
ESTUDANTES INDÍGENAS NA ENSINO SUPERIOR: O PROGRAMA DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA UFRGS UFRGS

Maria Aparecida Bergamaschi – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Andreia Rosa da Silva Kurroschi – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

RESUMO

Observamos, na última década, um aumento substancial da presença de estudantes indígenas em universidades brasileiras. Esse crescimento mostra o impacto das políticas afirmativas fomentadas pelo governo federal, mas, principalmente, decorre do movimento dos próprios povos originários que, entre outros caminhos, elegeram também o ensino superior como um espaço político de afirmação e as universidades como aliadas em suas lutas. No presente trabalho, apresentamos dados e reflexões a partir de movimentos de pesquisa acerca da educação indígena no ensino superior, considerando o contexto brasileiro e abordando, em especial, a política afirmativa desenvolvida pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) desde 2008, a qual, por meio de ações que possibilitam o acesso e a permanência, nos cinco primeiros anos inseriu em seu quadro discente estudantes pertencentes aos povos Kaingang e Guarani.

PALAVRAS CHAVE

Educação indígena; Políticas afirmativas; Ensino superior indígena

INDIGENOUS STUDENTS IN HIGHER EDUCATION: THE PROGRAM FOR ACCESS AND PERMANENCE IN UFRGS**ABSTRACT**

We have seen, in the last decade, a substantial rise in the presence of indigenous students in Brazilian universities. This growth shows the impact of affirmative action policies fostered by the federal government but, more than that, it is the result of actions taken by the originary peoples that, among other paths, have also chosen the higher education as a political space of affirmation and made universities theirs allies in their struggles. In this paper, we present data and insights from research movements surrounding indigenous education in higher-level courses, considering the Brazilian context and approaching, in highlight, the affirmative action developed by Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) since 2008, which, through its actions that enable access and permanence, has, in the first 5 years of these policies, aggregated students from Kaingang and Guarani peoples to its student body.

KEYWORDS

Indigenous education; Affirmative action policies; Indigenous higher education.

1. O CONTEXTO BRASILEIRO: TEMPO DOS DIREITOS

São notórias as políticas destinadas aos povos indígenas e implementadas pelo Estado brasileiro no século XX, principalmente a partir da criação do Serviço de Proteção ao Índio – SPI¹, em 1910. Conquanto a principal função deste órgão não era o cuidado com a educação escolar, esta sempre esteve no horizonte das ações desenvolvidas, visto sua consonância com os objetivos do SPI, principalmente no que se referia à propagação da língua portuguesa e a integração crescente dos indígenas à sociedade nacional. Mesmo apresentando inovações no que diz respeito à relação do Estado com os mais diferentes povos indígenas, principalmente porque interessava o controle territorial, ainda grassavam muitas das antigas ações colonizadoras, entre elas os processos de escolarização que, embora visassem formar o idealizado cidadão nacional, ciente de seu pertencimento à nação brasileira, forjava a submissão ao poder tutelar. Esse período, embora situado no contexto da República, é reconhecido na história da educação indígena brasileira ainda como colonial, pois essas eram as características que predominavam.

Implementar escolas entre os índios é uma das práticas mais antigas de intervenção, comum no período colonial, pois, mesmo reconhecendo as relações de educação inseridas no modo de vida dos grupos indígenas contatados, como expressam os cronistas dos séculos XVI e XVII, ações educativas introduzidas pelas missões religiosas, que incluíam em alguns casos o ensino escolar, produziram marcas de europeização e de cristianização que ainda hoje se mantêm. [...] Mesmo considerando as iniciativas do SPI inovadoras e até responsáveis por rupturas na forma da condução das políticas relacionadas aos índios, observa-se também certa continuidade, principalmente no que tange à atuação de missões religiosas – não só católicas - que se mantiveram ligadas às questões do ensino, implementado escolas, através de acordos firmados com a entidade indigenista. (BERGAMASCHI, 2005, p. 402 e 404).

Mudanças consideráveis ocorrem a partir da última Constituição, fazendo surgir o “tempo dos direitos”, como destaca Claudino (2013, p. 89): “nossas demandas são fundamentadas em direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988 e por nossa condição distinta dos demais súditos da chamada terra Brasilis”. Em 1991 a educação escolar indígena saiu da jurisdição da Fundação Nacional do Índio - FUNAI, passando a

¹ Criado no dia 7 de setembro de 1910, inicialmente chamado de Serviço de Proteção ao Índio e Localização do Trabalhador Nacional -SPILTN, teve, até 1967, data em que foi substituído pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI, a função de territorializar e integrar o indígena à chamada comunidade nacional.

ser coordenada pelo Ministério da Educação e, conseqüentemente, pelas secretarias de educação estaduais e municipais, apoiada por uma legislação que perfilha o direito à escola diferenciada. A própria Constituição, em seu artigo 23, afirma aos povos indígenas “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” e, no artigo 210, § 2º reconhece “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988).

Na última década do século XX e no início do XXI, cresceu de forma rápida o número de escolas em Terras Indígenas, principalmente contando com professores pertencentes às comunidades a que se destinam, inaugurando propostas curriculares diferenciadas e materiais didáticos específicos e bilíngües, anunciando um movimento de apropriação de uma instituição eminentemente ocidental em sua origem, mas que aos poucos toma a coloração do povo indígena que a protagoniza. O quadro numérico que apresenta as escolas indígenas de ensino básico evidencia a crescente presença no cenário educacional: em 2012 o Censo Escolar registrou 2.954 escolas indígenas em 26 estados brasileiros (com maior concentração na região norte, onde estão 1.830 ou 62% do total)², em contraponto as 1.392 escolas registradas pelo Censo Escolar de 2002, significando um aumento de mais de 100% em uma década.

Esse movimento, que aponta um crescente e acelerado processo de escolarização em Terras Indígenas, também faz surgir no horizonte o ensino superior como direito, tema central do presente trabalho, fundamentado num projeto de pesquisa que, entre outros objetivos visou compreender e subsidiar espaços e processos que envolvem a educação indígena e os saberes ameríndios na universidade, especialmente considerando a presença de estudantes indígenas na graduação³.

Inicialmente de forma tímida, contudo na última década registra-se um aumento substancial do acesso indígena ao ensino superior: conforme Paladino (2012), há dez anos havia 1.300 universitários indígenas, majoritariamente em instituições privadas, com apoio da FUNAI, ou de instituições estrangeiras; em 2013 estimam-se quase dez

² Dados do Censo Demográfico (IBGE, 2010) registram 817.963 pessoas compondo a população indígena no Brasil, correspondendo a 0.4% da população brasileira. Essa presença é constatada em todas as regiões, mesmo que com diferenças acentuadas: na região norte se concentra 37,4 % da população indígena e, em contrapartida, na região sul há 9,2% apenas, embora distribuída em todos os estados. Outro dado mostra que no estado de Roraima, indígenas representam 11% da população e no Rio Grande do Sul 0.3%, comprovando uma distribuição diferenciada, decorrente de processos históricos também distintos (<http://indigenas.ibge.gov.br/>).

³ Projeto de pesquisa registrado em 2011 no portal de pesquisas da UFRGS sob o número 20357 e financiado pelo CNPq, processo nº 470726/2011-3.

mil, predominantemente em Universidades Públicas, que já somam 72 instituições a oferecer alguma modalidade de acesso aos povos originários, em função das Políticas Afirmativas de governos estaduais, federal ou das próprias universidades. Observa-se nesse crescimento o impacto das ações governamentais, mas, principalmente, dos movimentos dos povos originários que, entre outros caminhos, elegeram também o ensino superior como um espaço de afirmação e as universidades como aliadas em suas lutas.

Paladino (2012) constata hoje no Brasil a existência de 26 cursos de Licenciaturas Interculturais, funcionando junto às Universidades Públicas, todos financiados pelo Ministério da Educação, exclusivamente para a formação de professores. Surgem, aos poucos, bacharelados específicos, como por exemplo, em Gestão Territorial Indígena, bem como Faculdades Interculturais⁴. Outra forma que possibilita a presença de estudantes no ensino superior é propiciada por políticas de cotas, que se materializa em fomentar o ingresso por meio de reserva de vagas, bem como bônus – que consiste em acréscimo de pontos nos processos seletivos – e vagas suplementares em cursos regulares e convencionais.

Há um descompasso regional acentuado no oferecimento de vagas e cursos para o ensino superior indígena, pois, além de menor número de universidades em algumas regiões, há também menor envolvimento das instituições universitárias com a temática. Um exemplo disso é que na região norte do Brasil, onde vive a grande parte dos indígenas brasileiros, apenas 35% de universidades oferecem vagas para estudantes destes povos. Por outro lado, na região sul, mesmo com um menor índice da população indígena, 61% das universidades já contam com a presença de estudantes que coletivamente são identificados a uma das mais de 240 etnias dos povos originários. O mesmo ocorre na região sudeste (São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais), onde há a maior concentração de instituições universitárias e um maior número delas envolvidas com a formação superior indígena, inclusive pós-graduação (PALADINO, 2012). Compreende-se a questão, principalmente considerando os conflitos em relação à posse da terra, que se evidenciam nas regiões de maior presença indígena: predomina entre as elites - e entre a população em geral - da região norte e centro-oeste a ideia “que há

⁴ As Universidades Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) e Federal de Roraima (UFRR) são precursoras em criar Faculdades Interculturais Indígenas, modalidades que possivelmente apontem para a futura criação de Universidades Indígenas, ainda não existentes no Brasil.

muita terra para poucos índios” ou então um preconceito que advoga que “lugar de índio é na floresta e não na escola” - ou na cidade -, muito menos na Universidade.

Esse descompasso regional de oferta de vagas para estudantes indígenas cria um grave problema, pois a maioria dos estudantes precisam se deslocar para muito longe de suas terras a fim de estudar, com ausências prolongadas. Além da saudade e do que chamam “sacrifício de ficar longe dos parentes” (BERGAMASCHI; KURROSCHI, 2013), que faz com que muitos, na primeira viagem de passeio para a sua Terra indígena, não retornem mais à Universidade, alguns dos que permanecem na cidade se afastam da vida da aldeia, tornando-se quase que estranhos ao retornarem.

Por que a demanda crescente por ensino superior entre os povos indígenas? Sem dúvida concorre para tanto a expressiva ampliação de práticas de escolarização no ensino fundamental e médio em terras indígenas, assunto já mencionado anteriormente. Mas também porque a universidade passou a ser um espaço político, de afirmação e de luta, pautado pelo movimento indígena organizado: a presença indígena no ensino superior é um fato político. Igualmente, esses povos avaliam a necessidade de aquisição de conhecimentos acadêmicos, pois como declarou Daniel Capixi⁵, sentem hoje mais do que nunca a necessidade de compreender esse entorno, principalmente a relação com o Estado e com as políticas públicas, das quais se tornam progressivamente seus protagonistas. A universidade é também um lugar de formação de quadros - uma *intelligentsia* indígena, como anuncia Antonio Carlos de Souza Lima⁶, além de propiciar a formação de professores.

Levantamentos iniciais sobre a presença indígena no ensino superior mostram que, entre os cursos mais procurados pelos povos originários, aparecem os ligados à educação, que têm nas licenciaturas interculturais grande parte dos acadêmicos indígenas de norte a sul do país. Destaca-se também o interesse por cursos da área da saúde, do direito, das ciências da terra, áreas que dialogam diretamente com as políticas indigenistas. Porém, algumas universidades recebem estudantes em todas as graduações nas quais oferecem vaga, ampliando o leque de escolhas e de formação superior.

⁵ Porque hoje a relação é cotidiana, ela é direta, a sociedade indígena, a sociedade do povo Paresí e a sociedade branca, o convívio é cotidiano, os índios desconhecem o comportamento dessa fera, desse animal aqui fora, desconhecem quase por completo como domar esse animal aqui fora que é a sociedade envolvente. (Daniel Cabixi, apud Souza, 2007, P. 4).

⁶ Antonio Carlos de Souza Lima, na apresentação dos objetivos e das pesquisas realizadas no âmbito do LACED (<http://laced.etc.br/site/projetos/em-andamento/a-educacao-superior/>) anuncia a “formação política de uma *intelligentsia* indígena”, referindo-se ao papel político da formação superior indígena.

Gersem Baniwa (2010, p. 8), reconhece que “o interesse dos povos indígenas pelo ensino superior está relacionado à aspiração coletiva de enfrentar as condições de vida e marginalização” [...], a educação superior como “ferramenta para promover suas próprias propostas de desenvolvimento, por meio do fortalecimento de seus conhecimentos originários, de suas instituições e do incremento de suas capacidades de negociação, pressão e intervenção dentro e fora de suas comunidades”. Então, a universidade como aliada na afirmação, partilhando da crença que há, no olhar estimado do outro, a possibilidade de construir ou reforçar a autoestima coletiva dos povos ameríndios, reforçando assim as suas identidades étnico-culturais.

A formação de uma *intelligentsia*, ou seja, de intelectuais indígenas, não ocorre somente na academia, pois também convergem para essa formação os saberes e os conhecimentos da tradição oral, que são incorporados por meio dos processos próprios de aprendizagem. O intelectual indígena que chega à universidade, em geral emerge e atua nos movimentos, na organização e na afirmação étnica, na luta pelo reconhecimento social, político e cultural, pelos direitos básicos de viver na terra e ter respeitado suas territorialidades, por saúde e por educação. Portanto, é um intelectual que alia o conhecimento próprio da sua cosmologia, mas que propõe e conduz diálogos interculturais importantes e busca a universidade como uma aliada. Como diz Marcos Terena (2013, p. 09), “um dos ensinamentos básicos do índio tradicional, em especial daquele que vive ou mantém laços estreitos com sua comunidade, é saber perceber o que é um sistema educacional indígena e o que é um sistema educacional ocidental”.

Conquanto a necessidade de analisar as dificuldades e incompreensões que ocorrem nessa instância de encontro entre instituições indígenas e não indígenas, o ensino superior também contribui para afirmar um conhecimento próprio e agregar em suas lutas um valor acadêmico, como afirma Claudino (2013): “agora, na universidade, deixamos de ser objeto, para ser sujeito da pesquisa”. Ao se lançarem como pesquisadores trazem para a universidade os conhecimentos do seu povo e, talvez, resida nesse movimento a possibilidade de “contaminação” do conhecimento ocidental que predomina na universidade, tornando-se permeável aos conhecimentos milenares dos povos ameríndios, enriquecendo-se com isso.

2. A POLÍTICA MATERIALIZADA NA UFRGS

Como já anunciamos na seção anterior, o ingresso por meio de cotas tem propiciado a presença de estudantes indígenas em diferentes cursos convencionais das universidades públicas brasileiras. Essa modalidade amplia o acesso desses estudantes ao ensino superior e faz figurar sua visibilidade em todo o país e em todos os setores de ensino, pesquisa e extensão, inclusive nas regiões onde a população originária é menor. Esse, sem dúvida é um fato interessante, pois estados brasileiros que negavam a presença indígena em seus territórios, hoje os tem também em suas universidades, fazendo ver o que até então era invisível.

Atualmente mais de 70 universidades públicas brasileiras fazem valer os direitos dos estudantes indígenas propiciando seu ingresso ao ensino superior através de três formas básicas de acesso⁷: 1) reserva de vagas, com um número específico ou um percentual em relação às vagas universais oferecidas em cada ingresso; 2) bônus no processo seletivo, modalidade em que o candidato recebe pontos para concorrer no processo seletivo regular, imaginando-se com isso igualá-lo ao patamar dos demais candidatos; 3) vagas suplementares, em geral um número específico em cursos determinado pela universidade e ou pelas comunidades indígenas, ou em conjunto. Para esta modalidade há um processo seletivo diferenciado. A experiência brasileira tem mostrado que cada instituição adota uma modalidade específica de seleção diferenciada e, em algumas delas há também uma prova na língua indígena do candidato. Aliás, esse é um tema polêmico, pois alguns jovens não falam ou ainda não tem competência na escrita de sua língua materna, porém se consideram igualmente indígenas. Por outro lado, um processo seletivo que considera a língua originária a valoriza e, em alguns casos, faz com que seja retomada.

A UFRGS situa-se entre essas universidades que optaram por criar vagas suplementares e específicas para os povos indígenas. Esse processo seletivo vem ocorrendo desde 2008, privilegiando o protagonismo dos povos originários, já que anualmente a universidade promove uma assembleia, com lideranças e representantes de Terras Indígenas do estado do Rio Grande do Sul para que, universidade e lideranças

⁷ Além do acesso nas Licenciaturas Interculturais, que são cursos destinados especificamente a estudantes indígenas. Há uma tendência de crescimento dessa modalidade, visto que o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, tem editais que fomentam de forma específica, com financiamentos propiciados pelo Programa de Licenciaturas Indígenas – PROLIND.

indígenas possam decidir juntas, indicando dez cursos para configurar as dez vagas oferecidas a cada ano através da criação de vagas suplementares. Esses procedimentos, que abrem o diálogo entre a universidade e os povos indígenas, decorrentes também de um movimento forte desses povos pela conquista de um importante direito, foram regulamentados pela Decisão Nº 134/2007 do Conselho Universitário⁸, que instituiu uma política específica de ações afirmativas para o ingresso de estudantes originários de escolas públicas e autodeclarados negros e, em seu artigo 12 previu o ingresso dos estudantes indígenas.

Art. 12 - No ano de 2008, serão disponibilizadas 10 vagas para estudantes indígenas cuja forma de distribuição será definida pelo CEPE, ouvidas as comunidades indígenas e a COMGRAD dos cursos demandados.

§1º - Institui-se a Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena, que terá sob sua responsabilidade os processos seletivos dos estudantes indígenas, bem como o seu acompanhamento e inserção no ambiente acadêmico (UFRGS, 2007).

A partir da abertura de um Edital, os candidatos indígenas, pertencentes às etnias residentes no território nacional, fazem suas inscrições e posteriormente realizam uma prova de Língua Portuguesa e Redação. Nessa inscrição, além dos dados de identificação, os candidatos preenchem um importante formulário, que afirma seu pertencimento, pois trata-se da declaração de Membro da Comunidade ou Aldeia Indígena. Esse procedimento surgiu a partir da pergunta: como fazer para identificar o candidato indígena? Acolher que esta é uma decisão de cada comunidade foi consensual no processo que levou a UFRGS a optar por essa forma de ingresso ao ensino superior, porém a reflexão sobre quem são os indígenas é uma preocupação recorrente, em função da imagem genérica que se estabeleceu para a identificação de como é “ser índio”. Essa declaração, assinada por lideranças indígenas comprovando o pertencimento do candidato àquela comunidade, respeita uma determinação legal que delega aos coletivos indígenas o direito à auto identificação.

O processo seletivo específico foi o primeiro passo da caminhada dos estudantes indígenas à UFRGS, mas já nas discussões para a efetivação desse acesso havia a

⁸ Essa decisão regulamentou o ingresso e permanência para os cinco primeiros anos, período estudado por nós. Em 2012 as políticas afirmativas da UFRGS foram reafirmadas pelo Conselho Universitário e contam também com uma regulamentação nacional advinda da aprovação da Lei 12.711/2012.

inquietação para mantê-los na universidade até sua formação. Para isso, foi estabelecido um cronograma de ações envolvendo a seleção propriamente dita, a recepção e matrícula, a mudança para Porto Alegre e, com isso, a moradia para esses calouros, além da escolha de um professor orientador e um colega monitor correspondente a cada um dos dez cursos escolhidos.

De 2008 a 2012, os cinco primeiros anos desse processo seletivo específico na UFRGS, se inscreveram 364 indígenas, oriundos de diversas regiões do país e, mesmo as vagas não estando restritas ao Rio Grande do Sul ou às etnias indígenas residentes nesse estado, o povo Kaingang se apresenta predominante nos vestibulares, com 92% dos inscritos, seguido de 6% do povo Guarani, ainda contando com um candidato Quéchuá, do Peru, que teve o acolhimento de uma comunidade Guarani. As demais etnias que participaram desses primeiros vestibulares foram Atikum, Bororo, Krenak, Pankará, Terena e Xokleng que juntas somam 1,4% do total de inscritos.

Um dos aspectos observados nos dados dos vestibulares foi o aumento significativo na procura pelas vagas suplementares, visto que no primeiro ano se inscreveram 43 indígenas e já no ano seguinte esse número praticamente duplicou, mantendo essa média de 80 candidatos/ano até 2012.

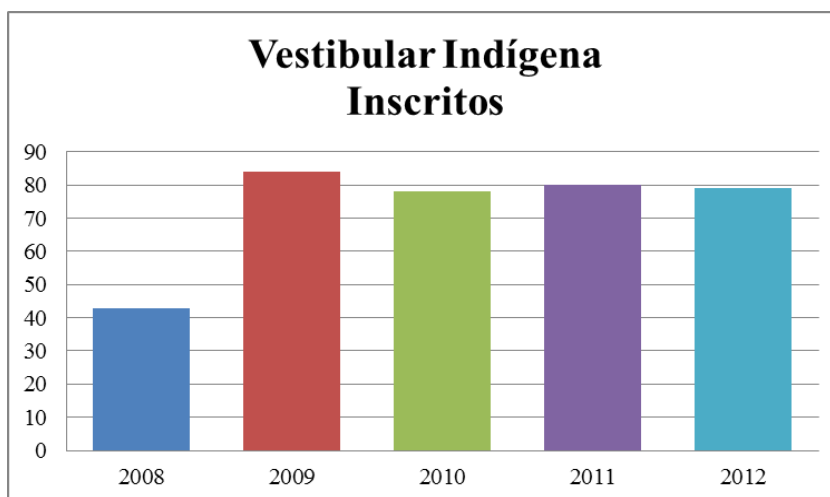


Gráfico 1 – Número de candidatos ao vestibular indígena – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – 2008-2012

Fonte: CAPEIn

Outro fato marcante é a presença feminina que aumentou expressivamente ao longo desses cinco anos de processo seletivo. Se no primeiro vestibular específico foram 14 mulheres e 29 homens inscritos, nos anos posteriores esse número foi ficando cada vez mais próximo, até ser superado em 2012, quando foram recebidas 48 inscrições para o gênero feminino e 31 para o masculino (ver Gráfico 2).

A decisão de ingressar no ensino superior não é tarefa fácil para essas mulheres, pois, em consonância com sua cultura são preparadas para serem mães ainda muito jovens, isso se comparados aos nossos padrões atuais quando o assunto é a maternidade. Ter filhos não é um obstáculo para a continuidade de seus estudos, muito pelo contrário, pois elas sentem orgulho em mostrar a eles o quanto é importante se qualificar e, dessa forma, lutar pelos seus direitos. Mas, ao se deslocarem para Porto Alegre, as estudantes indígenas são forçadas a delegar o cuidado de seus filhos aos parentes mais próximos, gerando aflição e sofrimento, uma vez que é incomum as mães se separarem dos filhos, ainda mais quando ainda são muito pequenos. Essa posição feminina em nossa universidade foi destacada quando no ano de 2012 tivemos a primeira estudante indígena a se graduar na UFRGS, formada no curso de Enfermagem, mostrando que além do ingresso e da permanência, um movimento importante é o egresso, reinserindo-se em sua sociedade, agora como uma profissional diplomada pela academia.

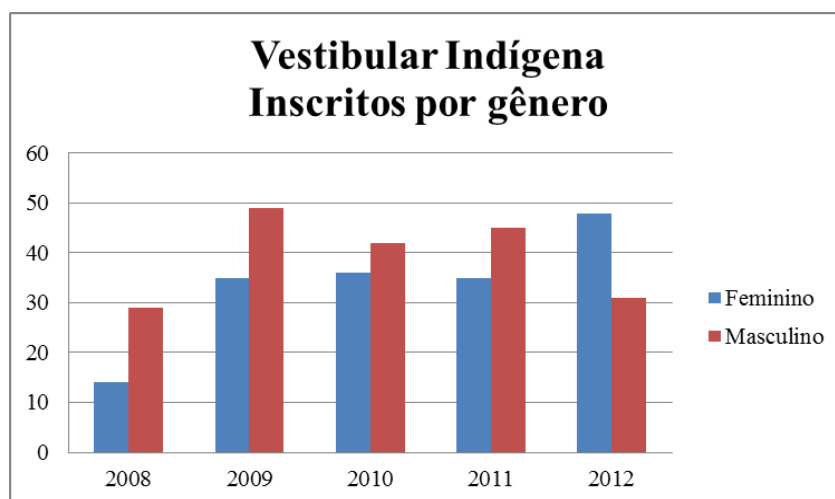


Gráfico 2 – Número de candidatos ao vestibular indígena, por gênero – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – 2008-2012

Fonte: CAPEIn

A presença dos indígenas na universidade é um processo coletivo, visto que representam anseios e objetivos das comunidades, e como já explicitavam as lideranças nas discussões para efetivar o ingresso na UFRGS, há a necessidade dessa formação para que os próprios indígenas sejam protagonistas na interlocução com a sociedade envolvente, ocupando cargos na gestão e condução de suas políticas, cargos estes que até então são ocupados por não indígenas. A fala de um dos estudantes do curso de Pedagogia explicita bem essa situação, quando relata a experiência com a escola específica e diferenciada nas Terras Indígenas: “na prática não tá sendo [específica e diferenciada], porque quem domina as escolas, a maioria das escolas indígenas hoje são os diretores não indígenas, com outro espírito, com outra vivência, com outro mundo, com outra proposta pedagógica, com outra cabeça, com outro olhar”.

A busca por alterar essa realidade junto às sociedades originárias fica evidente ao verificarmos que os cursos escolhidos e ocupados pelos indígenas na UFRGS se concentram nas áreas da saúde, educação, direito e das ciências da terra, estratégicos para o desenvolvimento de suas políticas específicas e em consonância com um movimento nacional, que explicita a necessidade de formar profissionais nas áreas prioritárias de interlocução com a sociedade nacional.

As graduações escolhidas pelos indígenas, inscritos nos processos seletivos de 2008 a 2012, apontam que 59% optaram pelos cursos de Enfermagem, Medicina, Odontologia, Nutrição, Psicologia, Fisioterapia, Farmácia e Veterinária; 24% pelas licenciaturas em Pedagogia, História, Biologia, Educação Física, Ciências Sociais, Matemática e Letras e os demais por Agronomia, Direito, Serviço Social, Engenharia Mecânica e Jornalismo. Importante ressaltar que as etnias Atikum, Bororo, Krenak, Pankará, Terena e Xokleng prioritariamente buscam as vagas nos cursos de Medicina e Odontologia, enquanto que os Kaingang, Guarani e Quéchuas se distribuem na disputa pelos demais cursos ofertados.

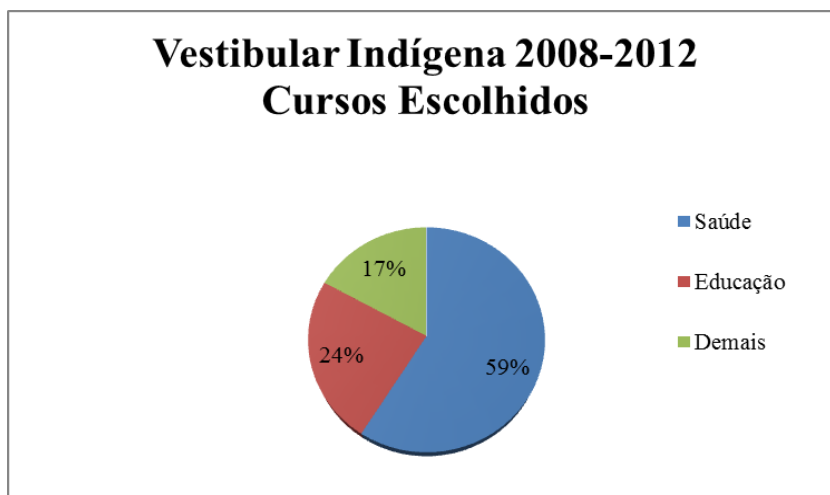


Gráfico 3 – Distribuição das opções dos candidatos ao vestibular indígena, por área – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – 2008-2012 (em %)

Fonte: CAPEIn

No final de 2012 a UFRGS contava com 38 indígenas nos cursos de graduação: 32 pertencentes ao povo Kaingang, 5 ao povo Guarani e 1 Quéchuá, provenientes de diferentes Terras Indígenas por eles declaradas no documento preenchido por ocasião da inscrição para o processo seletivo: Nonoai (Nonoai, RS), Guarita, Cacique Doble (Cacique Doble, RS), Votouro, Acampamento São Roque, Carreteiro, Irai (Iraí, RS), Serrinha, Ventarra, Miraguai (Miraguaí, RS), Borboleta (Sato do Jacuí, RS), Farroupilha (Farroupilha, RS), Estiva Tekoa Nhundy, Cantagalo (Viamão, RS), Granja Esperança (Cachoeirinha, RS), Por Fi (São Leopoldo, RS), Vila Safira, Morro do Osso, Tekoa Anhetengua, Fág Nhin, Morro Glória (Porto Alegre, RS). A maioria dessas localidades fica distante de Porto Alegre, sendo esse um problema com relação à permanência na UFRGS. Habitados a viverem próximos de seus familiares, com uma vida basicamente comunitária, esses estudantes relatam que “a saudade de casa e dos parentes” é uma das causas da não permanência na universidade. Além disso, existe também a questão financeira, relatada pelo estudante de história, quando de seus primeiros dias em Porto Alegre: “aqui se faltou cinco centavos para você comer, você não come mais”.

A afirmação de um dos estudantes indígenas mais velhos mostra a responsabilidade de abrir caminho, mesmo passando pelas dificuldades de ser pioneiro: “eu entrei com o pulso firme dizendo que eu tenho que ir rompendo essa barreira,

porque atrás de mim estão vindo outros estudantes. Eu que era o primeiro pensei em ir ajeitando o campo para os outros depois continuarem jogando”. Essa atitude mostra o que hoje é notório nos *campi* da UFRGS: os estudantes indígenas mais velhos, alguns já com a experiência de docência em escolas diferenciadas em suas terras, de fato abriram caminhos para que atualmente haja uma predominância de jovens na faixa dos 25 anos entre os indígenas presentes em nossa universidade.

3. PERMANÊNCIA: A VOZ DOS ESTUDANTES NA UFRGS

Os depoimentos dos estudantes indígenas da UFRGS evidenciam a necessidade de se refletir não somente em relação ao acesso, mas principalmente no que diz respeito à permanência no universo acadêmico, situação mais desafiadora, visto que muitas vezes é um ambiente estranho mesmo àqueles que não são indígenas. A afirmação de um dos estudantes do curso de Pedagogia mostra seu entendimento sobre a educação escolar, de uma forma geral:

A educação escolar não é pensada para os pobres, ela não é pensada para as culturas que existem no planeta. É uma coisa que foi imposta pra aprender mais e nisso já entra a água mansa, o poder econômico. Não é pensada assim pra equilibrar o povo do planeta, a humanidade, é pensando numa política pra economia, para uma meia dúzia. Isso foi pensado assim, na história da educação está claro assim.

Em recente estudo, Catafesto de Souza (2013) detalha alguns fatores que precisam ser superados para realmente a universidade acolher as diferenças, como por exemplo, superar a centralidade da erudição abstrata, o etnocentrismo e o próprio racismo. A polifonia que estudantes indígenas poderão construir na universidade é sinônimo de qualidade, diz o antropólogo, “reconhecendo a legitimidade contemporânea das alteridades originárias americanas” (p.120) e contribuindo para a construção de simetrias acadêmicas.

Para reverter esse quadro as lideranças indígenas, juntamente com integrantes de suas comunidades, alguns deles agora estudantes da UFRGS, participaram do movimento que implantou a política de acesso e permanência na universidade. De uma forma geral, são os estudantes mais velhos, com envolvimento nas lutas acerca da educação indígena, que deixam aflorar com mais intensidade suas identidades ameríndias, diferente dos estudantes indígenas mais jovens, que em algumas situações

procuram manter invisíveis suas identidades, assim como declarou um jovem estudante de história:

Eu acho que os professores não sabem que eu sou um aluno indígena. Talvez fosse diferente se eles soubessem, mas não sei, não deveria ser, acho que todos tem que ter a mesma aula. Tanto que eu nem procuro dizer que sou indígena. Só quando nas disciplinas de Pedagogia [Educação], assim quando surge o assunto de educação indígena eu digo como é a escola da minha comunidade, mas fora isso não. Já surgiu na disciplina Organização da Escola Básica, que a gente teve que fazer um estudo, e eu e mais alguns escolhemos a educação indígena, mas desses só eu era indígena, ai surgiram umas teorias, umas hipóteses absurdas, mas tudo bem pra quem não conhece, então eu procurei esclarecer. Nesse momento eu falei que era indígena. Não cheguei a perguntar por que eles escolheram essa temática, já que eles não eram indígenas.

São depoimentos que contribuem para compreendermos que as identidades étnicas são construídas histórica e socialmente, assim como as fronteiras étnicas, que conformam as identidades coletivas, e é nessa situação de fronteira que as diferenças aparecem, são percebidas e ou acentuadas pelo olhar do outro, fato que podem ocorrer no convívio entre estudantes indígenas e não indígenas, professores e funcionários na universidade.

Com o novo perfil de estudante que vem “circulando” pelos *campi* da UFRGS desde 2008, os olhares e as práticas da universidade timidamente vem modificando o cenário acadêmico por meio desse convívio e da necessidade de aprender com o outro, instituindo assim outras formas de pensar e viver a academia. No início de cada período de ingresso, a Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena - CAPEIn⁹ reúne-se com representantes das Comissões de Graduação - COMGRAD de cada curso que está recebendo estudantes indígenas, para que seus coordenadores participem da matrícula, se envolvam com esse ingresso e a consequente permanência. Os desdobramentos são bem variados: desde o descompromisso do “eu já fiz a minha parte” assim que termina a seção de matrículas, até aqueles que dialogam com os alunos, os apresentam a cada professor, sugerindo uma atitude cuidadosa para a inserção do estudante indígena em sua unidade acadêmica.

⁹ Essa Comissão foi criada em 2007, com o objetivo de organizar e acompanhar o ingresso e a permanência dos estudantes indígenas na UFRGS durante os cinco primeiros anos de existências dessa política. Em 2012 foi substituída pela Coordenadoria de Ações Afirmativas – CAF, órgão com maior evidência e poder na universidade e que tem a incumbência de acompanhar todas as modalidades afirmativas, entre elas o ingresso e permanência dos estudantes indígenas.

No entanto, nem todas as COMGRAD se mobilizam diante da presença indígena em seus cursos. Ou então essa presença causa um desconforto, um “não sei o que fazer”, que em muitas situações é real, gerando incompreensões e conflitos, próprios de situações de interculturalidade, já que essa “remete à confrontação e ao entrelaçamento”, ou seja “àquilo que sucede quando os grupos entram em relações e trocas” (GARCÍA CANCLINI, 2009, p. 17). Um dos entraves ocorridos nessa busca pela relação intercultural se refere às temporalidades vividas pelos estudantes indígenas dentro da universidade, já que o tempo imposto pela academia, em que torna a escolarização homogeneizante no que diz respeito principalmente aos tempos e espaços de aprendizagem, contrasta com o modo de vida próprio dos indígenas em seus territórios, que percebem o tempo como circularidade, em consonância com as pulsações da vida, onde há espaço para a contemplação, para o diálogo e para o simples convívio com as pessoas, sem necessariamente estar vinculado a obrigações e compromissos.

Para atender às demandas apontadas pelas lideranças indígenas, a UFRGS instituiu o apoio à permanência, que envolve duas iniciativas: uma de cunho material e outra, pedagógico. O apoio material, embora importante e necessário para a permanência dos alunos, não considera questões específicas, como, por exemplo, a necessidade de morar com a família na cidade, principalmente para os que têm filhos e são casados, realidade da maioria dos estudantes, sobretudo das mulheres. Também aparece a dificuldade do estudante em planejar a duração da bolsa durante todo o mês e viver regido por um orçamento que tem como premissa a previsão, mais um exemplo das incompreensões que são enfrentadas pelos estudantes indígenas na universidade. O apoio pedagógico consiste em algumas iniciativas, como a designação de um professor orientador e de um colega monitor para acompanhar o aluno no primeiro período do curso, no entanto a demora em indicar o professor orientador e o monitor, o tempo e a compreensão necessários para estabelecer uma relação efetiva e afetiva entre orientadores, monitores e estudantes indígenas se estabelecem como um problema. Porém, há os reveses, que mostram as relações funcionando e contribuindo para uma permanência mais eficaz, como indicam algumas declarações: “minha monitoria foi muito boa, ajudou bastante, quando eu senti umas dificuldades. Quando eu precisei minha monitora estava ali presente. Foi muito bom pra mim para apresentar a

universidade, a biblioteca, tudo isso foi muito importante, por isso é importante ter monitor, porque seria muito diferente se não tivesse monitor, porque tem coisas que a gente não conhece”. Diante desta fala, de um estudante indígena da Pedagogia, nota-se que a efetividade da permanência dos estudantes indígenas vai se estabelecendo na medida em que se constituam relações de afetividade nesse processo de inserção no mundo acadêmico.

Aliado a essas iniciativas existe a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil – PRAE, com profissionais das áreas de Pedagogia, Psicologia e Assistência Social que atendem os estudantes (inclusive os indígenas), acompanhando seus desempenhos e, que os recebem e ou os chamam para conversar em casos de problemas evidentes, especialmente de infrequência às aulas, ponto onde incide a maior queixa dos professores e das equipes de acompanhamento¹⁰. O reconhecimento do papel da PRAE é confirmado pelas relações concretas que estabelecem com muitos profissionais que atuam naquele setor, sendo que a recíproca também aparece em depoimentos como afirma Peruzzi (2013), referindo-se ao acompanhamento institucional aos estudantes indígenas, que é de sua responsabilidade profissional como pedagoga da PRAE: “conhecer suas dificuldades nos fortalece na missão de apoiar o ingresso e a permanência destes novos estudantes” (p. 58).

Indagados sobre a escolha do curso, os relatos dos estudantes indígenas apontam que a preferência pelas licenciaturas está relacionada com as trajetórias escolares por eles vivenciadas, em que muitos se submetiam a uma escola que não valorizava sua identidade e cultura, tampouco respeitava sua língua, como testemunha um dos estudantes do curso de Pedagogia, falando sobre o seu início de escolarização: “nós falávamos só o kaingang, e as professoras só falavam português”, se referindo às dificuldades enfrentadas no entendimento com as docentes que ministravam as aulas em escolas indígenas. Esse episódio, somado à vontade de realmente implementar uma escola específica e diferenciada nas aldeias, faz com que alguns alunos queiram retornar às suas comunidades como professores, com a intenção de participarem também como gestores dessas instituições, conforme o relato de outro estudante da Pedagogia: “eu

¹⁰ A frequência assídua às aulas exigida pela academia a todos os estudantes coloca um paradoxo aos indígenas: submeter-se ao modelo temporal da universidade e afastar-se do modo como vivenciam o tempo em sua cultura originária ou negar o tempo acadêmico e não conseguir êxito no acompanhamento do curso.

pretendo ser diretor de uma escola indígena na minha região, lá na escola, na aldeia onde eu me criei, mas tocando os meus estudos. Pretendo fazer um mestrado, quem sabe bem mais tarde fazer um doutorado”. O fato de já ter uma atuação docente na escola indígena faz com que desejem se qualificar dentro da universidade e depois dar esse retorno as suas comunidades, como fica evidenciado na fala do estudante de história: “é porque eu já tinha experiência em sala de aula e eu tentei me qualificar um pouco mais nesse ramo de trabalho, de continuar em sala de aula, porque eu gosto de dar aula, então eu pensei em fazer uma licenciatura para trabalhar em sala de aula”.

Em relação às mulheres indígenas, que a cada ano ampliaram sua participação no quadro discente na UFRGS, como apontam os dados já anunciados na seção anterior, observamos que elas acompanham um movimento mais amplo da participação feminina no ensino superior, porém, não sem conflitos. O caso relatado por uma das estudantes Kaingang ilustra bem essa situação: “por eu ser solteira e na aldeia solteira é superdesvalorizada, solteira não tem direito disso, nem daquilo, nem de nada”, se referindo aos problemas enfrentados para realizar o vestibular indígena, quando, segundo seus depoimentos, teve dificuldades em conhecer e obter maiores informações a respeito do processo seletivo. Porém isso não foi empecilho para a realização de seu sonho em estudar na UFRGS, aliás, desejo acalentado pelos estudantes indígenas em geral, que têm no prestígio da universidade seu maior reconhecimento: “imagina eu chegar assim, quando eu for pedir um emprego, eles me perguntarem onde estudei e eu dizer na UFRGS. Isso faz diferença, pelo tamanho da universidade” conforme relato do aluno de Biologia.

Os desafios da escrita também incidem nas falas dos alunos: “estou vindo desse mundo que não é da leitura, desse mundo que não é da escrita”, ou mesmo “eu escrevo às vezes não de acordo com a língua portuguesa, mas é uma coisa que eu acho que aos poucos vai começar a fluir e vai dar tudo certo”. Do mesmo modo, os estranhamentos advindos dessa relação intercultural, conforme a fala de dois estudantes kaingang: “essa questão de você entrar num grupo, num mundo diferente, as pessoas te estranharem, você não entender as expressões de professores, dos colegas e esse medo de escrever. A professora exigir que tu se expresse do jeito deles”; “a linguagem acadêmica é bastante complicada. Ele (o professor) fez uma aula expositiva e eu muitas vezes não conseguia entender o que ele estava falando exatamente, porque é uma coisa tão distante. Eu vim

de uma realidade e de repente entrar numa outra realidade e tentar entender as duas coisas era muito complicado”. Esses relatos mostram situações que levam alguns estudantes a reprovarem por FF (falta de frequência) ou até mesmo abandonarem o curso por se sentirem “deslocados” desse lugar predominantemente regulador e homogeneizante.

Os textos em outros idiomas e a formatação de trabalhos acadêmicos através das regras da ABNT¹¹ também se configuram em dificuldades para os estudantes indígenas, conforme relato do aluno de história: “o que mais me atrapalha, mas acho que atrapalha todo mundo, são os textos em outras línguas, espanhol e inglês. Acho também que a falta de conhecimento pra escrever os textos que eles pedem, é o que mais eu tenho dificuldade. Também como formatar o texto”.

Para dar conta das aprendizagens em Inglês, um grupo de estudantes do Instituto de Letras, orientado por professores da universidade, criou o “Curso de Inglês para Estudantes Indígenas”, desdobrados em muitas práticas que apoiam e qualificam a permanência, tanto no que diz respeito às aprendizagens da língua, quanto ao envolvimento afetivo entre estudantes, que se apoiam, que trocam saberes e conhecimentos. Essa experiência, relatada por Morelo e Dilli (2013), mostra que os diálogos interculturais, quando levados a sério, modificam todos os envolvidos nessa situação: “O desafio de criar um curso de inglês para os estudantes indígenas foi uma oportunidade ímpar para aprendermos sobre uma aula que leva em conta e potencializa a diversidade cultural em benefício da aprendizagem de todos os participantes” (p. 67), reconhecem as autoras do texto e coordenadoras desse projeto desde 2008.

A presença dos estudantes indígenas na UFRGS repercute como forma de avaliação dos caminhos que a universidade pretende trilhar a partir das ações afirmativas, principalmente de seu quadro docente que se relaciona mais diretamente com esses alunos. Alguns desses professores, teoricamente valorizam a diversidade, mas em suas práticas acadêmicas as vezes atuam de forma padronizada, talvez deixando brotar traços de uma formação que historicamente buscou a homogeneização por meio da escola. No entanto, pequenas mudanças apontam possibilidades para as diferenças, onde não apenas os estudantes indígenas possam ser reconhecidos em suas

¹¹ Associação Brasileira de Normas Técnicas.

especificidades socioculturais, mas cada pessoa, cada grupo, abrigados em um espaço comum de vida, em uma universidade aberta para a humanidade.

REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; KURROSCHI, Andréia Rosa da Silva. Estudantes Indígenas na UFRGS: movimento que anuncia um diálogo intercultural. In. ROSADO, Rosa Maris; FAGUNDES, Luiz Fernando Caldas. **Presença Indígena na Cidade: reflexões, ações e políticas**. Hartmann: Porto Alegre, 2013.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena no século XX: da escola para os índios à escola específica e diferenciada. In. STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara (org.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol III, 2005.

BRASIL. **Constituição Federal**, Brasília, 1988.

CLAUDINO, Zaqueu Key. **A formação da pessoa nos pressupostos da tradição - Educação Indígena Kanhgág**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

CATAFESTO DE SOUZA, José Otávio. Perspectivas ameríndias integradas ao universo acadêmico: o lugar dos indígenas na transformação polifônica da estrutura de ensino superior no Brasil. In. BERGAMASCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson; BENITES, Andréa. **Estudantes Indígenas no Ensino Superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2013, p. 113-127.

GARCIA CANCLINI, Néstor. **Diferentes, desiguais e desconectados – mapas da interculturalidade**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.

MORELO, Bruna; DILLI, Camila. Diversidade, Letramento e permanência: o curso de inglês para os estudantes indígenas as UFRGS. In. BERGAMASCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson; BENITES, Andréa. **Estudantes Indígenas no Ensino Superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2013, p. 59-67.

PALADINO, Mariana. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.7, Número Especial, 2012. P. 175-195. Disponível em

<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5062>.

PERUZZI, Maria Antonieta. Reflexões sobre os limites de permanência dos estudantes indígenas em cursos eleitos pelas lideranças indígenas. In. BERGAMASCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson; BENITES, Andréa. **Estudantes Indígenas no Ensino Superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2013, p. 57-58.

SOUZA, Hellen Cristina de; STIELER, Marinez Cargnin; ALVES, Leonice Fátima. La enseñanza superior para indígenas en Mato Grosso. In. GARCÍA, Stella Maris; PALADINO, Mariana (compiladoras) **Educación escolar indígena: investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina**. Buenos Aires: Antropofagia: 2007, pp. 279-295.

TERENA, Marcos. O estudante indígena no ensino superior. In. BERGAMASCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson; BENITES, Andréa. **Estudantes Indígenas no Ensino Superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2013, p. 9-13.

UFRGS. **Decisão N° 134/2007 do Conselho Universitário – CONSUN**, 2007.

UFRGS. **Relatório da Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena**. CAPEIn, 2011.

MARIA APARECIDA BERGAMASCHI

Doutora em Educação, professora em cursos de graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação da UFRGS, pesquisadora de temas que envolvem educação indígena.
E-mail: cidabergamaschi@gmail.com.

ANDREIA ROSA DA SILVA KURROSCHI

Graduada em Pedagogia pela UFRGS, Bolsista de Iniciação Científica – CNPq/UFRGS 2011-2013
E-mail: andreiarsk@gmail.com.