de território que os grupos populacionais guarani-mbyá, Kaingang e quilombola possuem, exemplificando a abordagem por meio de locais concretos e que vêm se configurando nos últimos anos como territórios mbyá, Kaingang e quilombola em condições contextuais e relacionais singulares. Todos estes territórios encontram-se muito próximos do contexto urbano da Grande Porto Alegre-RS, num raio máximo de sessenta quilômetros do centro da mesma cidade. Suas singularidades dizem respeito, no primeiro caso, a várias tentativas de retomada de um território ancestral, evidenciado pela memória social mbyá recente e por evidências arqueológicas; no segundo, a uma re-ocupação de território ancestral, segundo os anciões e xamãs Kaingang; e no terceiro, à emergência de uma consciência étnica negra quilombola em situação de laudo pericial de identificação étnica visando direitos constitucionais. [...]
Territorialidade <i>Mbya</i> -Guarani no Rio Grande do Sul	Jose Otavio Catafesto De Souza Professor do(a) Departamento de Antropologia -	Etnologia Indígena Antropologia Indígena	2009-2017	Estudo etnográfico, etnológico, documental-histórico e ambiental sobre o assentamento e circulação espaciais dos grupos Mbyá-Guarani no Rio Grande do Sul, a fim de compreender a variação na forma tradicional de ocupação do território por tais grupos, comparando os dados dos Guarani do passado com os obtidos pela observação dos atuais <i>Mbyá</i> . Relacionar a distribuição dos sítios arqueológicos com cerâmica Guarani com as referências culturais <i>Mbyá</i> -Guarani.

	Instituto de Filosofia e Ciências Humanas			
Antropologia da imagem: coletivos indígenas no Sul do Brasil e populações do noroeste africano	Sergio Baptista Da Silva	Antropologia Antropologia Visual e da Imagem	2009-2017	[...] investigar imagens (materiais, gráficas, narrativas, poéticas, corporais, sonoras, virtuais e rituais) e suas agências, através de etnografia que pretendo produzir junto a especialistas na confecção, utilização e venda de objetos, engendrados no contexto de diferentes coletivos humanos no sul do Brasil e no noroeste africano. Entre os primeiros, encontram-se os coletivos indígenas <i>mbyá-guarani</i> , <i>Kaingang</i> e charrua. Dentre os segundos, na República de Cabo Verde, situam-se as aldeias de Rabelados (população local tradicional) e inúmeros imigrantes, provenientes de diversas etnias locais e oriundos do Senegal, da Guiné e da Guiné-Bissau na costa ocidental africana. [...].
Registro do patrimônio músico-performático <i>Mbyá-Guarani</i> no Rio Grande do Sul	Marilia Raquel Albornoz Stein	Instrumentação Musical Criação, circulação e recepção de repertórios musicais históricos e contemporâneos	2012-2018	Este projeto, no âmbito da pesquisa colaborativa e da Etnomusicologia, propõe o registro e a documentação do patrimônio músico-performático <i>Mbyá-Guarani</i> no Rio Grande do Sul, através de gravações em áudio e vídeo, transcrições, traduções de cantos e narrativas e interpretação de seu contexto/significado. A finalidade do presente projeto é a sistematização e transmissão de saberes entre a população indígena da etnia <i>Mbyá-Guarani</i> no Rio Grande do Sul e também a divulgação de seu patrimônio sonoro-performático e sociocsmológico na esfera da sociedade não indígena.
A Colônia de Sacramento e As Populações Indígenas	Eduardo Santos Neumann	História Relações Sociais De Dominação E Resistência	2013-2017	Desfazer a imagem cristalizada de “nações” indígenas previamente definidas pela historiografia tradicional. Portanto, a principal questão proposta é saber quando tais grupos passam a ser percebidos como uma categoria amplificada nesses conflitos pelo território, e secundariamente como a classificação estabelecida pelas autoridades coloniais operou na definição de potenciais aliados. Nesse sentido, serão privilegiados os contatos e conflitos entre os indígenas e os colonizadores ibéricos nos distintos episódios de ataques à cidadela. [...] A consulta aos documentos coloniais esta voltada a perceber como tais grupos são nomeados e como são percebidos pelos cronistas e notários [...].
Interações interdisciplinares: o estudo dos povos indígenas brasileiros, 1950-2012	Maria Catira Bortolini Da Silva	Genética Humana e Médica	2013-2017	Compreender o porquê de as populações indígenas serem entendidas como recursos especiais pelos cientistas durante a guerra fria, e como tal conceito mudou durante a segunda parte do século XX. - Mapear o papel das colaborações internacionais no desenvolvimento do campo de genética humana

	Professor do Departamento de Genética - Instituto de Biociências			no Brasil. - Contribuir, com um estudo de caso sobre a construção da categoria 'indígena', com a extensão do alcance histórico da literatura crescente sobre a ciência "racial" no Brasil na segunda metade do século XX. - Destacar a história das regulamentações brasileiras sobre pesquisas com populações indígenas e genética humana.
Pesquisa Etnoarqueológica de Referências Culturais em Grupos Ameríndios e Quilombolas no Rio Grande do Sul (Continuação)	Jose Otavio Catafesto De Souza	Etnologia Indígena Territorialidades tradicionais na região Platina	2013-2017	Realizar levantamento, identificação e análise de referências materiais e imateriais de coletividades ameríndias e quilombolas existentes no Rio Grande do Sul, a partir dos métodos da arqueologia e da etnografia no processo de levantamento, identificação e documentação desses referentes e dos da etnologia para sua interpretação no contexto das políticas de atenção diferenciada pelo Estado brasileiro em termos de regularização fundiária, sustentabilidade, desenvolvimento, saúde, educação e de patrimônio cultural.
A filosofia latino-americana e intercultural de Rodolfo Kusch no diálogo com uma proposta educacional construída desde os saberes indígenas	Magali Mendes De Menezes	Filosofia Formação de professores	2014-2018	Refletir a Filosofia Latino-americana e intercultural a partir, fundamentalmente, do pensamento do filósofo Rodolfo Kusch e sua possível interface com os saberes indígenas. Para tanto, a pesquisa terá como campo empírico de análise o acompanhamento e reflexão sobre a Ação de Extensão da UFRGS, intitulada "Saberes Indígenas na escola" e seu desdobramento na proposta de uma Licenciatura Intercultural Indígena. [...] Na continuidade de estudos que já venho realizando, penso que a Filosofia produzida desde a América latina, vem ao longo de sua história construindo ferramentas conceituais e teóricas que surgem desde as experiências profundas de nosso estar e ser latino-americanos. É desse modo, que não podemos ficar indiferentes a riqueza dos saberes indígenas na elaboração de um pensar próprio que nasce de nossa realidade [...].
Educação Ameríndia, Interculturalidade e Interaprendizagens	Maria Aparecida Bergamaschi	Educação Educação Indígena	2014-2017	O projeto Educação Ameríndia, Interculturalidade e Interaprendizagens dá continuidade às pesquisas que envolvem educação indígena e processos de escolarização dos povos <i>Kaingang</i> e Guarani. Em especial, se dispõe a estudar a formação de professores e de intelectuais indígenas, a presença de estudantes indígenas na universidade, os processos próprios de aprendizagem relacionados à escola em territórios indígenas [...].
Por Uma Ecologia Da Voz: Drama/Artes Performativas Indígenas Norte-Americanas	Marta Ramos Oliveira	Literaturas Estrangeiras Modernas Estudos Literários e Culturais De Gênero	2014-2018	A pesquisa proposta neste projeto visa investigar como a produção dramática e performativa indígena contemporânea de expressão em língua inglesa vem lidando com a questão da representação e dando voz às complexidades da experiência da mulher indígena, vivendo em uma sociedade multicultural. É importante lembrar que, sempre que se fala em culturas indígenas, a perspectiva

	Professor do Departamento de Línguas Modernas - Instituto de Letras			comparatista se faz necessariamente presente, uma vez que a interculturalidade entre as diversas etnias e a sociedade colonizadora em sua multiplicidade, está inevitavelmente presente, em especial quando se trata do contexto norte-americano em que uma conscientização pan-indígena se concretizou com os movimentos identitários e políticos das décadas de sessenta e setenta do século XX.
Formação de Intelectuais Indígenas, Educação e Interculturalidade	Maria Aparecida Bergamaschi	Educação Educação Indígena e Ensino de História	2015-2017	O projeto Formação de Intelectuais Indígenas, Educação e Interculturalidade tem como objetivo principal cartografar a produção científica de estudantes indígenas (Teses, Dissertações, Monografias e TCCs) produzidas na área da Educação em Instituições de Ensino Superior da Região Sul do Brasil no século XXI, buscando compreender se/como revelam a interface tradição-academia em suas produções [...].
Missões Jesuíticas Guarani: Políticas Semióticas E Sentidos Patrimoniais	Adriana Schmidt Dias Professor do Departamento de História - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas	Arqueologia Cultura e Representações	2015-2017	[...] O presente projeto tem por objetivo propor uma análise etnográfica das políticas semióticas (e das lutas concomitantes) formadas em torno dos sentidos patrimoniais dados ao espaço Guarani-missioneiro que atualmente englobam distintas realidades no Brasil, na Argentina e no Paraguai. Uma vez que o patrimônio não é um conjunto de bens estáveis, neutros e com valores e sentidos fixos, senão um processo social que se acumula, renova e produz rendimentos que vários setores apropriam desigualmente, é necessário analisar as assimetrias e relações de poder inscritas na mobilização dos sentidos patrimoniais [...].
Cosmopolítica <i>Kaingang</i> : constituindo corpos, pessoas e territórios na grande Porto Alegre	Sergio Baptista da Silva Professor do Departamento de Antropologia - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas	Etnologia Indígena	2015-2018	[...] o presente projeto tem por objetivo principal aprofundar a temática da constituição de corpos, pessoas e territórios destes coletivos, pretendendo contribuir para uma melhor compreensão de como se atualizam, hoje, alguns elementos e princípios constitutivos da corporalidade, da personalidade e da territorialidade <i>Kaingang</i> em aldeias e acampamentos desta região metropolitana, a partir de novas territorializações ocorridas nos últimos vinte anos em regiões litorâneas muito distantes de seus contextos ambientais e sociais do planalto. Pretendo concentrar as interlocuções e observações em aldeias e acampamentos (<i>warë</i>) localizados em Porto Alegre (Lomba do Pinheiro, Morro do Osso e Morro Santana) e São Leopoldo (Por fi) [...].
A Geografia da questão indígena no Rio Grande do Sul: da gestão territorial a	Dilermando Cattaneo da Silveira	Geografia Humana Geografia da Questão Indígena	2016-2018	Analisar a questão indígena no Estado do Rio Grande do Sul a partir da Geografia, estabelecendo as conexões entre a gestão territorial e uma abordagem epistemológica mais ampla, chamada aqui de "geopolítica das epistemes", que,

uma geopolítica das epistêmes.	Departamento Interdisciplinar - <i>Campus</i> Litoral Norte			da mesma forma que o território das Terras Indígenas, também é palco de disputas e tensões, produto e produtora de territorialidades em conflito. O projeto pretende consolidar a Geografia da questão indígena como uma sub-área de conhecimento geográfico, referenciando-se em abordagens que aproximam os pontos de vista epistêmico e político numa mesma análise [...].
As Temáticas Indígenas na Formação de Licenciados em Educação Física na Colômbia: Uma análise do discurso dos programas de licenciatura da Faculdade de Educação Física da Universidade Pedagógica Nacional	Alex Branco Fraga	Educação Física Representações Sociais do Movimento Humano	2017-2019	Compreender como as temáticas indígenas se encontram posicionadas no currículo de formação docente da Licenciatura em Educação Física da UPN e analisar as condições de produção discursiva que possibilitaram o aparecimento destas temáticas nos diferentes cursos da Faculdade de Educação Física.

APÊNDICE 3 – PROJETOS DE EXTENSÃO

Ação	Coordenador	Área Temática	Período de Realização	Objetivos
Formação de agentes ambientais indígenas para diagnóstico e planejamento etnossustentável dos povos kaingangues e guaranis	Rualdo Menegat	Meio Ambiente	20/05/2002 a 12/06/2002	Formar agentes ambientais indígenas para elaborar conjuntamente o diagnóstico e plano de desenvolvimento etnossustentável nas terras indígenas de Cacique Doble e Ligeiro.
Cultura material guarani: arte e cosmologia	Sergio Baptista Da Silva	Cultura/Cultura e Memória Social	16/06/2003 a 31/03/2004	Constituir um corpus documental da cultura material (Proto)Guarani, analisando o universo social e simbólico da produção destes objetos e os grafismos neles constantes, visando sua utilização como material didático, conforme demanda indígena.
Desenvolvimento regional e sustentabilidade das comunidades indígenas no rio grande do sul.	Jose Otavio Catafesto De Souza	Tecnologia e Produção/ Desenvolvimento Rural	04/08/2003 a 31/05/2004	Efetuar pesquisa etnográfica, documental e bibliográfica a fim de explicar e compreender antropologicamente o padrão atual de sustentabilidade na produção, circulação e consumo de recursos em comunidades indígenas no Rio Grande do Sul [...].
Apoio universitário à regularização das Terras Indígenas no Rio Grande do Sul	Jose Otavio Catafesto De Souza	Direitos Humanos e Justiça/Direitos de Grupos Sociais	02/06/2003 a 30/04/2004	Dar continuidade ao trabalho de pesquisa científica e apoio institucional do Núcleo das Sociedades Indígenas e Tradicionais (NIT) aos processos de regularização de Terras Indígenas no Estado do Rio Grande do Sul [...].
Seminário latino-americano: um olhar para as comunidades indígenas guarani	Miguel Aloysio Sattler	Cultura/Direitos de Grupos Sociais	29/11/2004 a 02/12/2004	Buscar alternativas para promoção de melhorias no habitat (edificações, saneamento, produção de alimentos, energia, etc.) de comunidades indígenas guarani e aprender lições de sustentabilidade com tais populações.
Educação escolar guarani (<i>mbyá</i> , <i>nhandeva</i>) e <i>Kaingang</i>	Sergio Baptista Da Silva	Educação/ Educação Especial	01/12/2004 a 30/06/2005	Constituir um espaço para o encontro de professores e lideranças tradicionais de diferentes aldeias <i>Kaingang</i> e Guarani do Rio Grande do Sul a fim de possibilitar o diálogo e a reflexão sobre o tema da educação escolar indígena [...].

Problematizando narrativas sobre os povos indígenas na prática escolar	Nadia Geisa Silveira de Souza	Educação/ Direitos de Grupos Sociais	29/03/2005 a 19/04/2005	Problematizar discursos sobre os povos indígenas nas práticas pedagógicas, os “marcadores sociais” utilizados para dizer quem são, como são e que lugar ocupam [...].
Semana indígena	Simone Valdete dos Santos	Cultura/Cultura e Memória Social	18/04/2005 a 19/04/2005	Qualificar o entendimento sobre o "ser índio" no Brasil hoje para a comunidade acadêmica da FAGED e professores das escolas públicas e privadas.
Índios na urbanidade: recursos terapêuticos das comunidades guaranis da região metropolitana de Porto Alegre	Ceres Gomes Victora	Saúde/ Desenvolvimento do Sistema de Saúde	03/07/2006 a 28/12/2006	Contribuir para que as ações do Sistema Único de Saúde, no que tange à área indígena, sejam culturalmente adequadas.
Dia do índio - propostas pedagógicas	Simone Valdete dos Santos	Cultura/Cultura e Memória Social	17/04/2006 a 21/04/2006	Qualificar o entendimento sobre o "ser índio" no Brasil hoje para a comunidade acadêmica da FAGED e escolas estaduais e municipais; refletir sobre os modos pedagógicos presentes nas escolas guarani.
Educação escolar guarani e <i>Kaingang</i>	Sergio Baptista da Silva	Educação/ Educação Especial	02/04/2007 a 31/12/2007	Constituir um espaço para o encontro de professores e lideranças tradicionais de diferentes aldeias <i>Kaingang</i> e Guarani do Rio Grande do Sul a fim de possibilitar o diálogo e a reflexão sobre o tema da educação escolar indígena [...]
Patrimônio guarani: arte e cosmologia	Sergio Baptista da Silva	Cultura/Cultura e Memória Social	02/04/2007 a 31/12/2007	Constituir um corpus documental da cultura material (Proto)Guarani, analisando o universo social e simbólico da produção destes objetos e os grafismos neles constantes, visando sua utilização como material didático, conforme demanda indígena.
Planejamento de salvaguarda e projeto de instrução de registro das referências culturais <i>mbyá</i> -guarani	Jose Otavio Catafesto de Souza	Direitos Humanos e Justiça/Direitos De Grupos Sociais	05/11/2007 a 31/03/2008	Complementar Inventário de Referências Culturais e promover reuniões de trabalho entre representantes <i>Mbyá</i> e representantes do IPHAN e de outras instituições, a fim de planejar e articular Registro e Programa de Salvaguarda cultural <i>Mbyá</i> no Brasil.
Alimentação escolar em escola indígena	Maria Eunice de Souza Maciel	Cultura/Atenção Integral à Criança	01/07/2007 a 31/10/2007	Realizar uma avaliação da Merenda Escolar sob os aspectos tanto nutricional quanto os referentes aos hábitos e práticas alimentares das crianças do grupo indígena Guarani que estudam na Escola Tekoà Porã.

Saúde dos povos indígenas: a contribuição da antropologia	Ceres Gomes Victora	Saúde/ Desenvolvimento do Sistema de Saúde	12/04/2007 a 31/12/2007	Refletir, debater e instrumentalizar os profissionais de saúde a procederem de forma culturalmente adequada a população-alvo de suas ações.
Estudo quanti-qualitativo da população em situação de rua; quilombolas, afrodescendentes e indígenas de POA	Ivaldo Gehlen	Direitos Humanos e Justiça/ Capacitação de Gestores de Políticas Públicas	15/07/2007 a 15/01/2008	Realização pela UFRGS, através do LABORS/IFCH, de cadastro e estudo quanti-qualitativo de crianças, adolescentes e adultos em situação de rua, da população quilombola, de afrodescendentes e das comunidades indígenas de Porto Alegre.
Curso de inglês para estudantes indígenas	Ana Lucia Liberato Tettamanzy	Educação	01/09/2008 a 10/12/2008	Proporcionar aos estudantes indígenas da UFRGS condições de permanência qualificada na universidade através da aprendizagem da Língua Inglesa, demandada em seus cursos e, assim, contribuir para um melhor aproveitamento do grupo.
Semana indígena 2008 na FACED	Maria Aparecida Bergamaschi	Educação/Cultura e Memória Social	28/04/2008 a 30/04/2008	Proporcionar situações de estudo, reflexão e informação acerca dos povos indígenas, aprofundando o diálogo com as comunidades <i>Kaingang</i> , Guarani e Charrua, parceiras da universidade em projetos de pesquisa, ensino e extensão.
Encontros com a cultura musical guarani: dialogismo e produção cultural	Maria Elizabeth da Silva Lucas	Cultura / Produção Cultural e Artística na Área de Música e Dança	01/01/2008 a 30/06/2009	Propiciar aos estudantes UFRGS diálogo intercultural com a comunidade indígena da Aldeia da Estiva através da realização de ações colaborativas: 1) Encontros temáticos com a música e cultura Guarani; 2) Registro sonoro em CD do coral Guarani Nhe'e Ambá.
Curso de <i>Kaingang</i>	Simone Valdete dos Santos	Educação/ Organizações Populares	23/03/2009 a 24/07/2009	Conhecer e valorizar aspectos da cultura e do idioma <i>Kaingang</i> para estabelecer um diálogo mais equitativo e respeitoso com as aldeias, bem como facilitar o contato das pessoas que trabalham com questões indígenas.
Curso de guarani	Maria Aparecida Bergamaschi	Educação/ Cultura e Memória Social	27/08/2009 a 12/12/2009	Conhecer e interagir com aspectos da cultura e do idioma Guarani para estabelecer um diálogo mais equitativo e respeitoso com as aldeias, bem como facilitar o contato das pessoas que trabalham com

				questões indígenas, especialmente do povo Guarani.
Mré tig - ser irmão: saúde indígena	Odalci Jose Pustai	Saúde/Direitos de Grupos Sociais	18/07/2009 a 19/07/2009	Contribuir para o Programa de Ações Afirmativas da UFRGS, aproximando universidade e comunidades indígenas, criando um ambiente de acolhimento aos estudantes indígenas e possibilitando a produção de conhecimentos e formação de recursos humanos indígenas.
Troca de saberes: inglês para estudantes indígenas da ufrgs	Maria Aparecida Bergamaschi	Educação/ Direitos de Grupos Sociais	01/09/2009 a 30/11/2009	Proporcionar aos estudantes indígenas da UFRGS condições de permanência qualificada na universidade através da aprendizagem da Língua Inglesa e promover a troca de saberes na relação intercultural solidária com estudantes não indígenas.
Reconhecimento e valorização do manejo florestal, do trabalho artesanal e da cultura <i>Kaingang</i> na grande Porto Alegre	Sergio Baptista da Silva	Cultura/Direitos de Grupos Sociais	15/03/2009 a 14/03/2010	Promover o diálogo, entre gestão etno-ambiental e socioeconômica, no manejo florestal realizado pelos <i>Kaingang</i> para confecção de artesanato e exercício de suas práticas culturais. Diagnosticar, registrar e valorizar o processo produtivo de seu artesanato.
Curso de guarani	Simone Valdete dos Santos	Educação/ Cultura e Memória Social	02/03/2009 a 16/07/2009	Conhecer aspectos da cultura e do idioma Guarani para estabelecer um diálogo mais equitativo e respeitoso com as aldeias, bem como facilitar o contato das pessoas que trabalham com questões indígenas, especialmente do povo Guarani.
Curso de <i>Kaingang</i> na ufrgs	Maria Aparecida Bergamaschi	Cultura	07/04/2010 a 07/07/2010	Estabelecer um espaço ensino e vivência da língua e da cultura <i>Kaingang</i> em geral e valorizar e potencializar a presença indígena na UFRGS.
I fórum internacional da temática indígena	Adriana Schmidt Dias	Educação	27/06/2010 a 30/06/2010	Socializar posturas epistemológicas utilizadas em pesquisas envolvendo grupos indígenas e suas identidades e diferenças e oportunizar momentos de reflexão sobre práticas acadêmicas e educativas que têm sido realizadas em torno da temática indígena.
Retorno às comunidades envolvidas na ação sobre manejo florestal, trabalho artesanal e cultura <i>Kaingang</i> na grande POA	Sergio Baptista da Silva	Cultura	16/06/2010 a 07/07/2010	Difundir e tornar acessível ao público interessado os temas tratados ao longo do curso, principalmente retornando às comunidades <i>Kaingang</i> da região metropolitana de POA os resultados gerados,

				principalmente as demandas indígenas levantadas (livro e vídeo).
Lingua <i>Kaingang</i>	Maria Aparecida Bergamaschi	Cultura	01/04/2011 a 30/11/2011	Promover aos alunos indígenas da UFRGS a valorização da sua cultura, suas tradições como também a prática e preservação da língua <i>Kaingang</i> como um aspecto central sua identidade.
Projeto <i>kokué</i> : agrobiodiversidade e cultura <i>mbyá</i> guarani	Rumi Regina Kubo	Cultura	03/05/2011 a 31/12/2011	Contribuir para o processo de resgate e desenvolvimento da agrobiodiversidade <i>Mbyá-guarani</i> .
Projeto <i>kokué</i> : agrobiodiversidade, inclusão digital e cultura <i>mbyá</i> guarani	Rumi Regina Kubo	Cultura	30/05/2012 a 31/12/2012	Problematizar sobre a inclusão digital para os jovens rurais, sobretudo, populações tradicionais a partir da proposta de criação de uma biblioteca digital calcado na autonomia e multilinguismo.
Acolhendo o estudante indígena na UFRGS	Andrea dos Santos Benites	Educação	27/02/2012 a 30/07/2012	Valorizar e apoiar o estudante para que tenha um bom desempenho no seu curso.
As culturas indígenas no instituto de letras: conversas	Ana Lucia Liberato Tettamanzy	Cultura	26/04/2012 a 05/07/2012	Promover o debate sobre as culturas indígenas no Instituto de Letras com uma dupla direção: de um lado, a perspectiva indígena sobre o saber acadêmico e sobre a sociedade; de outro, a relação da universidade com os alunos indígenas e suas comunidades.
Convivendo em comunidades indígenas	Odalci Jose Pustai	Cultura	29/07/2012 a 05/08/2012	Proporcionar a Estudantes, Servidores e Professores um convívio cultural com imersão social intensa em uma comunidade tradicional <i>kaingang</i> .
Curso de inglês para estudantes indígenas	Simone Sarmento	Educação	06/08/2012 a 10/12/2012	Colaborar com a permanência dos estudantes indígenas na UFRGS, através de aulas que visam à leitura de textos acadêmicos e discussões sobre os mesmos considerando sempre as vivências prévias dos estudantes.
Formação continuada na lei 11.645/08 - educação indígena	Claudia Porcellis Aristimunha	Educação	23/04/2012 a 03/07/2012	Desenvolver, junto a professores do ensino básico, aspectos da história e cultura dos povos indígenas, visando à implementação das prerrogativas da Lei Federal 11.645/2008.
Procedimentos didático-pedagógicos	Patricia Helena Xavier dos	Educação	07/01/2013 a	Realizar a formação continuada de professores em

aplicáveis em história e cultura afro-brasileira e indígena	Santos		13/12/2013	exercício em diferentes tempos e espaços da Educação Básica capacitando-os nos procedimentos didático-pedagógicos aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.
Curso de língua e cultura guarani	Maria Aparecida Bergamaschi	Educação	14/03/2013 a 19/12/2013	Conhecer e interagir com aspectos da cultura e do idioma Guarani para estabelecer um diálogo mais equitativo e respeitoso com as Tekoá, bem como facilitar o contato das pessoas que trabalham com questões indígenas, especialmente do povo Guarani.
Saída de campo para aldeia <i>Kaingang</i> pinhalzinho	Simone Sarmento	Cultura	26/01/2013 a 31/01/2013	Elaborar um produto final, de maneira que, através de registros audiovisuais e escritos, possamos buscar e transmitir conhecimentos dos envolvidos: estudantes indígenas, participantes e moradores da aldeia.
Expedições etnoarqueológicas a sítios afroameríndios	Jose Otavio Catafesto de Souza	Direitos Humanos e Justiça	24/05/2013 a 31/12/2014	Efetuar expedições coletivas de etnoarqueológica a sítios quilombolas e indígenas para discentes de disciplinas de graduação (Coletivos Ameríndios e Quilombolas, Etnologia e Arqueologia etc.) e de pós-graduação do IFCH integrem ensino, pesquisa e extensão.
Ciclo de palestras - arte, cultura e patrimônio nas missões jesuítico-guaranis	Katia Maria Paim Pozzer	Cultura	14/06/2014 a 05/07/2014	Proporcionar aos estudantes e professores do Bacharelado em História da Arte da UFRGS uma discussão acadêmica sob os remanescentes das Missões Jesuítico-Guaranis do Brasil, Argentina e Paraguai, enriquecendo as abordagens em História da Arte e da Cultura.
Ação saberes indígenas na escola	Magali Mendes de Menezes	Educação	05/05/2014 a 28/11/2014	Formar professores indígenas (Guarani e <i>Kaingang</i>) das escolas indígenas do RS e lideranças educacionais para coordenar ações escolares na perspectiva da autonomia e autodeterminação apregoadas nas leis, principalmente na Convenção 169/OIT/1989.
Encontros com o ensino de história na UFRGS: diálogos com histórias e culturas indígenas e africanas	Carla Beatriz Meinerz	Educação	26/09/2014 a 15/10/2014	Promover um ciclo de debates, como ação educativa voltada ao Ensino de História na Educação Básica, contemplando a formação de professores da área de História e da Pedagogia, bem como as relações entre a

				pesquisa e o ensino.
Jogos tradicionais indígenas da UFRGS	Michele Barcelos Doebber	Cultura	13/09/2014 a 13/09/2014	Apresentar para a comunidade acadêmica a tradição dos povos indígenas de várias maneiras, através das pinturas corporais, danças, demonstração de batalhas do passado, mas principalmente através dos esportes tradicionais.
Magistério intercultural indígena - curso de formação de professores guarani	Jucara Benvenuti	Educação	04/08/2014 a 29/07/2016	Diplomar professores (EM Integrado) Guarani do RS, proporcionando formação geral e pedagógica que evidencie uma perspectiva intercultural, articulando os conhecimentos escolares e os saberes tradicionais próprios da cultura.
Viagem de estudos - arte, cultura e patrimônio nas missões jesuítico-guaranis	Paula Viviane Ramos	Cultura	14/06/2014 a 27/07/2014	Proporcionar aos estudantes e professores do Bacharelado em História da Arte da UFRGS uma vivência nos remanescentes das Missões Jesuítico-Guaranis do Brasil, Argentina e Paraguai, enriquecendo as abordagens em História da Arte e da Cultura.
Expedições etnoarqueológicas a sítios afroameríndios II	Jose Otavio Catafesto de Souza	Direitos Humanos e Justiça	19/06/2015 a 21/06/2015	Oportunizar para que discentes e docentes integrem expedições a sítios arqueológicos e em pesquisas etnográficas realizadas em comunidades ameríndias e quilombolas, atendendo demandas de proteção e reconhecimento de direitos diferenciados.
Núcleo de estudos afro-brasileiros, indígenas e africanos	Jose Rivair Macedo	Educação	01/07/2015 a 30/11/2017	Visa produzir, difundir e promover ações de ensino, extensão e pesquisa, articulando diferentes instâncias da universidade e externas que tenham interesse em questões relativas à história e cultura afro-brasileira, indígena e africana.
2ª Ação Saberes Indígenas na Escola	Magali Mendes De Menezes	Educação	20/08/2015 a 10/03/2017	Formar professores indígenas (Guarani e <i>Kaingang</i>) das escolas indígenas do RS e lideranças educacionais para coordenar ações escolares na perspectiva da autonomia e autodeterminação apregoadas nas leis, principalmente na Convenção 169/OIT/1989.
Curso de língua e cultura <i>mbya</i> guarani	Maria Aparecida Bergamaschi	Educação	04/08/2016 a 24/11/2016	Conhecer e interagir com aspectos da cultura e do idioma <i>Mbya</i> Guarani para estabelecer um diálogo

				respeitoso com as Tekoa (comunidades), bem como facilitar o contato das pessoas que trabalham com questões indígenas, especialmente do povo <i>Mbya Guarani</i> .
É possível colorir o pensamento? Experiências africanas e indígenas na prática do filosofar	Rosana Aparecida Fernandes	Educação	12/08/2016 a 13/08/2016	Efetivar e promover a formação de docentes da Educação Básica e de estudantes de licenciaturas interessados no exercício do filosofar com crianças e jovens.
Farmacêuticos na APS: trabalhando em rede na saúde indígena	Mauro Silveira de Castro	Saúde	05/09/2016 a 19/05/2017	Qualificação técnica e humanística do farmacêutico para que esse possa atuar na Atenção Primária em Saúde, com atividades de núcleo e campo, de acordo com os princípios do SUB-Sistema de Saúde Indígena.
Diálogos integradores: o que é ser índio?	Rosa Maria Castilhos Fernandes	Educação	06/06/2016 a 30/11/2016	Promover a reflexão coletiva sobre o que é ser índio integrando os estudantes da UFRGS, monitorias e tutorias, visando o atendimento das necessidades sociais dos coletivos indígenas no âmbito acadêmico para contribuir com os seus processos de formação.
Cinema e saúde coletiva 1 - reflexões: a questão do índio	Stela Nazareth Meneghel	Saúde	25/01/2016 a 29/01/2016	Sensibilizar os participantes para questão do índio, relacionando com a Saúde Coletiva.
3ª Ação Saberes Indígenas Na Escola	Magali Mendes de Menezes	Educação	07/12/2016 a 14/06/2017	Formar professores indígenas (<i>Guarani e Kaingang</i>) das escolas indígenas do RS e lideranças educacionais para coordenar ações escolares na perspectiva da autonomia e autodeterminação apregoadas nas leis, principalmente na Convenção 169/OIT/1989.

APÊNDICE 4 – ENSINO – DISCIPLINAS UFRGS ATIVAS EM 2016/2

Disciplina	Súmula	Cursos oferecidos
HUM05001 - ANTRPOLOGIA DAS SOCIEDADES INDÍGENAS DO CONE SUL (ELETIVA)	Etnologia das sociedades indígenas do Cone Sul, enfatizando as pesquisas atuais e introduzindo o trabalho de campo, a instrumentação para análise de laudos antropológicos, o uso da imagem, etc.	Bacharelado em Ciências Sociais Licenciatura em Ciências Sociais
HUM05056 - COLETIVOS AMERÍNDIOS E QUILOMBOLAS, POLÍTICAS E EDUCAÇÃO (ELETIVA)	Essa disciplina se propõe a discutir as políticas voltadas aos povos indígenas e quilombolas, a fim de subsidiar a aplicação da Lei 11.645/08 (que altera a Lei 10.639/03), a partir do protagonismo indígena na condução dessas políticas. De maneira introdutória, a disciplina tratará do processo histórico de embate e de invisibilização da presença desses coletivos na realidade brasileira contemporânea e nos currículos de ensino na Educação Básica e no Ensino Superior.	Bacharelado em Ciências Sociais Licenciatura em Ciências Sociais
HUM05039 - ETNOLOGIA AMERÍNDIA (ELETIVA)	Etnologia dos coletivos indígenas americanos contemporâneos. Estudo das sociedades ameríndias em diferentes contextos espaciais. Pesquisas atuais sobre a relação das sociedades ameríndias com outros agentes sociais e com políticas públicas.	Bacharelado em Ciências Sociais Licenciatura em Ciências Sociais
HUM05040 - ETNOLOGIA DAS SOCIEDADES INDÍGENAS (ELETIVA)	Formação do campo da etnologia ameríndia. Principais vertentes teóricas nos estudos com povos indígenas nas terras baixas sul-americanas. Etnografias clássicas e contemporâneas na região. Aproximação etnográfica com povos indígenas no Brasil meridional.	Bacharelado em Ciências Sociais Licenciatura em Ciências Sociais
HUM05404 - ETNOLOGIA E ETNOGRAFIA DO BRASIL I (ELETIVA)	Etnias e identidade étnica: populações indígenas.	Bacharelado em Ciências Sociais Licenciatura em Ciências Sociais Bacharelado em Geografia Licenciatura em

		Geografia História - Bacharelado História - Licenciatura
HUM04080 - SOCIOLOGIA DO RACISMO E DA DESIGUALDADE RACIAL (ELETIVA)	A disciplina discute as principais teorias do racismo da literatura internacional. Também analisa o racismo brasileiro contra negros e indígenas e como isso se relaciona com as desigualdades raciais observadas no país hoje, com ênfase central nos processos que contribuem para a continuidade do racismo e para as mudanças na sua natureza. A disciplina inclui discussões de métodos para pesquisa empírica sobre o racismo e sobre as desigualdades raciais. Os alunos aplicarão as teorias e os métodos discutidos em estudos de casos específicos.	Bacharelado em Ciências Sociais Licenciatura em Ciências Sociais
ART02271 - HISTÓRIA DA ARTE AMERÍNDIA (ELETIVA)	Introdução ao estudo do conjunto das artes ameríndias, da América do Norte à América do Sul, de suas manifestações pré-colombianas até a contemporaneidade.	Comunicação Social - Jornalismo Comunicação Social - Publicidade e Propaganda Comunicação Social - Relações Públicas História da Arte Bacharelado em Museologia
ARQ03079 - DESIGN, IDENTIDADE CULTURAL E ARTESANATO (OBRIGATÓRIA)	Herança indígena e cultura popular. A criação no artesanato, nas manufaturas e nos parques industriais e editoriais brasileiros: tradição e rupturas. A problemática atual do artesanato na América Latina. Como dar início à um processo sistêmico e sustentado de desenvolvimento do artesanato preservando os valores e referências culturais, porém adequando os produtos às demandas e expectativas do mercado. As metodologias a serem adotadas com menor margem de erro e as condições necessárias para sua implementação. Como selecionar, capacitar e financiar a formação de técnicos e <i>designers</i> para atuarem nos diversos programas	Bacharelado <i>Design</i> de Produto Bacharelado <i>Design</i> Visual

	<p>de artesanato, nos diversos contextos existentes na América Latina. Responsabilidades e limites de um <i>designer</i> frente a uma demanda de intervenção em um segmento artesanal. A criação de um diferencial qualitativo, ou de uma identidade comercial para os produtos artesanais que evidenciem e valorizem suas origens, preservando as características e diferenças regionais. As infraestruturas adequadas para a implementação de programas de desenvolvimento e promoção do artesanato apoiados no <i>design</i>.</p>	
HUM04033 - ETNICIDADE, MINORIAS E POLÍTICAS PÚBLICAS (ELETIVA)	<p>Emergência e a constituição do nacionalismo nos Estados modernos. Abordagem sócio-histórica das manifestações atuais de etnicidade, dos desafios sociais, políticos e éticos ligados ao fenômeno das minorias e da etnicidade. A construção na agenda pública e governamental dos conceitos de minorias, de identidade, de multiculturalismo, de transnacionalismos, de diásporas e de marginalização. Políticas públicas para minorias: exemplos internacionais com ênfase na América Latina e o caso brasileiro. Análise de uma política pública, no Brasil, para minorias: afro-brasileiros, quilombolas, indígenas, caboclos, refugiados, migrantes, pessoas com deficiência, moradores de rua, entre outros.</p>	Filosofia - Bacharelado Filosofia - Licenciatura
HUM03110 - HISTÓRIA INDÍGENA NA AMÉRICA (ELETIVA)	<p>A disciplina visa apresentar e discutir as novas abordagens sobre a temática indígena e suas implicações na produção historiográfica recente. Atualmente, as contribuições e sínteses oriundas da antropologia, arqueologia e linguística têm proporcionado avanços promissores à temática. A interface entre áreas afins tem permitido aprofundar conceitos e metodologias relativas ao estudo das sociedades indígenas nas Américas. Como objetivos específicos a disciplinas pretende: a) incentivar a pesquisa em temas de história indígena; b) estimular a consulta e manuseio de fontes históricas, séries documentais ou coleções; c) proporcionar aos alunos de graduação um espaço de iniciação à pesquisa; d) atender a Lei número 11.645/88 que determina a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro brasileira e indígena".</p>	História - Bacharelado História - Licenciatura
ART03167 - HISTÓRIA DA	Abordagem musicológica/etnomusicológica da formação do patrimônio musical	História da Arte (Eletiva)

MÚSICA BRASILEIRA I (ELETIVA e OBRIGATÓRIA)	brasileiro do início do período colonial até ao início do século XIX, com ênfase no estudo dos processos interculturais com os patrimônios musicais europeu, africano e ameríndio.	Licenciatura em Música (Obrigatória)
ART03903 - MÚSICAS TRADICIONAIS DO BRASIL (ELETIVA)	Conhecimento do patrimônio musical brasileiro tradicional. Estudo dos principais gêneros e formas vocais e instrumentais do repertório folclórico e de comunidades tradicionais indígenas e afro-brasileiras. Análise e crítica dos sistemas de classificação e interpretação dos mesmos.	História da Arte
EDU01057 - POVOS INDÍGENAS, EDUCAÇÃO E ESCOLA (ELETIVA)	História e cultura dos povos indígenas do Brasil. Estudo dos processos educacionais. Possibilidades de abordagens da temática indígena na escola.	Matemática - Licenciatura Pedagogia - Licenciatura
EDUAD083 - QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO: SOCIOLOGIA E HISTÓRIA – A (OBRIGATÓRIA)	Entendimento de raça e etnia na educação, contextualizando os movimentos e grupos étnicos e raciais nos diferentes tempos e espaços, com ênfase no estudo das questões afro e indígenas no Brasil e no Rio Grande do Sul. Leituras e reflexões teórico-práticas que possibilitem a compreensão da diversidade étnico-racial na complexidade social em que cada um se insere e se constitui, individual e coletivamente.	Pedagogia - Licenciatura - Ensino à Distância
HUM04033 - ETNICIDADE, MINORIAS E POLÍTICAS PÚBLICAS (ELETIVA)	Emergência e a constituição do nacionalismo nos Estados modernos. Abordagem sócio-histórica das manifestações atuais de etnicidade, dos desafios sociais, políticos e éticos ligados ao fenômeno das minorias e da etnicidade. A construção na agenda pública e governamental dos conceitos de minorias, de identidade, de multiculturalismo, de transnacionalismos, de diásporas e de marginalização. Políticas públicas para minorias: exemplos internacionais com ênfase na América Latina e o caso brasileiro. Análise de uma política pública, no Brasil, para minorias: afro-brasileiros, quilombolas, indígenas, caboclos, refugiados, migrantes, pessoas com deficiência, moradores de rua, entre outros.	Políticas Públicas - Bacharelado

APÊNDICE 5 – AÇÕES DE CAPACITAÇÃO

Nome da Ação de Aperfeiçoamento	Data/Período de Realização	Realização	Objetivos gerais
Diversidade na Universidade: a Questão Indígena	10/06/2010 a 01/07/2010	DEDS/PROEXT PROGESP	Capacitar os servidores da universidade acerca da diversidade sociocultural e étnico-racial no ambiente universitário, com ênfase na questão indígena.
Diálogo com Cultura Indígena Guarani-Mbyá	11/04/2013 a 25/04/2013	MUSEU UFRGS	Oferecer à comunidade universitária a oportunidade de vivenciar elementos da cultura guarani-mbyá.
Avaliação e planejamento de ações de acompanhamento de estudantes indígenas na UFRGS	10/12/2014	CAF/UFRGS	Capacitar servidores de COMGRADs para atuar conjuntamente com a Coordenadoria de Ações Afirmativas visando qualificar e consolidar o ingresso de estudantes indígenas na universidade, através de ações de acolhimento, integração, acompanhamento acadêmico e valorização do diálogo intercultural, de modo a garantir as condições de permanência e diplomação dos estudantes.
Conversações Afirmativas 2014: Patrimônio cultural de comunidades indígenas	13/08/2014	DEDS/UFRGS	Ampliar a comunicação e interação de diferentes públicos com as temáticas Memória e Patrimônio de comunidades específicas, alvo das Políticas de Ações Afirmativas na UFRGS.

Refletindo sobre estratégias de acompanhamento dos estudantes indígenas da UFRGS	14/05/2014	CAF/UFRGS	- Fortalecer a rede de acompanhamento dos estudantes indígenas (Comgrads, monitores e orientadores), fomentando trocas de experiências; - Aprimorar estratégias de acompanhamento visando fortalecer o vínculo dos estudantes indígenas ao curso e a permanência qualificada; - Fomentar o protagonismo das COMGRADs para ações de acolhimento e fortalecimento no ingresso e na permanência; - Identificar, avaliar e propor ações especiais, juntamente com as Comgrads, aos estudantes indígenas com desempenho insuficiente. - Analisar dados de acompanhamento de desempenho de estudantes indígenas, visando prevenir e diagnosticar os fatores associados à evasão e retenção; - Estimular e promover a adesão de estudantes indígenas a projetos de extensão e pesquisa, como bolsistas.
Diálogo com cultura indígena Guarani- <i>Mbyá</i> - II Edição	04/04/2014 a 09/05/2014	Comunidade <i>Mbyá</i> da <i>Tekoá Pindó</i> Mirim Museu da UFRGS/PROEXT CAF/UFRGS - ILEA Escola de Desenvolvimento de Servidores (PROGESP)	Oferecer à comunidade universitária a oportunidade de vivenciar elementos da cultura Guarani- <i>Mbyá</i> e refletir acerca dos impactos dessas vivências no cotidiano acadêmico.
Diálogo com cultura indígena Guarani- <i>Mbyá</i> - III Edição: elementos para o Diálogo Intercultural, apresentando a cultura indígena Guarani- <i>Mbyá</i>	06/04/2015		
Diálogo com cultura indígena Guarani- <i>Mbyá</i> - III Edição: reflexões sobre a vivência e impactos no cotidiano acadêmico e visita à Comunidade <i>Mbyá</i> da <i>Tekoá Pindó</i> Mirim	23/04/2015		

Acompanhamento de estudantes indígenas na UFRGS: a experiência da COMGRAD Serviço Social	16/10/2015	CAF/UFRGS	Exposição por parte da Profa. Rosa Maria Castilhos Fernandes do Departamento de Serviço Social-IP/UFRGS do curso de Serviço Social acerca do acompanhamento indígena na sua unidade; Roda de Conversas com a participação de estudantes indígenas.
Estudantes indígenas e afrodescendentes no Ensino Superior	16/09/2015	CAF/UFRGS	Criar espaços de reflexão para os participantes acerca de aspectos pedagógicos das ações afirmativas: especificidades da Educação Superior indígena, de estudantes autodeclarados negros e pardos e estudantes oriundos de escola pública, entre outras questões relacionadas.
Multilinguismo: Ciência, humanidades e idiomas - GUARANI: Encontro com a cultura guarani- <i>mbyá</i> e sua língua	06/05/2015	ILEA/UFRGS	Encontro com a milenar cultura guarani- <i>mbyá</i> , sua língua, seus modos de pensar e seus princípios filosóficos e epistemológicos, através da apresentação do professor Vherá Poty, com uma longa trajetória de participação em projetos de pesquisa e extensão nos departamentos de Educação, Antropologia, Letras e Música da UFRGS e que vem ministrando há sete anos aulas de Guarani para não indígenas em curso de extensão promovido pela FAGED.
Multilinguismo: ciência, humanidades e idiomas - Painel Encontro com a cultura <i>Kaingang</i> e seu idioma	12/08/2015	ILEA/UFRGS	Encontro com a milenar cultura <i>Kaingang</i> , seu idioma, sua organização social dualista, alicerçada em patrimetades exogâmicas e complementares, e seus princípios filosóficos e cosmológicos, através da apresentação do professor Selvino Kokaj Amaral, da aldeia Fág Nhin.

Elementos para o Diálogo Intercultural: a escuta da palavra guarani <i>mbyá</i>	19/04/2016	Comunidade <i>Mbyá</i> da Tekoá Pindó Mirim Museu da UFRGS/PROEXT Escola de Desenvolvimento/ PROGESP	Oferecer a docentes, técnico-administrativos e estudantes da UFRGS a oportunidade de exercitar o diálogo intercultural com elementos da cultura Guarani- <i>Mbyá</i> .
GALERIA ILEA: Aula aberta: exposição Guarani-Mbyà	17/08/2016	ILEA/UFRGS	Apresentar aspectos da cultura e da sociedade Guarani-Mbyà através da fotografia; analisar as relações entre a cultura Guarani-Mbyà e a sociedade.
Ações Afirmativas na Graduação da UFRGS: Especificidades da Educação Superior Indígena	28/06/2016	CAF/UFRGS	Criar espaços de reflexão para os participantes acerca de aspectos pedagógicos das ações afirmativas: especificidades da Educação Superior indígena, de estudantes autodeclarados negros e pardos e estudantes oriundos de escola pública, entre outras questões relacionadas.
Saída de Campo à Comunidade Guarani Tekoá Nhundy - Especificidades da Educação Superior Indígena	14/10/2016	CAF/UFRGS FACED Curso de Serviço Social	Vivência do cotidiano de uma aldeia indígena; conhecimento da cultura indígena; convivência com a diversidade.