

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

Patrícia Oliveira Brito

INDÍGENA-MULHER-MÃE-UNIVERSITÁRIA
o estar-sendo estudante na UFRGS

Porto Alegre

2016

Patrícia Oliveira Brito

INDÍGENA-MULHER-MÃE-UNIVERSITÁRIA
o *estar-sendo* estudante na UFRGS

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora:

Profa. Dra. Maria Aparecida Bergamaschi

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Magali Mendes de Menezes (PPGEDU-UFRGS)

Dra. Grace Vali Freitag Tanikado (Psicologia-UFRGS)

Dra. Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira (UNEMATE)

Porto Alegre

2016

CIP - Catalogação na Publicação

BRITO, PATRÍCIA OLIVEIRA
INDÍGENA-MULHER-MÃE-UNIVERSITÁRIA: o estar-sendo
estudante na UFRGS / PATRÍCIA OLIVEIRA BRITO. --
2016.
127 f.

Orientadora: MARIA APARECIDA BERGAMASCHI.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. MULHERES INDÍGENAS. 2. INDÍGENAS NA
UNIVERSIDADE. 3. AÇÕES AFIRMATIVAS. 4. INDÍGENAS MÃES
NA UFRGS. 5. ENSINO SUPERIOR. I. BERGAMASCHI, MARIA
APARECIDA, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Patrícia Oliveira Brito

INDÍGENA-MULHER-MÃE-UNIVERSITÁRIA
o *estar-sendo* estudante na UFRGS

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 31 de maio de 2016

Profa. Dra. Maria Aparecida Bergamaschi – Orientadora

Profa. Dra. Magali Mendes de Menezes – UFRGS

Dra. Grace Vali Freitag Tanikado – UFRGS

Dra. Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira – UNEMATE

Para estudantes indígenas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com carinho, especialmente a elas: as mulheres Guarani, Kaingang, Fulniô e Juruna que nos honram com sua presença nesta Universidade.

AGRADECIMENTOS

Agradecer, para mim, sempre foi uma ação muito confortável, talvez porque ao longo da minha vida eu tenha encontrado tanta gente que me ajuda; talvez porque acredite que todas as pessoas e fenômenos – bons e ruins – que passaram na minha vida compõem a minha existência, da qual sou muito orgulhosa e, portanto, grata.

Assim como gosto de olhar nos olhos, gosto de citar nomes, mas se neste momento o fizesse – o que seria um grande prazer – precisaria utilizar o número de páginas referentes à maior tese já escrita. Então, respeitando as formas da academia, buscarei a exatidão.

Agradecer a Deus em primeiro lugar significa muito mais que uma opção religiosa, significa acreditar que não temos o controle da vida e da morte, mas que, ainda assim, estamos aqui fazendo escolhas, sofrendo, amando, rindo, chorando, existindo e colaborando na composição de outros “existires”.

Obrigada:

Ione Oliveira, João Brito, Carine Brito, Jurema Brito, Fabiana Brito, Pedro Brito, pessoas com quem compartilho as marcas genéticas, mas também as histórias familiares, que, na medida do possível, sempre conseguimos escrever com bom humor e leveza, mesmo quando não eram tão divertidas e leves. Sim, conseguimos rir até das nossas misérias. Amo cada um de vocês.

Nesta cadeia DNA gostaria de fazer um agradecimento em destaque: há muito tempo busco um momento de fazê-lo e não encontrava a oportunidade especial. Ao meu querido tio Geraldo Brito (Dê), obrigada por tudo que você proporcionou direta e indiretamente à minha família. A cada conquista que alcanço sempre lembro que talvez não tivesse sido possível se não fossem suas singelas e determinantes participações e colaborações.

Fabiano Viott de Souza, meu amado marido, companheiro, homem que me despertou o desejo de gerar uma *Joaninha*, e assim o fizemos – mas como esta tinha asas tão poderosas preferiu usar este dom para viver voando em lindos jardins e vez em quando nos trazer algum perfume das rosas, que exalam a esperança de geração de novos bichinhos.

Aos meus parentes do Sul, que me oferecem o acolhimento capaz de me aquecer dos invernos do cotidiano. Especialmente minha querida D. Nat, muito mais que uma sogra, uma mãe gaúcha que se foi há tão pouco tempo, mas deixa muita saudade.

À querida orientadora Cida Bergamaschi, pessoa que me inspira na vida, que sabe o valor do tempo de cada um, que, ao contrário da cabeça da medusa tratada por Calvino (2002) – que transforma aqueles que a olham diretamente em estátuas de sal –, transforma aqueles com quem se relaciona em rios, permitindo que sigam seus rumos e respeitando seus momentos de profundezas, de quedas d'água ou mesmo de águas calmas. À Michele Doebber, que se tornou grande parceira de trabalho, e tem se tornado uma querida amiga de tantas horas – sejam elas de celebração ou de dores e desabafos. À Fernanda Brabo, Dannilo Cesar, Perseu – que têm o dom da alegria, de agregar, de acolher, pessoas que também quero sempre por perto (foram muitas as deliciosas reuniões interculturais que nos proporcionaram). À Thiago Proença, Katia Dickel, Bruno Ferreira, Cledes Markus, Maria Inês, Ivanilde da Silva, Mateus Pereira, Vanessa Marocco, Marina Fagundes, Olga Lucía, Edwin Alexander, Luciane Bello: obrigada pelos ensinamentos e convivências que em muito transcenderam ao ambiente da Universidade. Também à professora Magali, que com sua forma leve e densa na condução dos encontros quinzenais e nos encontros não institucionalizados me apresentou autores e sensações que certamente influenciarão na minha maneira de pensar e sentir. Professora Malvina, que com sua estética da vida me ajudou a conceber as sensibilidades e os afetos como suportes de uma pesquisa acadêmica.

À Rita Bueno, que no dia da nossa aula inaugural me fez um convite que revelou seu desprendimento, desapego e humildade na relação com o mundo (parecia que o universo já estava conspirando para que em determinados momentos fossemos confidentes, apoiadoras e consoladoras uma da outra). Obrigada, amiga, pelos nossos cafés e pelas tantas mensagens de

carinho.

À colega Grace Tanikado, pessoa pela qual tenho grande admiração e que, em uma simples conversa, das tantas que tecemos durante o trabalho, me encorajou a olhar o mestrado como algo alcançável. Posteriormente à minha aprovação, reservou uma tarde de um ensolarado sábado para me ajudar na construção do currículo Lattes, assim como me deu sensíveis dicas da escrita do memorial e mais tarde se dispôs a escutar meus desabaços em relação à difícil escrita da dissertação. Aos demais queridos colegas da PRAE – assistentes sociais, psicólogos, pedagogos e técnicos administrativos –, com quem compartilho muitas horas da minha vida, e também aos gestores desta Pró-Reitoria, especialmente à Angélica Giacometti, que também foi uma grande cuidadora em tantos momentos nos quais precisei de ajuda.

À “ótima” companheira de trabalho Maria Antonieta Peruzzi, que muito me ensinou e ajudou nos acompanhamentos de estudantes indígenas desta instituição. Acho que nossa parceria deu certo.

À querida bolsista Bárbara Bonfim que nos acompanhou em tempos de CAPEIn.

Às mais que queridas e queridos estudantes indígenas: Angélica Domingos, Ivanilde da Silva, Sandra Gomes, Denise Leopoldino, Araci da Silva, Silvana Moreira, Berenice da Silva, Lucíola Maria Inácio, Luciana Gomes, Aline Domingos, Juciane Kenja, Eber Barjonas, Taunay Maria, Oerica da Silva, Janaina Bento, Fabiana Rodrigues, Laércio Gomes, Jhonatan Inácio, Damaris de Oliveira, Luciara Sales, Ana Paula Nascimento, Daniel Acosta, Edson Ribeiro, Elisa Regina, Marleidi Vennh Kosó, Rodrigo Mariano, Antônio Isaías, Eleonir dos Santos, Ezequiel Loureiro, Cleber Vaz, Marco Antonio Rosenel, Marcos Vezolosquzki, Rute de Rosa, Daniela dos Santos, Jessica Vaz, Jose Luis Zuniga, Leocir Muller, Luana da Silva, Miriã Mello, Rejane Nunes, Rogério Carvalho, Viviane Francieli, André Raí, Caroline Chaves, Cássia Priscila, Edina Josiane, Jocelia Pedroso, José Carlos, Josias Loureiro, Luigh Anthony, Marli Fátima, Amilton Mello, Eloir de Oliveira, Luis Felipe, Marlei Angélica, Marlon de Freitas, Marta Garig, Sirlei Ribeiro, Arão da Silva, Cleverson ne Venhmag, Éderson Sagre, Fabiano Calson, Fernanda da Silva, Gilmar Fagveja, Leonilso Bellini, Mauro Vergueiro, Denize Letícia, Dorvalino Cardoso, João Anilton, João Maria Fortes, Ismael Moreira, Mario Karai, Nerlei Fidelis, Odirlei Fidelis, Vanderlei Kafey, Alice Domingos, Sinara Moreira, Cláudia Loreiro, Elizandra Cardoso, Audisseia Padilha, Jaqueline de Paula, Jussara Tomais, Lorena de Souza, Talvane Ribeiro – grandes inspiradores, que me propõem novas formas de olhar e estar no mundo.

À todas as crianças que junto com suas mães estiveram presentes, trazendo muitas alegrias.

Ao Gildo, Cacique Guarani da Aldeia *Tekoa Nhundy*, pela sua presença na Roda de Conversa e pela forma acolhedora com que nos recebeu na sua Terra.

Aos colegas trabalhadores desta Universidade que lutam pela categoria dos técnicos administrativos – da qual faço parte, com muito orgulho –, que se mantiveram na greve de 2015, da qual não participei para me dedicar à conclusão deste Mestrado; o qual, por força de lutas anteriores também proporciona uma projeção de nossas carreiras.

Aos colegas da CAF, especialmente à Luciene Simões, que assumiu com tanta dedicação e empenho suas atribuições nesse processo que é árduo, doloroso, mas muito digno e valoroso: a necessidade de ser permanente e intransigente a busca pelo direito a uma presença qualificada dos estudantes oriundos das cotas na UFRGS.

À Andréa Korruschi: também quero deixar meu carinho e agradecer pelo atendimento cuidadoso que realiza na secretaria do PPG e além desse espaço.

Por fim, apenas por uma presença cronológica nesta pesquisa, mas de grande importância para o enriquecimento deste estudo, agradeço à pesquisadora-mulher-mãe-kaingang Joziléia Deniza Jagsó Inácio Jacodsen Schild, que como um presente da sincronicidade me disponibilizou seus estudos de mestrado logo após submetê-lo à Banca, antes mesmo da publicação – estudos esses que estão em perfeita conexão com o que me proponho aqui. Sua colaboração foi tão fundamental que por vezes fizeram parte das conversas que tive com as mulheres desta pesquisa.

Àquelas e àqueles que se sentem parte e merecedores desses agradecimentos e que por minha displicência não o fiz.

RESUMO

A presente pesquisa parte da disposição de compreender as presenças das mulheres indígenas – especialmente as pertencentes aos povos Kaingang e Guarani – que foram aprovadas em processo seletivo específico e diferenciado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul a partir de 2008, ano em que a instituição aderiu à Política de Ações Afirmativas, tão reivindicada pelos movimentos sociais, negro e indígena, e também por seus aliados dentro e fora da comunidade acadêmica. Dentro de uma proposta ético-metodológica colaborativa sensível e que considere a complexidade dos fenômenos e a vivência cotidiana, a construção deste trabalho se baseia principalmente na escuta das narrativas dessas mulheres, que se constituíram em rodas de conversa e diálogos – os quais podem ser encontrados em todo o conteúdo do texto, mas, especialmente no último capítulo. Igualmente, considero a convivência nos inúmeros espaços acadêmicos, formais e informais, bem como as visitas às aldeias. A fim de contextualizar o processo da presença indígena nas universidades em tempos de democratização do acesso ao ensino superior, o corpo desta pesquisa se dedica transversalmente a uma abordagem do tema *universidade: processo de cotas para indígenas no contexto brasileiro*, se aprofundando na realidade UFRGS. Apresenta ainda, por meio de dados quantitativos, reflexões acerca dos movimentos desses estudantes na relação com a universidade, bem como suas origens, cursos e os desafios que se põem a partir deste encontro. Na UFRGS são evidentes as incompreensões acerca dessas pessoas, que veem o acesso e a conclusão do ensino superior como estratégia para atender à necessidade de profissionais que atuem em setores importantes de suas comunidades, bem como para o fortalecimento do movimento indígena como um todo. Aí também se verifica ações e posturas, institucionalizadas ou não, que nos dão pistas de que a presença de estudantes indígenas é também desejada por pessoas que compõem a comunidade acadêmica. E as mulheres, por que elas? A presença de mulheres indígenas no ensino superior vem ganhando proporções crescentes. Na UFRGS, essa realidade se apresenta com a matrícula, entre alunos indígenas, de mais 50% desse público. Esse dado revela que, além de ser algo novo dentro das próprias comunidades indígenas, onde é o homem que culturalmente sai de casa, as mulheres indígenas, diferente das não indígenas, são as que em maior número acessam a universidade. São mulheres que em geral apresentam na sua forma social e cultural a vivência do casamento e da maternidade em idades que coincidem com a experiência do ensino médio e superior, sendo a convivência com suas crianças uma característica que as identifica. Assim, não podendo ignorar tais fatos, este estudo se dedica a compreender como ocorre a permanência dessas estudantes, indígenas e mães, na UFRGS, considerando como são suas vidas na comunidade, suas relações com filhos e grupo familiar e que aspectos tornariam suas vidas melhores nesta Universidade. Dessa maneira, busco colaborar para que esta instituição possa aprimorar a política e construir estratégias institucionais para acolher as demandas que daí surgem.

Palavras-Chave: Ações Afirmativas. Ensino Superior. Mulheres Indígenas. Indígenas mães na UFRGS. Indígenas na Universidade.

RESUMEN

El presente estudio parte de la disposición de comprender la presencia de las mujeres indígenas, pertenecientes a los pueblos Kaingang y Guarani, que ingresaron a la Universidad Federal do Rio Grande do Sul, mediante procesos selectivos específicos y diferenciados, desde 2008, año en que esta institución se adhirió a la política de Acciones Afirmativas tan reivindicada por los movimientos sociales, negros, indígenas y aliados dentro y fuera de la comunidad de la universidad. Desde una propuesta ético -metodológica colaborativa sensible, que considera la complejidad de los fenómenos y la vivencia cotidiana, la construcción del trabajo se centró principalmente en la escucha de las narrativas de esas mujeres que si constituyeron en “círculos de conversación”, y diálogos que se pueden encontrar en todo el texto, pero, especialmente en el último capítulo. De la misma manera, considero la convivencia en los muchos espacios académicos, formales e informales, así como las visitas a las aldeas. Para contextualización del proceso de la presencia indígena en las universidades en tiempos de democratización de la enseñanza universitaria, el cuerpo de esta investigación realiza un abordaje sobre la temática: *universidad, proceso de cuotas para indígenas, en la realidad de Brasil*, haciendo énfasis en el caso de la UFRGS. Presenta además, por medio de datos cuantitativos, reflexiones referentes al movimiento de estos estudiantes en relación a la Universidad, así como sus orígenes, cursos que están desarrollando y los desafíos que se proponen desde este encuentro. En la UFRGS son claras las incomprendiones sobre estas personas, que identifican en el ingreso y finalización de la educación superior, una estrategia para alcanzar las necesidades profesionales y actuar en sectores importantes en sus comunidades, así como para el fortalecimiento de la lucha indígena como un todo. Allí también se verifican acciones y posiciones, institucionalizadas o no, que nos ofrecen indicaciones de que ésta también es una presencia deseada por personas que componen la comunidad académica. Pero, ¿Y las mujeres?, ¿por qué ellas? La presencia de las mujeres indígenas en la enseñanza superior viene ganando proporciones crecientes. En la UFRGS esta realidad se muestra con el hecho de que más del 50% del total de los matriculados indígenas, son mujeres. Este dato muestra que, además de ser algo nuevo dentro de las comunidades indígenas, donde son los hombres los que culturalmente salen de casa, las mujeres indígenas distintamente de las no indígena, son las que más van a la universidad. Son mujeres que en general presentan en su forma social y cultural la vivencia del casamiento y de la maternidad en edades que coinciden con la enseñanza media y superior, siendo la convivencia con sus hijos una característica que las identifica. Así, sin poder ignorar estos hechos, tal estudio se dedica a comprender cómo se dá la permanencia de estas estudiantes, indígenas, madres en la UFRGS, considerando cómo es su vida en la comunidad, la relación con sus hijos y su grupo familiar y qué aspectos de esta universidad podrían mejorar sus vidas. De esa maneras, busco colaborar para que esta institución pueda cualificar su política y construir estrategias institucionales para acoger las demandas que de allí surgen.

Palabras-Clave: Acciones afirmativas. Ensino superior. Mujeres indígenas, Madres indígenas en el UFRGS. Indígenas en la universidad.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Foto tirada durante a 1ª Semana dos Povos Indígenas na UFRGS.....	16
Figura 2: Algumas estudantes UFRGS em eventos e visitas.....	21
Figura 3: Algumas estudantes UFRGS em eventos e visitas	21
Figura 4: Algumas estudantes UFRGS em eventos e visitas	21
Figura 5: Escolha de cursos para vestibular 2012	35
Figura 6: Escolha de cursos para vestibular 2012	35
Figura 7: Comemoração da formatura de Pedagogia na Terra Indígena.....	35
Figura 8: 1º semana dos povos indígenas UFRGS.....	35
Figura 9: 1º semana dos povos indígenas UFRGS.....	36
Figura 10: 1º semana dos povos indígenas UFRGS.....	36
Figura 11: 1º formanda indígena da UFRGS- 2012- enfermagem.....	46
Figura 12: Formatura de pedagogia 2016/2.....	46
Figura 13: 1º indígena a formar-se em Medicina, UFRGS 2015/1	47
Figura 14: 1º indígena a formar-se em Medicina, UFRGS 2015/1	47
Figura 15: Organograma UFRGS.....	48
Figura 16: Acolhimento as ingressantes 2016 e escolha de cursos 2012, etapa Passo Fundo	57
Figura 17: Acolhimento as ingressantes 2016 e escolha de cursos 2012, etapa Passo Fundo	57
Figura 18: 1º formanda indígena UFRGS, na companhia da mãe, de professora Kaingang e de professoras do curso de Enfermagem	57
Figura 19: Mapa do RS marcado por terras Indígenas pelos Estudantes da UFRGS.....	64
Figura 20: Encontros da Pesquisa	79
Figura 21: Encontros da Pesquisa	79
Figura 22: Encontros da Pesquisa	79
Figura 23: Encontros da Pesquisa	79
Figura 24: Encontros da Pesquisa	79
Figura 25: Encontros da Pesquisa	79
Figura 26 :Encontros da Pesquisa	79
Figura 27: Encontro de pesquisa Aldeia Estiva -2015.....	80
Figura 28: Encontro de pesquisa Aldeia Estiva -2015.....	81
Figura 29: Chá de bebê Nãñ Ga 2016 CEU.....	83

Figura 30: Convite	98
Quadro 1: Principais disposições das Resoluções no que tange à presença indígena	50
Quadro 2: Modelo da política de acesso e permanência indígena na UFRGS	51
Quadro 3: Momentos de criação das vagas nos cursos escolhidos	53
Quadro 4: Presença indígena na UFRGS 2008-2016.	61
Quadro 5: Terras indígenas RS.....	63
Quadro 6: cursos escolhidos e sua preferência entre os inscritos	65
Quadro 7: Situação dos 85 aprovados PSI entre 2008 e 2016.	67
Quadro 8: Trajetória dos benefícios dispensados aos estudantes a partir do início da política na UFRGS.....	73
Quadro 9: presença do feminino indígena na UFRGS 2008-2016.	91
Quadro 10: situação das indígenas mães em relação à UFRGS.....	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAF: Coordenadoria de Ações Afirmativas
CAPEIn: Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena
CEU: Casa do Estudante Universitário
COMGRAD: Comissão de Graduação
COPERSE: Comissão Permanente de Seleção
CEPE: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CEPI: Conselho Estadual de Povos Indígenas
CEU: Casa do Estudante Universitário
CIMI: Conselho Indigenista Missionário
CONSUN: Conselho Universitário
ENEI: Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas
FACED: Faculdade de Educação
FUNAI: Fundação Nacional do Índio
FURG- Universidade Federal do Rio Grande
IES Instituições de Ensino Superior
IFES: Instituições Federais de Ensino Superior
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFCH: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
MEC: Ministério da Educação
OIT: Organização Internacional do Trabalho
PNAES: Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE: Plano Nacional de Educação
PRAE: Pró-reitora de Assistência Estudantil
PROLIND: Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
PROUNI: Programa Universidade para Todos
PROGRAD: Pró-Reitora de Graduação
PSI: Processo Seletivo Indígena
REUNI: Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RU: Restaurante Universitário
SAE: Secretaria de Assistência Estudantil
SESU: Secretaria de Educação Superior
TIs: Terras Indígenas

UERJ: Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFBA: Universidade Federal da Bahia

UFSM- Universidade Federal de Santa Maria

UFAM: Universidade Federal do Amazonas

UFPR: Universidade Federal do Paraná

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
1 ÁGUAS QUE CORREM ATÉ A PESQUISA.....	22
2 INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE	37
2.1. Na UFRGS	46
2.2 Sobre os Estudantes	57
2.3 Permanência em Tempos de Ações Afirmativas.....	68
3 MULHERES – INDÍGENAS – MÃES – UNIVERSITÁRIAS	82
3.1 Mulheres Indígenas	83
3.2 Mulher-indígena-mãe e a UFRGS.....	91
3.3 Mulher-indígena-mãe e a Pesquisa.....	95
3.4 Narrativas que Ajudam a Compreender o <i>estar-sendo</i> mulher-indígena-mãe	102
4 O RIO QUE CHEGOU AO MAR.....	115
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICES.....	126
Apêndice A.....	126

Figura 1: Foto tirada durante a 1ª Semana dos Povos Indígenas na UFRGS



Fonte: acervo da PRAE.

APRESENTAÇÃO

Descrever e compreender o *estar-sendo*¹ de estudantes-mulheres-mães-indígenas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul tem me proporcionado sensações, vivências e reflexões que as palavras em prosa não dão conta de dizer.

O anseio por conhecer as origens, as histórias de vida, as trajetórias até à Universidade, bem como que aspectos institucionais e comunitários têm tocado essas mulheres-mães à permanência em seus cursos de graduação se deu a partir de um envolvimento ético e estético² a que a convivência com estudantes indígenas me conduziu.

Trabalhar com a implementação e a execução de políticas públicas com vistas à democratização do ensino superior, com destaque para a Política de Ações Afirmativas e o Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES³, que trazem em seu bojo uma grande responsabilidade para com o outro que espera ser acolhido. Atuar junto à Comissão de Acesso e Permanência dos Estudantes Indígenas da UFRGS – CAPEIn⁴, a qual representou uma importante ação para o sucesso das citadas políticas no que diz respeito a estudantes indígenas, me levou a uma feliz aproximação com essas pessoas e a uma natural dedicação maior de tempo – como por exemplo este estudo – às questões relacionadas a sua presença, daí o envolvimento estético. Contudo, era necessário ser uma efetiva colaboradora para a sua permanência, que ainda é um desafio institucional. Para tanto, saber quem são essas pessoas, o que necessitam e o que esperam da Universidade, a mim se mostrou uma condição necessária para que a acolhida pudesse mais respeitosa, o que chamo de *envolvimento ético*.

¹ Expressão usada por Rodolfo Kusch (2000). Refere-se à composição do *ser* europeu com o *estar* indígena, os quais, fagocitados, resultaram no *estar-sendo* ameríndio. Na dissertação, o estar-sendo tem a compreensão do fenômeno da presença, do estar no mundo envolvido por suas tramas, que também são tecidas por nós.

² Segundo Machado (1987), o nome/substantivo estética deriva «do francês *esthétique*», que, por sua vez, vem «do grego *aisthêtiké*, forma do adjetivo *aisthêtikós*», que significa «que tem a faculdade de sentir ou de compreender; que pode ser compreendido pelos sentidos». Essa compreensão de estética é anunciada também por Maffesoli (2008).

³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso 25 maio 2014. BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em 13.12.2015. Trata de repasse de recursos da união para as universidades a fim de investirem em dez linhas de ações voltadas à permanência de estudantes que apresentassem vulnerabilidades socioeconômicas. Portaria MEC nº 389, de 9 de maio de 2013. Acesso em 13.12.2015.

⁴ Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena foi a instância institucional responsável pela organização do ingresso dos estudantes indígenas, bem como demais demandas relacionadas à presença indígena na UFRGS até o ano de 2012. Os estudantes indígenas que ingressam na Universidade pelo sistema de vagas suplementares são submetidos ao vestibular indígena, em que realizam provas de Português e Redação. São disponibilizadas 10 vagas anuais nos cursos previamente escolhidos com a participação de lideranças indígenas em assembleia organizada para esta finalidade. Sendo assim, desde o ano de 2008 há o efetivo ingresso de pessoas indígenas na Universidade, em diversos cursos de graduação.

E as mulheres mães? Por que elas? Parte disso talvez a intuição e os movimentos de sincronicidade do universo possam responder; outra parte se explica por eu ter vivenciado, entre os anos de 2008 e 2016, o contato com muitas estudantes com a experiência da maternidade ou na iminência desta, o que não é algo proporcionalmente tão comum dentre as demais estudantes da UFRGS. Essa situação propunha à Universidade novos desafios, especialmente nas políticas de permanência e assistência estudantil, sobretudo no que se refere à moradia estudantil. Assim, acredito que colaborar para que a instituição compreenda o sentido da maternidade para alguns desses povos – Kaingang e Guarani –, além da importância que atribuem à convivência familiar e os motivos pelos quais essas mulheres querem e podem estudar, poderá ajudar no aprimoramento das estratégias institucionais para acolher as demandas que daí surgem.

Tentando abordar essas e outras questões que se misturam ao tema, apresento a pesquisa de mestrado em três movimentos principais:

No primeiro – *Águas que correm até a pesquisa* –, descrevo os caminhos que me levaram a este estudo, meus primeiros contatos com os estudantes e os movimentos que realizei para que essa relação pudesse ser respeitosa, bem como apresento vivências ocorridas nesse percurso. Trago ainda algumas reflexões acerca da minha trajetória teórica, na qual fui convidada a me aproximar da *complexidade* (MORIN, 2011a) e da *razão sensível*⁵. Ainda nessa seção, anuncio a pesquisa, os sujeitos envolvidos, bem como os objetivos e as posturas metodológicas que me guiaram ao método adotado.

No segundo movimento trago algumas abordagens sobre indígenas e a universidade, principalmente em tempos de democratização do acesso e permanência no ensino superior como uma opção de governo, representada prioritariamente pela Política de Ações Afirmativas, em conjunto com outras ações, como o REUNI e o Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Trago ainda algumas reflexões sobre o jeito de existir da universidade, onde ainda predomina a valorização das epistemologias do Norte⁶ como forma de construção de

⁵Em Fernandes (2009, p. 243), “Assumir a razão sensível significa trabalhar a partir de uma epistemologia que compreenda não apenas o conceitual, base fundante de todo conhecimento da modernidade, mas trabalhar para uma compreensão sociológica que incorpore a experiência sensível espontânea fundante da vida cotidiana. A razão sensível opõe-se aos olhares e pensamentos que continuam a ver o social como sendo resultante de uma determinação econômico-política, ou ainda, como resultado racional, funcional ou contratual de associação de indivíduos autônomos. As questões sociológicas trabalhadas por Michel Maffesoli conduzem a uma reflexão sobre a noção de tecido social. Ela implica, fundamentalmente, em admitir a complexidade do social. Apresenta uma perspectiva de sociedade em que existe uma organização social que se constitui por uma trama e uma teia relacional, desenhada e produzida nas complexas interações cotidianas, em que o tempo e o espaço vividos são complementares. Tempo em que predomina uma relação paradoxal, pois há uma aparente uniformização, ao mesmo tempo em que ocorre uma real diferenciação nessa organização.”

⁶ Utilizo epistemologias do Norte dentro do contexto de dominação colonial, como um trocadilho ao conceito de Boaventura de Souza Santos acerca das epistemologias do Sul. Para o autor, epistemologia é toda a noção ou ideia,

conhecimento, por vezes ignorando a pluralidade deste. Para propor um contraponto a essa pretensão, me valho de autores como Kusch (2000) e seus ensaios sobre fagocitação; de Bergamaschi (2014), ao trazer apontamentos sobre intelectuais indígenas; da ponderação crítica de Santos (2011) sobre as debilidades institucionais e de Catafesto de Souza (2013) que, na mesma visão crítica, fala sobre o movimento da presença indígena e demais grupos relegados a trabalhadores braçais nas universidades. Assim, dedico-me a descrever como se apresenta o *estar-sendo* da UFRGS, instituição que usualmente se enxerga desde o *dever ser*, desde a *pucredad* a partir da adesão, em 2008, ao processo da Política de Ações Afirmativas para os povos indígenas – estes que impregnam com o seu “fedor”⁷ os pátios, as salas de aula, as relações com a administração central; não permitindo o retorno à “pureza” antes acreditada.

Consciente de que o foco desta pesquisa são as mulheres mães, indígenas, na UFRGS, dedico muitas linhas à apresentação do contexto da adesão e implementação das cotas para indígenas na citada instituição por ser este o primeiro trabalho em âmbito *stritu sensu* nesta linha do programa que aborda o tema. Assim, penso que uma prévia e detalhada abordagem sobre o caminho das ações afirmativas para indígenas na UFRGS, apresentando o Universo dos estudantes que nela ingressaram entre 2008 a 2016, bem como discutindo alguns pontos que constituem a permanência destes, seja fundamental para acolher o movimento que vem a seguir. Aproveito para expor que os dados que se referem aos estudantes são atualizados, de março de 2016.

O terceiro movimento – Mulheres-Indígenas-Mães-Universitárias – me coloca na centralidade da pesquisa. No início me dedico a trazer algumas bibliografias sul-americanas e brasileiras sobre a temática da mulher indígena, que ainda se concentra na luta pelo combate a todas as formas de violência às mulheres das diversas etnias. Apresento ainda uma linda pesquisa da Mestra Kaingang em Antropologia Joziléia Deniza Jagso Inácio Jacodsen Schild, que traz as narrativas e trajetórias de três mulheres indígenas que exercem fortes papéis de lideranças Kaingag na Terra Indígena Serrinha. É nesse capítulo que trago uma maior força teórica sobre mulher indígena Kaingang e Guarani, compreendendo assim que o *estar-sendo* mulher indígena não é algo universal. No entanto, busquei trazer algumas percepções mais comuns dessa

refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. (2010 p.14). “Designamos a diversidade epistemológica do mundo por epistemologias do Sul. O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistemológicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo ... O colonialismo, para além de todas as dominações pelas quais é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados.” (*Idem ibidem*, p.19)

⁷ Rodolfo Kusch (2000), que em sua obra evoca um pensar indígena na América, cunhou o termo “fedor”, e o refere como uma característica positiva, de uma sabedoria do estar ameríndio em seu solo. Porém, é o que o pensamento ocidental teme e quer esconder, com sua pseudo-pureza (pucredad), evitando assim a força da América profunda.

condição, sem, contudo, deixar de valorizar suas especificidades. Também aqui detalho os procedimentos da pesquisa, o método que se construiu na medida em que foi sendo vivenciado como método e que se preocupou em evitar a representação, aquela que repousa sobre a “depuração” – que buscou sim “valorizar a apresentação das coisas, que se empenha em fazer sobressair a riqueza, o dinamismo e a vitalidade deste “mundo aí” (MAFFESOLI, 2008, p.19-20). Trago, a partir das vozes Kaingang de Nivã, Kenõy, Ninhpryg, Nêfey, Kafej e Pafej, bem como de Ivanilde, Araci, Sandra, Luciana – mulheres Guarani que preferiram usar seus nomes em língua portuguesa –, suas formas de estar no mundo e em seus grupos, suas percepções, seus anseios, seus desejos, suas potências e como se constitui seu *estar-sendo* na relação com a universidade e demais espaços. Ainda que as conversas normalmente partissem de questões direcionadoras apresentadas por mim, as narrativas dessas mulheres transcendiam e revelavam tantas outras dimensões dos modos indígenas de cuja existência eu nem mesmo suspeitara. Assim nasceram lindos relatos, repletos de detalhes, contados com o orgulho de pertencerem àqueles povos. Certamente a maior riqueza desta pesquisa não pode ser dita no papel, pelo menos para mim, que ainda não alcancei o dom da exatidão e da leveza para escrever – mas almejo que seu conteúdo possa ter o dom da visibilidade e da multiplicidade, a fim tocar a instituição e seus parceiros a escutar, a olhar-se a transformar-se⁸.

Contudo, como uma escolha sobre a forma de apresentação, disponho as falas das mulheres colaboradoras e participantes da pesquisa em todos os movimentos deste trabalho, não ficando restrita ao terceiro, mesmo que neste se concentrem as principais narrativas, que por isso mereceram um tópico específico. Utilizo ainda falas que escutei durante muitos encontros e seminários sobre a temática indígena e estudantil que percorri principalmente no ano de 2015, bem como reflexões que encontrei nos intelectuais indígenas e que tornam este trabalho mais valoroso.

Assim, nestas breves páginas, apresento um dos tantos momentos de encontros que têm composto o meu existir, o qual, diante do contexto da academia, se descreve na dissertação. Talvez este encontro, que também acolhe os desencontros, tenha sua maior potência nas experiências sentidas que nem sempre cabem nas palavras, mas dedico um grande esforço para que a sua leitura possa emitir aos leitores algum prazer.

⁸ Calvino (2002), falando-nos de valores necessários a uma boa literatura, apresenta seis características: leveza, precisão, rapidez, visibilidade, multiplicidade e consistência. Esta última, a consistência o autor sequer conseguiu escrever para apresentar nas cinco conferências que iria realizar em Harvard, contudo ousou a me apropriar da consistência como sendo a própria transformação da universidade, acolhendo as demandas trazidas neste trabalho.

Figura 2: Algumas estudantes UFRGS em eventos e visitas.

Figura 3: Algumas estudantes UFRGS em eventos e visitas

Figura 4: Algumas estudantes UFRGS em eventos e visitas



Fonte: Acervo pessoal

1 ÁGUAS QUE CORREM ATÉ A PESQUISA

Tu sabias que a água, entre os quatro elementos, representa as emoções e está intimamente ligado ao feminino? No nosso corpo, o elemento água seria a parte do ventre.⁹

Não, querida amiga, nem fazia ideia. A inspiração das águas me veio do rio¹⁰ de Mundukuru, em que tanto gosto de nadar. Porém, por meio da sincronicidade¹¹, sou completamente tocada por outra palavra que se entrelaça ao ventre e ao feminino que você me traz, a *fertilidade*, esta que me toca especialmente os poros e que deseja se espriar pela pesquisa. Quero mergulhar nessas fertilidades: fertilidade física, fertilidade do pensar, fertilidade das sensações – e que esta possa germinar e possibilitar a colheita de um belo ser, que pode ter, dentre outros, o nome de Dissertação, mas que, sobretudo considera que a pesquisa e a vida sejam cultivadas num mesmo solo.

Um dos grandes esforços que dispensei durante todo o processo da pesquisa foi em percorrer uma escrita leve, fluida, mas que fosse densa o bastante para que as intencionalidades políticas e acadêmicas deste estudo pudessem estar explícitas. Contudo, sei que esta escrita reflete o lugar de onde falo, a partir dos fenômenos e experiências que me constituem até aqui. Assim, considerando esta trajetória, por vezes consigo um mergulho em águas profundas, por outras apenas me banho nas margens desse rio.

Menina baiana quem tem jeito e defeitos, também, que Deus dá¹², vim para terras gaúchas movida pelo amor, e o que veio depois está aí, se construindo.

Servidora desta Universidade¹³ desde 2009 no cargo de assistente social junto à Pró-

⁹ Contribuição “despretensiosa”, passada numa folha amassada pela querida colega Michele Doebber, em 17/06/2015, quando fazia a apresentação da primeira ideia do sumário da minha dissertação. Posteriormente Michele me apresentou de onde se inspirara sua fala, que remete ao estudo de Zambrano (2013, p. 146), que diz: com relação ao elemento feminino que mora na água e no ventre, que segundo o universo *Iorubá* tem o mistério da vida-morte-renascimento, podemos observar uma forma pedagógica que estimula no sujeito a capacidade de regeneração constante, a capacidade do entendimento da “morte” como possibilidade, como acontecer da vida, como fluxo incessante de câmbios na realidade. A circularidade deste princípio contido no corpo estimula o universo do trajeto, do ser caminhante, que guardando uma identidade própria é capaz de transitar, quebrando e recompondo o próprio self.

¹⁰ Trata-se do texto de Daniel Munduruku: *Em busca de uma ancestralidade brasileira*, que recebi como sugestão de leitura ainda quando nem pensava em fazer o mestrado. Achei lindo, profundo e singelo e, desde então, ele me acompanha.

¹¹ Ideia da sincronicidade defendida por Jung (1971, p.1) quando diz que “a ligação entre os acontecimentos, em determinadas circunstâncias, pode ser de natureza diferente da ligação causal e exige outro princípio de explicação”.

¹² Música de Gilberto Gil, *Toda menina baiana*, 1979, do álbum Realce, que fortalece minha identidade baiana e negra em terras gaúchas.

¹³ Organograma institucional, figura 15.

reitora de Assuntos Estudantis, atuando, principalmente, nas questões relacionadas à assistência estudantil¹⁴, tive em 2010 meu primeiro contato com estudantes indígenas. Fui designada, além das funções habituais da PRAE¹⁵, a responder pelas demandas desses estudantes, bem como a dar apoio administrativo à Comissão de Acesso e Permanência ao Estudante Indígena-CAPEIn.

Reconhecendo não possuir nenhuma noção de como se estabelecia uma relação com tais estudantes, fiquei muito receosa, mas ainda assim acolhi a demanda. “Demanda”, era assim que eu via essa oportunidade, que mais tarde traria tanta influência à minha trajetória pessoal e profissional.

A noção de “índio” que eu tinha não ia além daquela que figurava em alguns livros escolares, da época de estudante: entre outras concepções, foram-me apresentados como seres exóticos, que vivem na floresta, que vivem da caça e da pesca e que ora poderiam ser violentos, ora poderiam ser como Peri¹⁶. Perguntas das mais variadas vinham à minha cabeça: como falo com eles? Tem algum tipo de palavra que possa ofendê-los? Posso tocá-los (considerando que tenho hábito de me relacionar também através do abraço, do pegar na mão) ao estabelecer um diálogo? Como posso orientá-los sobre os procedimentos institucionais para concessão de benefícios sem atrair alguma reação negativa? Eram muitos medos – e poucas compreensões.

Misturado a todos esses sentimentos e dúvidas vinha também o desejo de me relacionar com essas pessoas, de vivenciar novos ensinamentos e de tentar compreender o que é isso de “ser índio” na universidade. Foi com essa perspectiva que aceitei esse presente.

Em atividades de apoio à CAPEIn participei de muitas reuniões que tratavam desde a organização das assembleias para escolhas de cursos, passando pelo vestibular indígena realizado anualmente, pelo acolhimento aos ingressantes e o planejamento sobre o modelo e aperfeiçoamento de benefícios oferecidos pela PRAE; bem como por questões trazidas pelos próprios estudantes indígenas, que na sua maioria diziam respeito aos sentimentos e desafios de

¹⁴ Meu lugar institucional, como Assistente Social da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, possibilitou acompanhar e participar desde o início do processo de implementação e execução da Política Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, da Política de Ações Afirmativas, três políticas estratégicas para o que se chama de Processo de Democratização do Ensino Superior. Trabalhando, prioritariamente, com a permanência e o acompanhamento de estudantes, considerados em algum tipo de vulnerabilidade, principalmente a socioeconômica, aumentou o meu desejo em colocar em diálogo as perspectivas abordadas. Estudantes indígenas, como público inserido nas Ações Afirmativas, bem como abrangido pela Política de Assistência Estudantil, apresentam um desafio especial ao contexto da UFRGS, afetada por uma gradativa mudança de comportamento que passa por compreender as questões, os anseios, as necessidades do *estar-sendo* indígena sem, contudo, deixar de atender demandas das demais diversidades.

¹⁵ A PRAE foi criada em dezembro de 2012, substituindo a SAE- Secretaria de Assistência Estudantil, em funcionamento desde 2008 para atender às novas demandas de assistência estudantil advindas do PNAES e da Política de ações afirmativas da UFRGS. Assim, em momentos anteriores a 2012, quando se diz PRAE leia-se SAE.

¹⁶ Referência à música *Um índio* de Caetano Veloso, lançada em maio de 1977, do disco Bicho <http://www.vagalume.com.br/caetano-veloso/biografia/>. Acesso em 14/04/2014.

estar na universidade.

Com tantos desafios e questionamentos que essas vivências me propunham, rapidamente percebi que não conseguiria e nem deveria ir adiante neste trabalho sem fazer algumas pesquisas, leituras e conversas com pessoas com mais experiência. Passei a ler todas as informações que a PRAE mantinha sobre os povos indígenas, bem como recorri às capacitações¹⁷ disponíveis na instituição, que propiciavam uma sensibilização e uma apresentação de quem seriam estas novas presenças na UFRGS. Busquei ainda me aproximar de uma rede de pessoas que também zelavam pelos interesses de estudantes indígenas e que atuavam como seus orientadores.

Em pouco mais de um ano de convivência com tais estudantes, com a Comissão e com muitas discussões que tratavam da temática indígena na Universidade, já me sentia bem mais próxima daqueles que traziam as presenças Kaingang e Guarani para algumas salas de aula e mais segura com alguns membros da CAPEIn para fazer as perguntas que talvez pudessem soar “ridículas” e “imperguntáveis”, mas que eu não podia me furtar de fazer.

Na aproximação com os estudantes indígenas experimentei certas frustrações, que logo se converteram em importantes aprendizados. Talvez o primeiro deles tenha sido o de constatar que referências pessoais são um laço muito consistente para que algumas pessoas indígenas possam se relacionar: quando chegavam à PRAE, não procuravam o serviço e sim a pessoa – ainda não era pelo meu nome que buscavam, e sim às colegas as quais sucedi. Faziam, a todo o tempo, comparações e diziam que elas já sabiam de suas necessidades e histórias. Esse fato expõe um tensionamento entre o ente institucional que, devido a sua estrutura e dimensão, prepondera relações impessoais, e aqueles que, numa perspectiva da proximidade, tendem a buscar as faces de pessoas com as quais já mantiveram uma relação de confiança.

Ao ser uma dessas faces passei a receber, cada vez com mais frequência, a visita desses estudantes, interessados nas informações sobre a assistência estudantil, apresentando dificuldades com seus orientadores e monitores¹⁸, ou mesmo reclamando da não existência destes. Outros vinham trazer as dores da saudade de seus familiares e de seu modo de vida nas aldeias, que contrastava com a racionalidade acadêmica.

Acredito que foram, principalmente, os momentos coletivos que proporcionaram esse

¹⁷ “Diversidade na Universidade”, Curso de Capacitação realizado pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas – PROGESP, cuja finalidade foi oferecer espaço de discussão institucional aos técnicos administrativos sobre temáticas pertinentes ao processo de Ações Afirmativas em que a UFRGS aderiu em 2008. O curso foi organizado nos módulos: “A Questão Indígena” 10/06/2010 a 01/07/2010 e “A questão da negritude” 10/08/2010 a 31/08/2010.

¹⁸ Orientador: trata-se de um professor, do curso em que o aluno está matriculado, responsável pelo acompanhamento durante sua trajetória na Universidade. Monitor: é um colega do mesmo curso, podendo ser escolhido pelo próprio estudante indígena ou indicado pela COMGRAD. Também é um apoio ao estudante para fins acadêmicos e outras necessidades relacionadas a sua estada na Universidade.

“face a face” com os indígenas. Não posso deixar de mencionar o período de encontros e discussões sobre a manutenção e reorganização do espaço tratado por alguns não indígenas por “Oca”¹⁹ (construção em moldes da arquitetura Kaingang), cuja proposta era criar um espaço de convivência entre indígenas e não indígenas no Campus Saúde. A proposta de construção desse espaço não se deu de forma harmônica, já que os interesses institucionais e os dos estudantes pareciam não convergir. Participei desse processo vinculada a uma proposta de projeto de extensão, sob a coordenação de um professor de respeitosa referência na temática indígena, intra e extra-instituição, e dos próprios estudantes indígenas. O seu principal objetivo era a criação de um espaço de referência para atividades, que evidenciasse a cultura indígena na instituição e que fosse aberto à comunidade. Dificuldades como negociação de um espaço físico estratégico disponível na Universidade e compreensões diferentes sobre espaços de representações de um coletivo tornaram inviável a aprovação do projeto pela comissão discente da unidade onde fora submetido. Porém, foi uma oportunidade especial para que o envolvimento com tais alunos fosse além das demandas institucionais, o que também me fez questionar sobre a real disposição da instituição para o efetivo acolhimento à política de cotas e o quanto precisamos estar atentos para não servirmos à reprodução de possíveis injustiças. Nossas reuniões aos sábados pela manhã na Casa do Estudante-CEU, os encontros na sala de reuniões da PRAE, as conversas durante nossas refeições no RU: momentos que possibilitaram diálogos sobre nossas vidas, nossas famílias, sobre as culinárias de nossos povos e nossa terra natal. Pude verificar o quanto esses estudantes

¹⁹ Por ocasião de uma das edições da semana acadêmica Semana Acadêmica da Faculdade de Psicologia e Serviço Social, foi construído por alguns estudantes – indígenas e não indígenas – no interior do Campus Saúde um espaço que serviria para apresentar a diversidade na Universidade, bem como para marcar a necessidade da existência do Diretório Acadêmico do recém iniciado curso de Serviço Social. A arquitetura se deu nos moldes Kaingang, com uso de taquaras e palha. Alguns estudantes dessa etnia participaram de todas as etapas da construção. Entre os não indígenas tal espaço logo se popularizou pelo nome de “oca”. Certamente não era assim chamado pelos indígenas, pois tal nomenclatura não os representa; contudo, acredito que diante da força política daquele ato tal nome foi aceito. Havia ao seu redor uma horta e pés de milho plantados. Ao final do evento, houve reivindicação, por parte de alguns estudantes e apoiadores, para a manutenção deste espaço como um local de cunho comunitário, em que se pudesse divulgar as várias representações culturais e étnicas existentes na Universidade. Ocorre que o terreno em que fora construído o espaço de convivência era também de interesse da administração da Universidade, já que era de boa localização. Diante desse conflito de interesses estabeleceram-se discussões e as pressões para a destruição imediata da construção. Diante da importante resistência dos estudantes indígenas e não indígenas e de pelo menos um professor que defendia a sua manutenção, se estabeleceu um pacto de que a construção não seria destruída enquanto um outro espaço em lugar igualmente estratégico do Campus Saúde fosse criado. Em atendimento ao combinado inicialmente com a Administração da Universidade, iniciou-se a construção do Projeto de Extensão - ÊG ÎN - XIRÓ - NOSSA CASA, construído pelo professor Odalci Pustai do Departamento de Medicina Social, por estudantes indígenas, estudantes não indígenas e por mim. Tal nome fora escolhido pelos próprios estudantes e respeitava as representações Kaingang, Guarani e não indígenas sobre “nossa casa”. O objetivo era promover a integração na comunidade universitária da UFRGS; valorizar a cultura indígena dentro da universidade e apoiar as Ações Afirmativas na UFRGS. Após ser submetido à apreciação das instâncias necessárias o projeto não receberia parecer favorável. Em um dia qualquer do primeiro inverno posterior ao evento, a “oca” não mais recebera os primeiros raios de sol, não mais existia, sem explicações, sem horta, sem milho, sem “oca”, sem nada. E hoje? Hoje lá residem tapumes, máquinas, poucas notícias.

são engraçados e contadores de piadas, muitas delas “piadas internas” que só eu não entendia, já que era o alvo das risadas. Vi também como são fortes os povos indígenas ali representados, quanto orgulho sentem de suas origens. Cheguei a ouvir, uma vez, quando perguntei a determinado estudante se iria mesmo fazer o que havia se comprometido, de pronto e em voz potente a resposta: “eu sou um “Karai” – referindo o valor de sua etnia. Outro ponto que me deixou fascinada foi a altivez da mulher indígena: em momentos mais críticos e de discussões sobre a manutenção do espaço de convivência, pude presenciar o que uma mulher Kaingang com um filho na barriga é capaz. Mesmo com lágrimas nos olhos não fraquejou nas suas falas e atitudes. Desde aí virei uma grande admiradora dessa pessoa.

Outras importantes oportunidades de convivência com estes estudantes foram os momentos das viagens a Passo Fundo para participar da reunião de escolha de cursos junto às lideranças indígenas²⁰. Na viagem, ao ver aqueles estudantes com seus computadores portáteis, seus celulares com tantos aplicativos que eu mal sabia que existiam ou tirando fotos para postar no *Facebook* – dentre outras ações –, tive a feliz oportunidade de refletir que nada daquilo os fazia menos indígena, menos Kaingang, menos Guarani. Entre uma mensagem e outra no celular falavam com seus “parentes” na língua materna, entre uma foto e outra contavam as histórias de seu povo, da Terra Indígena²¹ onde moravam, dos cursos que achavam importantes para a garantia dos seus direitos e manutenção da sua cultura.

A organização da 1ª e 2ª Semana dos Povos Indígenas na UFRGS²² foi outro momento que me oportunizou verificar o quanto já havia recebido dos estudantes a confiança para me sentir mais segura e acolhida, bem como constatar sua maturidade e sentimento de pertencimento à Universidade. Ambos os eventos ocorreram conforme projeto elaborado e protagonizado pelos próprios estudantes.

Lindo assistir aos alunos mostrarem um pouco de sua cultura e enfatizarem que ser

²⁰ O momento de eleição dos dez cursos a serem frequentados por estudantes indígenas é a cada ano realizado através de assembleia que agrega lideranças indígenas de todo o estado, estudantes indígenas, órgãos que cuidam dos interesses indígenas e pessoas ligadas à universidade. Até 2010, essas reuniões eram realizadas apenas em Porto Alegre. A partir de 2011, a fim de descentralizar as reuniões e proporcionar uma maior participação por parte das lideranças, o momento de escolha dos cursos passou a ser realizado em duas reuniões: uma mantida na cidade de Porto Alegre, pois alcançava lideranças que viviam nas proximidades desta cidade e outra em Passo Fundo, por esta ser outra comarca da FUNAI-RS e um endereço conhecido por lideranças das Terras Indígenas adjacentes.

²¹ Nesta pesquisa será considerado Terra Indígena - TI, todos os espaços em que se encontram os povos indígenas, mesmo aqueles não demarcados oficialmente.

²² Eventos organizados pelos próprios estudantes indígenas, com apoio da CAPEIn e da PRAE, para marcar a semana que abriga o dia 19 de abril. Tais eventos foram brindados por palestras, apresentações e dinâmicas realizadas pelos sábios, lideranças e estudantes indígenas, bem como outros parceiros como professores e técnicos administrativos da Universidade. A primeira semana ocorreu em 2011, no auditório da Faculdade de Arquitetura, bem como em volta da construção chamada “oca”, na área da Faculdade de Psicologia e a segunda, ocorreu em 2012 no salão nobre da Faculdade de Direito.

indígena vai além da indumentária esperada (cocar, saia de palha e corpo pintado). “Eu fiz questão de dançar com essa camisa do Grêmio e bermuda de brim, para dizer que não deixei de ser índio pelas roupas de branco que estou vestindo” – fala de um estudante Kaingang durante a 2ª Semana dos Povos Indígenas da UFRGS.

Em 2012/1, já num caminho sem volta no envolvimento ético e estético com a temática indígena, tive a oportunidade, de cursar, como aluna especial, o seminário “Diversidades étnico-culturais, educação e interculturalidade”, oferecida pela professora Maria Aparecida Bergamaschi, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Até então meu interesse pelo curso era realmente aprender mais sobre os povos indígenas para ser uma profissional mais preparada para auxiliar os estudantes. Para tanto, nesse mesmo período concluí uma especialização em Direito Público, cuja monografia teve como tema o estudante indígena no ensino superior²³.

E por que não tentar o mestrado de uma vez? Confesso que minha insegurança por não ter, na época da graduação, qualquer iniciação na pesquisa, me fazia acreditar que estivesse muito distante desse aspecto do mundo acadêmico. Mas, como relatei no Memorial Descritivo apresentado ao processo seletivo para ingresso no Mestrado Acadêmico do PPGEDU da UFRGS em 2013: os caminhos que a vida me ofereceu e as escolhas que fiz me levaram apenas naquele momento à pesquisa e isso não me faz menos preparada do que aqueles que fizeram suas escolhas em momentos mais precoces. “O percurso do meu rio” passa pelo encontro com este espaço institucional, para que minha vivência como pesquisadora possa ocorrer. Daniel Munduruku (2002, p.02) ensina:

A gente tem que ser como um rio. Não há empecilho no mundo que o faça sair do seu percurso. Ele caminha lento, mas constantemente. Ninguém consegue apressar o rio. Nunca ninguém vai dizer ao rio que ele deve andar rápido ou parar. A natureza tem um tempo e nós devemos seguir o mesmo tempo dela.

Convicta de que as experiências anteriores foram fundamentais para o amadurecimento pessoal, para aguçar minha sensibilidade para lidar com as diversidades, para me auxiliar na compreensão de que as realidades são infinitas e de que não existe uma história única²⁴, me senti qualificada a mergulhar neste estudo. Assim, movida pela admiração e respeito aos estudantes indígenas e às pessoas com quem convivi e que militam nesta temática, me arrisquei à vaga de Mestrado do ano de 2013/02 e da aprovação resultou o trabalho que ora apresento.

²³ BRITO, Patrícia. Políticas de Acesso e Permanência de Povos Indígenas na Educação Superior: Experiência UFRGS. Trabalho de Conclusão do Curso (Especialização). Porto Alegre, IDC. 2012.

²⁴ Referência às palavras de Chimamanda Adichie, em sua fala sobre o perigo de uma história única. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>. Acesso em 10/06/2013.

Estou segura de que o mestrado não seja um fim em si mesmo: ele é um caminho. Não decidi fazer mestrado senão por um senso ético de compreender melhor aquele que está perto de mim e a quem dispenso não só meu fazer profissional, mas, principalmente, um estar afetivo. Este caminho, que escolhi para apresentar como ocorrem na UFRGS alguns aspectos da política de ações afirmativas – que, como uma política nova, compreende expressivos desafios, sobretudo no que tange à permanência dessas pessoas e grupos –, demanda estudos para se estabelecer com qualidade, no sentido de a Universidade ser acolhedora e colaborativa às necessidades das lutas destes povos.

O encontro com o tema da pesquisa acredito que tenha ocorrido por muita sincronicidade. A constatação de que o fenômeno da maternidade é também uma determinante expressão do *estar-sendo* mulher indígena Guarani e Kaingang se deu em um tempo em que minhas entranhas já latejavam desejantes dessa experiência, antes mesmo que a consciência pudesse acusar. Acho, ainda, que essa “escolha” tenha ocorrido principalmente para acalantar meu próprio ventre, que ainda nem sabia que tanto choraria.

Presenciar o ingresso significativo de mulheres indígenas a cada ano através do processo seletivo específico; conviver com tantos desses ventres gestando ou já com seu ciclo concluído; atender essas jovens mulheres mães engajadas com a luta de seus povos, utilizando como uma potente arma a inserção no ensino superior; observar seus diferentes movimentos para conciliar o ser mãe e universitária; presenciar algumas dessas mulheres deixando seus cursos ou enfrentando muitas dificuldades em mantê-los, também por descompassos que a instituição não conseguia mediar: tudo isso me tocou profundamente e me fez querer compreender ainda mais o *estar-sendo* dessas indígenas, mulheres, mães, universitárias na sua relação com a UFRGS.

Assim, inevitável foi perguntar: *Como ocorre a permanência de estudantes indígenas e mães que se inseriram em cursos de graduação na Universidade através de vestibular específico?* Esse questionamento, por certo, levará em consideração quais as trajetórias de vida e qual o contexto institucional encontrado por essas estudantes. Dessa forma, entrelaçadas à questão central, mas que não necessariamente tenham suas respostas contempladas neste trabalho, muitas outras se apresentam: que aspectos familiares, comunitários e institucionais se apresentam para o ingresso e a permanência? Quais as trajetórias dessas mulheres até o ingresso na universidade? Qual a importância da mulher numa comunidade? O que a comunidade espera dessa mulher? O que significa ser mãe em seus grupos? Quantos filhos geraram antes e depois do ingresso na universidade? Como e por quem estas crianças são cuidadas? Quais as demandas dessas alunas à universidade no que tange ao exercício da convivência com seus filhos? Quais as estratégias dessas mulheres para se manterem na função acadêmica e materna, considerando a distância de

algumas comunidades? Como conciliam a vida de mãe e de estudante?

Para compartilhar esses diálogos em pesquisa, foi essencial a colaboração de Nivã, Kenõy, Ninhpryg, Nêfey, Kafej e Pafej, bem como de Ivanilde, Araci, Sandra, Luciana: mulheres Kaingang e Guarani que ofereceram, suas vozes, suas Histórias, seu *estar- sendo* na relação com os mundos que vivenciam; garantindo, assim, a existência desta pesquisa. Dessa maneira, merecem ser apresentadas²⁵ neste capítulo, já que é nele que se conta a trajetória e autoria deste estudo.

NINHPRYG: pertencente à etnia Kaingang, originária da Terra Indígena Votouro, estudante do último ano de Serviço Social. Ingressou na UFRGS em 2010 quando tinha 18 anos. Teve em 2011 sua filha Kancre, que, desde então, está presente em todos os momentos de sua vida acadêmica, seja em encontro de estudantes e povos indígenas, seja em algumas salas de aula. Trouxe em sua colaboração à pesquisa a necessidade da presença e participação das lideranças e dos velhos nos processos de construção da política de cotas para os povos indígenas na UFRGS.

IVANILDE: mulher Guarani da Terra Indígena Estiva, *Tekoa Nhundy*. Ingressou na UFRGS em 2009 no curso de História, vindo a transferir-se em 2013 para o curso de Pedagogia, no qual também atua como pesquisadora da Iniciação Científica. Mãe de dois filhos, nascidos antes de seu ingresso na Universidade. Sua participação na pesquisa colaborou para a compreensão da necessidade de que se pense numa política institucional que também acolha os estudantes indígenas nas suas diferenças étnicas.

NIVÃ: mulher Kaingang, oriunda da Aldeia Serrinha, ingressou no curso de Medicina em 2008, formou-se em 2015. Seu filho Kafag nasceu durante a sua graduação, quando tinha 32 anos. Colaborou na construção da pesquisa, principalmente com suas narrativas acerca dos rituais para os povos indígenas, o respeito à sua organização social baseada nas marcas *Kamé e Kairu*²⁶, assim como a importância da escolha dos nomes na formação da personalidade dos Kaingang.

ARACI: Guarani, irmã de Ivanilde. Também da *Tekoa Nhundy*. Foi aprovada no curso de enfermagem em 2015, mãe de uma filha, nascida antes do seu ingresso na UFRGS. Casou-se aos 15 anos de idade. Revela sua sensação ao se deparar com a realidade na universidade. Sua participação colabora também com reflexões sobre o acolhimento aos estudantes em sala de aula, bem como nos outros espaços institucionais.

KENÕY: mulher Kaingang. Sua referência de ingresso é a TI Morro do Osso, contudo, por circunstâncias dos movimentos e caminhos trilhados por seus pais, tem experiência de indígena que precisou viver na cidade. Ingressou no curso de Enfermagem em 2008, decidiu ter sua filha Reinfê durante o ano de 2015, ainda durante o curso. Colaborou para a compreensão

²⁵ No capítulo dedicado às mulheres indígenas, as apresentações e os diálogos serão mais aprofundados.

²⁶ Metades clônicas kaingang.

sobre o pertencimento indígena e sua relação com a ancestralidade, ainda que momentaneamente distante de sua Terra. Trouxe ainda o pensar sobre as (in)compreensões por parte de órgãos governamentais acerca das línguas e culturas dos povos indígenas existentes no Brasil.

SANDRA: mulher Guarani, prima de Araci e Ivanilde, também moradora da *Tekea Nbhundy*. Fora aprovada em curso de Biologia no ano de 2011. Em 2014 transferiu-se para o curso de Odontologia, período em que engravidou e deu à luz sua única filha. As colaborações de Sandra foram fundamentais para a reflexão sobre a espiritualidade indígena, que é vivenciada em todos os seus poros e ações – fato que a instituição não pode ignorar .

NĒFEY: mulher do povo Kaingang, originária da Terra Indígena Guarita, onde atuou como professora na escola indígena e também como Agente de Saúde. Não possui nome indígena na sua certidão de nascimento, assim como sua única filha, que nasceu anos antes de seu ingresso no curso de Serviço Social, em 2014. Suas narrativas colaboram para pensar que os povos indígenas também compreendem a continuidade dos estudos como forma de independência dos povos indígenas à condição de tutela ainda praticada.

LUCIANA: também pertencente à terra indígena Estiva e prima das outras mulheres que lá moram. Juntamente com Ivanilde, ingressou na UFRGS em 2010, sendo aprovada no curso de Medicina. Mãe de três filhos à época, preferiu adiar a continuação da faculdade, pois conciliar os dois papéis lhe estava sendo inviável – se casou com 17 anos. Sua participação na pesquisa – que também foi um presente, já que inicialmente não faria parte deste processo – colabora para aperfeiçoar ações da política de permanência para mães, especialmente na relação com a moradia estudantil, bem como para aperfeiçoar as normativas dispostas em edital sobre a admissibilidade do ingresso nesta instituição, que ainda exclui a possibilidade de matrícula aos aprovados que tenham qualquer passagem por outra Instituição de Ensino Superior, independente do período e dos motivos da não conclusão nos respectivos cursos.

KAFEJ: mulher Kaingang, pertencente à Terra Indígena Serrinha, até os sete anos só falava o português. Ingressou no curso de Fisioterapia em 2014, mesmo que seu desejo ainda permaneça o de cursar Medicina. Mãe de uma filha menor de seis anos, que precisou deixar na aldeia, já que não são permitidas crianças na moradia estudantil da UFRGS. Sua participação nos leva a pensar sobre o quanto ainda é necessária a divulgação das ações afirmativas para povos indígenas nas Terras Indígenas (TIs) do estado, bem como a importância de atividades como PET, Iniciação Científica e grupos de estudo – dentre outros que acolham os estudantes indígenas e promovam a sua efetiva participação e sentimento de pertencimento a esta Universidade. Foi ainda fundamental para reiterar a demanda dos povos indígenas por uma política de assistência que considere uma moradia para indígenas, respeitando suas

especificidades.

PAFEJ: Kaingang da Terra Indígena Nonoai, recebeu seu nome indígena dos avós, o qual significa Ipê amarelo. Ingressou no curso de Psicologia no ano de 2012, já grávida de seu único filho. Ainda passa por especiais dificuldades para manter-se presente nesta Universidade. Sua colaboração na pesquisa nos impõe, como agentes institucionais, a ser além de profissionais que tem na presença destes povos seu fazer diário: nos convida a lutar, a lutar para que essas mulheres e homens possam aqui permanecer, tendo um acolhimento compatível com suas necessidades específicas. Essa mulher, assim como outras, já deixou claro seu desejo de permanecer nesta Universidade e concluir seu curso. Contudo, isso também implica uma reciprocidade institucional, em um desejar essa presença a partir de ações concretas e comprometidas com o diálogo sensível.

Se a temática da pesquisa se deu a partir de um encontro, as palpitações teórico-metodológicas foram se intensificando a partir de um convite a experimentar outras fragrâncias que para meu olfato eram desconhecidas, mas que os poros da minha pele já exalavam. Minha formação profissional em Serviço Social me conduziu a refletir sobre o mundo a partir, principalmente, do materialismo histórico dialético, lugar de conforto que me auxiliou a olhar o mundo especialmente a partir das relações de classe determinadas pelo modo de produção capitalista e de uma teoria crítica com vistas à transformação social. A formação em Direito, de cunho predominantemente tecnicista, me conduzia a olhar o mundo dentro de um *dever ser*.

Já no mestrado, ao pensar a pesquisa junto aos povos indígenas, fui convidada a utilizar outras lentes, que me proporcionariam perceber também o complexo²⁷ que se configura para além de “quantidades de unidade e interações que desafiam a possibilidade de cálculo, mas que também compreende incertezas, indeterminações e fenômenos aleatórios” (MORIN, 2011, p.35): o sensível, a intuição, como consistentes suportes teóricos na maneira de fazer ciência. Escolhi

²⁷Morin (2011a), em seu livro *Introdução ao Pensamento Complexo*, de forma precisa diz: “não se trata de retomar a ambição do pensamento simples, que é de controlar e dominar o real. Trata-se de exercer um pensamento capaz de lidar com o real, de com ele dialogar e negociar”. Esclarece ainda que a complexidade não se propõe à eliminação do pensamento simplificador, ela surge onde esta falha. E continua: “Enquanto este pensamento desintegra a complexidade do real, o pensamento complexo integra o mais possível os modos simplificadores do pensar, mas recusa as consequências mutiladoras, redutoras, unidimensionais e ofuscantes de uma simplificação que se considera reflexo do que há de real na realidade”. E mais, “a complexidade não é completude, o pensamento complexo aspira ao conhecimento multidimensional. Ele sabe desde o começo que o conhecimento completo é impossível: um dos axiomas da complexidade é a impossibilidade, mesmo em teoria, de uma onisciência. Esse pensamento é animado por uma tensão permanente entre a aspiração de um saber não fragmentado, não compartimentado, não redutor, e o reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento”. (p. 6-7). A complexidade está, pois, ligada a certa mistura de ordem e de desordem, mistura íntima, ao contrário da ordem/desordem estatística, onde a ordem (pobre e estática) reina no nível das grandes populações e a desordem (pobre, porque pura indeterminação) reina no nível das unidades elementares. (p.35)

buscar tal aporte principalmente no pensamento de Edgar Morin (2011; 2011a; 2012), Michel Maffesoli (2008; 2010, 2010a) e Günter Rodolfo Kusch (2000).

Essas perspectivas, ao mesmo tempo, me possibilitam – ainda que não seja o seu foco – respostas que a ótica dialética por si só não consegue me dar: onde fica o que não era o “isso **ou** aquilo”, e sim o “isso **e** aquilo”; o complexo que “integra o mais possível os modos simplificadoros de pensar, mas recusa as consequências mutiladoras, redutoras, unidimensionais de uma simplificação que se considera reflexo do que há de real na realidade” (MORIN, 2011a, p. 6). E ainda: “o simples não passa de um momento, um aspecto entre várias complexidades”.

Assim, entendo que o olhar a partir do complexo me possibilita continuar considerando a existência de uma realidade social marcada por injustiças e desigualdades sociais produzidas pelo modelo de produção capitalista, que influencia na forma em que políticas públicas são introduzidas no contexto nacional. Contudo, considero que a perspectiva teórica que vem se agregando mostra outras formas de olhar e lidar com tal realidade e que os grupos sociais podem ser também compreendidos por diferentes e múltiplos processos de identificações, além da relação de classe que acaba por orientar tais políticas.

A inspiração metodológica que se aproxima de uma racionalidade afetiva, aberta, sensível – que compreende a vida social na sua complexidade, entrelaçamentos e (re) ligações –, se dá pela própria crença na multidimensionalidade da vida e do humano, conforme reflete Dorneles:

A vida social, feita, antes de tudo e cada vez mais, de emoções, de sentimentos e de afetos compartilhados, encontra-se imersa numa atmosfera estética; configura-se como conjunto de interações que não são abstratas, tampouco unicamente racionais, lógicas, ou simplesmente econômicas, mas se enraízam profundamente na vida e se manifestam em pequenos fenômenos cotidianos que vão constituir aquilo que, sem prestar muita atenção, é chamado de trama social, que coloca todas as coisas em relação e (re) ligação, inclusive o observador e sua subjetividade. (DORNELES, 2003, p. 6-7).

No que se refere ao modo de fazer a pesquisa, assumi uma ética metodológica que respeita o movimento, o orgânico, o imprevisível, o acaso, o inesperado e o inexplicável como importantes elementos para a construção deste estudo, “que não se propõe um sentido definitivo das coisas, mas que se empenha sempre em manter-se a caminho” (MAFFESOLI, 2008, p. 113). Assim, pude contemplar o método se desenhando e dizendo o que queria ser, na medida em que estava sendo. Nesse sentido, encontrei abrigo nas reflexões de Moraes e Torres (2006 p.147, 148), quando utilizam o pensamento ecossistêmico de Edgar Morin, ao dizerem que:

O método não é uma estrutura prévia definida antecipadamente, mas algo que se vai construindo do mesmo modo que um barco vai deixando o seu rastro à medida que avança. O mesmo acontece quando estamos construindo uma trilha ao passar por ela. O caminho é construído ao caminhar, já nos dizia o poeta Antonio Machado. Mas, é

uma trilha, um caminho, uma indicação qualquer para onde se deve ir, algo que nos indica para onde foram os outros. Não é uma estrada com regras estabelecidas de circulação, mas um caminho que se conhece e se desfruta ao caminhar, uma possível rota que se confirma a cada instante, a cada momento. É um caminho aberto ao inesperado, às emergências, à criatividade, às incertezas e aos possíveis erros e necessidades de mudança e bifurcação na rota.

Ainda apresentando a postura ética teórico-metodológica que me conduziu na pesquisa, cito uma pequena fala de uma estudante, Laklãnõ Xokleng, que descreve precisamente como e onde pretendo estar na pesquisa:

Dar voz: não tem conexão alguma, pois nós já temos voz, vocês estão escutando a nossa voz e fortalecendo a nossa voz. A gente é que é. E vocês têm que ficar aí mesmo. A gente é o ator principal.²⁸

É daqui mesmo, do mais próximo, bem juntinho, que me coloquei nesta pesquisa. Colaborar para que seus projetos sejam alcançados, fortalecer a voz, conviver, participar, são ações as quais me mantenho comprometida. É nesse sentido que a escuta, a convivência, o descrever, o compartilhar e a sensibilidade são meus grandes instrumentos neste estudo.

E é por me sentir tão à vontade nesse lugar próximo que por vezes não me furtei de uma postura interventiva além daquela que Calvino menciona ao descrever a Multiplicidade²⁹, de que o “observador inevitavelmente intervém nos fenômenos observados” (2002, p.125). A dinâmica da pesquisa não nos põe fora do cotidiano e da vida concreta – o que, com base no pensamento dialógico de Edgar Morin, me permite repetir que a vida é a pesquisa e a pesquisa é a vida. Assim, em alguns momentos, mesmo no gozo da licença para me dedicar ao presente estudo, não deixei de atuar ou exercer mediações junto à instituição, no sentido de colaborar para que alguns direitos e demandas dos estudantes indígenas pudessem ser atendidos. Se diferente fosse, acredito que estaria “produzindo” conhecimento, no modelo mais moderno da palavra, “dali”, de fora, bem como estaria “observando”, do alto, o “objeto” da pesquisa – e não convivendo, criando junto com pessoas.

A oportunidade de uma intimidade que se fez no compartilhar: nossas origens, nossas histórias de vida e trajetória até à Universidade enquanto espaço de educação ou laborativo, bem como nas trocas de papéis que essa proximidade proporciona. Assim, esta pesquisa se pretende

²⁸ Registrei essa fala no Seminário Universidade e Educação Intercultural Indígena: Experiências em diálogo, desafios para uma inclusão de qualidade e construção de espaços para produção e troca de saberes diversos, ocorrido na UFSC no período de 29/06 a 01/07/2015, organizado pelo Departamento de Antropologia e Abya Yala: epistemologias indígenas em rede. Tratou-se de um evento de muita força política e tensionamentos para que o compromisso de ações afirmativas para povos indígenas daquela Universidade fossem assumidos de forma diferente do que estava ocorrendo.

colaborativa quando se propõe a um construir junto com essas mulheres, a partir da escuta e divulgação de suas falas, de suas demandas; indagando não o “porquê” e sim o “como” se organizam enquanto universitárias quando buscam saber sobre os aspectos institucionais e comunitários que foram e têm influenciado sua permanência em seus cursos de graduação. Outrossim, busca colaborar para que suas estadias neste espaço, ainda pouco sensibilizado para se conviver com os diferentes modos de vida, onde a interculturalidade ainda é predominantemente uma retórica, possam ser mais acolhedoras e mais frequentes, se assim o desejarem.

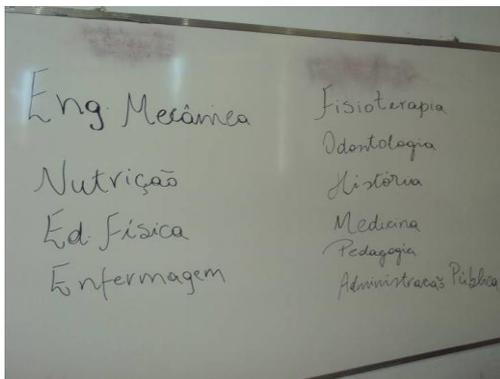
Diante do exposto, acredito e desejo que esta pesquisa, a partir da compreensão do *estar-sendo* das estudantes mulheres e mães, signifique uma oportunidade de se conhecer outras complexidades e especificidades que se apresentam na universidade. Desejo também que alguns aspectos e condições do ser mãe indígena Kaingang e Guarani possam aparecer e sensibilizar a instituição a olhar para dentro de si e se permitir uma escuta e uma compreensão que venham a influenciar em suas ações.

Figura 5: Escolha de cursos para vestibular 2012

Figura 6: Escolha de cursos para vestibular 2012

Figura 7: Comemoração da formatura de Pedagogia na Terra Indígena

Figura 8: 1º semana dos povos indígenas UFRGS



Fonte (5,6 e 8): Acervo Pessoal.

Fonte (7): Acervo PRAE.



Figura 9: 1º semana dos povos indígenas UFRGS



Figura 10: 1º semana dos povos indígenas UFRGS

Fonte: Acervo PRAE.

2 INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE

Espero também entrar logo na Universidade, talvez não me sentindo um acadêmico, mas me sentindo um indígena dentro da academia.

Por ocasião do I Seminário de Licenciatura Intercultural Indígena da UFRGS³⁰ ouvi a liderança Guarani Vherá Poty, convidado da mesa, que diz gostar de falar pouco e escutar mais. Essas palavras, que trago em epígrafe, parecem um trocadilho de um poema – propõem uma reflexão que considero oportuna para este momento do trabalho, em que apresento principalmente o processo de implementação da política de ações afirmativas da UFRGS, em especial as destinadas aos povos indígenas.

O discurso de Vherá Poty foi atentamente escutado por mestres, doutores, estudantes e técnicos administrativos da UFRGS, além de representações de outras instituições de educação em âmbito federal, como o próprio MEC. Nele, o jovem guarani fala da importância da força das lideranças do movimento indígena no processo de luta para a criação e desenvolvimento de políticas para formação de professores indígenas, bem como no acesso destes povos às universidades, em cursos regulares. Inclui ainda: nesse processo há os aliados que são não indígenas, mas se esforçam para tentar captar um pouco desse entendimento indígena que é diferente e, assim, contribuir para um movimento de criação de uma política que possa ser escutada pelo poder maior.

Continuando sua fala, o jovem guarani afirma que a ajuda, a interação, com os aliados não indígenas com a cabeça aberta para entender essa complexidade do sistema indígena, faz com que se sintam mais fortes e facilitados para argumentar e se expressar como mediadores. Também facilita construções concretas e não concretas de produtos que geram positivamente uma reflexão para outras pessoas.

Falar de ações afirmativas para grupos étnicos na universidade pública, fenômeno de pouca data no Brasil, nos faz indagar: à qual universidade estamos nos referindo? Que novas complexidades ela tem vivenciado e como têm se dado os tensionamentos aí inerentes? Não se estaria, a partir da lógica da globalização neoliberal³¹ (SANTOS 2011, p.18), reproduzindo, no

³⁰ Evento para discussão de proposta de novo curso da UFRGS para formação de professores indígenas, ocorrido em 10 de dezembro de 2014, na sala 101 da Faculdade de Educação- FAGED, UFRGS.

³¹ Santos (2011, p. 18), nos fala que na universidade pública ela significou que as debilidades institucionais identificadas – e não eram poucas –, em vez de servirem de justificção para um vasto programa político-pedagógico de reforma da universidade pública, foram declaradas insuperáveis e utilizadas para justificar a abertura generalizada

âmbito da educação superior, os mesmos equívocos do passado, criando mão de obra para alimentar esse sistema? Há espaços, numa universidade que se formou como branca, elitista e eurocêntrica, para as diferenças, outras epistemologias, outras ciências trazidas por esses grupos étnicos? Nesta universidade há espaço para o efetivo acesso e permanência dos povos indígenas?

Encontrar todas essas respostas, que não são o foco desta pesquisa, requereria outra abordagem para o trabalho, sobretudo que se fizesse uma reflexão profunda sobre os diversos aspectos que compõem o Estado brasileiro, bem como que se fizesse uma análise do processo da inserção da universidade e suas influências e finalidades no país. No entanto, tais indagações nos permitem contextualizar a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que, ressalvadas as suas particularidades, não se distancia das demais instituições Federais de Ensino Superior – IFES do Brasil. Originam-se sob o mesmo processo histórico e as mesmas concepções ideológicas, configurando-se como um lugar para poucos, com cor e classe quase uniformes e que tem nas epistemologias do Norte a forma pretensamente superior de pensamento e de se fazer conhecimento. Tais características não deixam também de refletir o modelo de sociedade que se orgulhava e se esforçava para ser branca, que, no projeto de construção nacional, excluía a plena participação de grupos nativos e outros grupos étnicos, reduzindo-os à condição de trabalhadores braçais (CATAFESTO DE SOUZA, 2013, p. 113), os quais hoje se subordinam ao processo mundial de mercantilização³² da educação e, portanto, da Universidade.

Considerando que saber e poder constituem uma íntima relação e que é principalmente nas universidades que esse saber é acessado e legitimado; considerando que nossa construção social é marcada por uma profunda divisão de classes e de acesso aos meios de produção, torna-se facilmente compreensível por que a universidade era e ainda se pretende um lugar homogêneo.

Talvez, graças à complexidade que permite olhar também os entrelaces do cotidiano, à razão sensível e, principalmente, à proximidade com os povos indígenas e seus aliados, eu possa ver além do contexto anunciado pelo macro panorama (que não merece ser ignorado) e olhar em outras dimensões. Assim, as histórias e relações que vão se desenhando nos contatos próximos, nos tensionamentos diários, no estar afetado pelo macromodelo, mas também afetá-lo em seus

do bem público universitário `a exploração comercial.

³² Conforme Santos (2011 p. 21), “O primeiro nível de mercadorização consiste em induzir a universidade pública a ultrapassar a crise financeira mediante geração de receitas próprias, nomeadamente através de parcerias com o capital, sobretudo industrial. Neste nível, a universidade pública mantém a sua autonomia e sua especificidade institucional, privatizando parte dos serviços que presta. O segundo nível consiste em eliminar tendencialmente a distinção entre universidade pública e universidade privada, transformando a universidade, no seu conjunto, numa empresa, uma entidade que não produz apenas para o mercado, mas que se produz a si mesma como mercado, como mercado de gestão universitária, de planos de estudo, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes. Saber se e quando este segundo nível for atingido ainda fará sentido falar de universidade como bem público é uma questão retórica”.

microssistemas – como no processo de fagocitação³³ descrito por Kusch (2000) –, talvez me proporcionem uma visão e uma postura otimistas acerca de uma efetiva presença indígena numa universidade como a UFRGS.

Ainda me valendo das percepções que as ideias de Kusch (2000) me apresentam, entendo que estas, de certa maneira, nos colocam no nosso devido lugar de povos da América que somos. Assim, ainda que nos escondamos em outras nacionalidades, exalamos o “fedor” indígena: somos, portanto, ameríndios, fruto da fagocitação do estar indígena e do ser europeu. Mesmo insistindo em preconizar padrões ocidentais aos modos de fazer ciência, de impor essa episteme como a única válida, sabemos nós que não há aqui pureza. Esse fedor que queremos esconder é nosso fedor e que, de alguma maneira, sempre esteve nas nossas universidades, camuflados com fortes perfumes franceses, alemães, italianos, etc. Porém, com a desvendada presença indígena proposta pela política de Ações Afirmativas, ainda que num lento processo, esses perfumes vão perdendo seu poder de fixação e se misturando a outros odores.

Esse autor nos diz que a pretensa pureza é suplantada pela mestiçagem que compõe a América. Por esse motivo acredito que precisamos difundir e expandir nesta universidade, que talvez se pretenda abrigar apenas numa lógica racional, um olhar que nos represente como popular e indígena.

Dessa maneira, inebriada com a fala daquele intelectual indígena³⁴ que se fez e faz escutar por diferentes membros que compõem o ambiente acadêmico, posso acreditar que, de fato, a universidade que conhecemos está distante – mas talvez não tão distante – de se tornar um espaço intercultural, interepstêmico, um lugar onde venha a se fazer interciência³⁵. Esse olhar otimista se assenta ainda em uma gama de possibilidades e ações concretas já praticadas, que nos permite outras perspectivas e experiências, inclusive a de conviver e aprender com um indígena na academia sem a pretensão de torná-lo outra “coisa”, inclusive um acadêmico.

Catafesto de Souza (2013, p. 113) esclarece que, com a Constituição de 1988, a sociedade foi definida como pluriétnica e multicultural, trazendo a todas as instituições a obrigação de se adequarem ao que chama de “novo projeto de comunhão nacional”. Nessa exigência legal

³³ Metáfora usada por Kusch (2000) para explicar a permanência indígena na América, não destruída totalmente com a chegada do europeu, mas que protegeu-se desse estranho, fagocitando-o.

³⁴ Ainda que reserve algumas polemias, o termo aqui utilizado se dá numa intencionalidade de colaborar para o fortalecimento do movimento indígena. Segundo estudos de Bergamaschi (2014 p.2), os movimentos indígenas e os meios acadêmicos têm usado cada vez mais o termo *intelectual indígena* que, ainda na sua pesquisa, refere-se ao indígena que “conjuga a formação acadêmica, que se apropria da escrita e das metodologias consagradas no meio acadêmico, mas que igualmente (e em primeiro lugar) é formado na oralidade e na perspectiva da tradição de seu povo, atuando como um diplomata, um mediador entre dois mundos de saberes: o indígena e o não indígena”.

³⁵ Termo que vem sendo usado para fazer pensar além da interculturalidade, termo que considera o cultural. Aqui, a necessidade de se pensar epistemologias, conhecimentos, ciências indígenas (BERGAMASCHI, 2014).

também foi atingida a universidade, que, pelo processo de luta dos movimentos sociais e imposições internacionais como, por exemplo, a conferência de Durban³⁶, leva as Ações Afirmativas na educação superior a integrar a agenda governamental (PALADINO 2013, p. 101). Assim, a partir dos incentivos governamentais que se iniciaram nos anos 2000, a universidade pública vê-se impelida a aumentar as frestas de seus portões para acolher a entrada de pessoas das camadas populares, negros e indígenas e, dessa maneira, “integrar outras perspectivas na compreensão sobre a universalidade, agora marcada pela pluralidade de demandas e de concepções divergentes” (CATAFESTO DE SOUZA, 2013, p. 113 e 114). Compreendo que nestas últimas está a centralidade dos desafios das IFES, pois o processo chamado de “democratização do acesso ao ensino superior”, não significará, portanto, a massificação de uma só forma de conhecimento. Ailton Krenak (2015, p. 24) assevera acerca da pluralidade de povos na nação: “Enquanto não se reconhecer que o país é uma nação de muitas raças e muitas culturas e que é preciso conviver coma as diferenças e não tentar massificar a cultura de todos através da Rede Globo, os conflitos continuarão”.

Utilizo a premissa desse intelectual indígena para, no mesmo sentido, pensar os caminhos do ensino superior a partir das ações afirmativas: enquanto não se reconhecer que essas novas pessoas que compõem a universidade têm cosmologias distintas, demandas específicas e concepções e saberes outros, esse espaço de trânsito de conhecimentos não exercerá a interculturalidade, o diálogo, a colaboração. Os conflitos se estabelecerão.

Segundo a fala da pesquisadora Maria Aparecida Bergamaschi no evento “II Semana dos Povos Indígenas na UFRGS” (2012), verifica-se que a presença dos povos indígenas na universidade resulta no que ela chama de “harmonia conflitual³⁷”, uma vez que essa convivência intercultural traz uma gama de desafios – tanto para a universidade como para estudantes

³⁶No mês de setembro de 2001, em Durban, África do Sul, cerca de 170 países se fizeram representar na Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, com o objetivo de definir estratégias globais de combate ao racismo e à discriminação em suas distintas vertentes e manifestações. O impacto mais importante de Durban para o Brasil foi mesmo a mudança na percepção sobre a existência e as conseqüências do racismo no Brasil. [...] os representantes dos povos indígenas brasileiros também tiveram participação intensa na preparação e na realização da Conferência. Além de permitir a incorporação de suas visões e reivindicações no âmbito da discussão doméstica e internacional, essa participação patenteou a capacidade dos povos indígenas de formular e expressar autonomamente sua vontade, deixando clara a necessidade de atualizar-se a legislação nacional por meio da aprovação pelo Congresso Nacional de um novo estatuto que dê fim, sem prejuízo da permanência de formas adequadas de proteção, a um sistema paternalista de tutela dos indígenas que hoje se mostra incompatível com as aspirações dessa parcela da população brasileira. (SABOIA e PORTO, 2001, p. 23 e 25) em: <http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/DH-Portugues03.pdf>. Acesso em 20/01/2016.

³⁷ Souza (2013 p. 53), se valendo das reflexões de Michel Maffesoli revela: “Segundo o princípio da harmonia conflitual, a tensão vivida no seio de uma sociedade não é eliminada, mas vivida de maneira a reconhecer a diferença e integrá-la”. “Segunado as palavras do próprio” Maffesoli, ao invés de se oporem entre si, de uma maneira irreduzível, ao invés de serem ultrapassadas segundo um mecanismo dialético e dramático, numa síntese lenificante, a liberdade e a necessidade são, em certos momentos, vividas numa tensão “contraditória”, isso que denominei “harmonia conflitual” (2006, p. 279).

indígenas que nela estão – que ainda precisam ser enfrentados e superados, a fim de que as práticas institucionais não se baseiem em reproduções etnocêntricas e de hierarquização de culturas.

Nas duas últimas décadas a presença indígena no ensino superior ganhou mais expressividade no contexto brasileiro. Até 2003 estimava-se que apenas 1.300 indígenas acessavam tal modalidade de ensino; atualmente, a partir do chamado processo de democratização ao ensino superior, este número passa de 13.000³⁸. Antes dessas políticas, era a FUNAI, por meio de concessões e de auxílio financeiro que, parcialmente, atendia a essa demanda, sendo as instituições privadas de ensino superior as que mais recebiam tais estudantes. Com o advento das Ações Afirmativas esse panorama tem se invertido e são as universidades públicas, especialmente as federais, que têm acolhido o maior número de estudantes, representando diversos povos indígenas do Brasil.

Ferreira (2001) esclarece que a ampliação do acesso de estudantes indígenas ao Ensino Superior teve início ainda na década de 1990, a partir das propostas de políticas e ações afirmativas adotadas pelos governos, pelas instituições de ensino e pelas iniciativas privadas. No caso da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), por exemplo, tratou-se da abertura de polos universitários em alguns municípios estratégicos, em cujos espaços foram oferecidos alguns cursos na modalidade de salas de extensão.

Esclarece Paladino (2013, p. 100) que as principais vertentes de demandas dos movimentos indígenas por educação superior se dão pela necessidade de formação de professores indígenas em nível superior para que, assim, possam aperfeiçoar suas práticas docentes e se instrumentalizar para conduzir com autonomia as escolas indígenas, adequando-se à legislação que lhes exige a titulação. Outro aspecto é a formação de quadros dentro do movimento indígena para assumir de forma qualificada os processos de interlocução e intervenção nas políticas públicas em favor dos direitos e interesses indígenas.

Para compreender essa busca dos povos indígenas pelo conhecimento acadêmico, trago a palavra de Luciano (2010, p.08), intelectual indígena também conhecido por Gersem Baniwa:

O interesse dos povos indígenas pelo ensino superior está relacionado à aspiração coletiva de enfrentar as condições de vida e marginalização, na medida em que veem a educação como uma ferramenta para promover suas próprias propostas de

³⁸Considerando uma população de 817.963 autodeclarados indígenas, compondo aproximadamente 0,4% do número total de brasileiros, distribuída em 230 povos, falando 180 línguas distintas (Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE). Estima-se que 1,22% dos indígenas distribuídos no território nacional acessam o ensino superior (LIMA, 2012).

desenvolvimento, por meio do fortalecimento de seus conhecimentos originários e do incremento de suas capacidades de negociação, pressão e intervenção dentro e fora de suas comunidades.

Essa ideia se confirma quando, em encontro para tratar da temática indígena na UFRGS, ouve-se uma liderança da Terra Indígena Borboleta dizer em bom tom: “Precisamos de membros de nossa comunidade formados, pois não queremos ser mais enganados. Queremos nossos próprios médicos, nossos próprios agrônomos, gente que trabalhe em prol da comunidade” (*Apud* BERGAMASCHI, 2012).

Dados indicam que a demanda pelo ensino superior foi se ampliando também pelo aumento do número de escolas em terras indígenas, respeitando a presença de professores pertencentes às próprias comunidades. Segundo Bergamaschi e Kurroschi (2013, p. 03):

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), em contraponto as 1.392 escolas registradas pelo Censo Escolar de 2002, significando um aumento de mais de 100% em uma década.

Observamos que a Política de Ações Afirmativas nas instituições públicas de ensino superior se manifestou através de diferentes instrumentos: pela imposição de normas estaduais, como é o caso das Universidades Estaduais do Paraná e do Rio de Janeiro; por deliberação de seus Conselhos Superiores, verificado nas IFES que implementaram cotas antes do advento da Lei 12.711/2012; ou ainda através do estímulo financeiro do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.

Podemos então destacar que, desde o início dos anos 2000, o aumento do ingresso dos povos indígenas no nível superior de ensino se deu através de um conjunto de ações, principalmente governamentais, quais sejam: Leis Estaduais; Leis Federais; Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas, em que se verifica o total de 26 cursos espalhados pelas universidades públicas brasileiras (PALADINO, 2013, p. 101); Programa Universidade para Todos – PROUNI, do Governo Federal, em vigor desde 2004 (nas instituições privadas esse foi o principal meio de acesso); além da manutenção de vagas suplementares e especiais por iniciativa das próprias universidades.

Seguindo a recente trajetória da presença indígena no ensino superior, no ano de 2011,

através da Lei nº 12.416/2011³⁹, foi incluído ao art. 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação o § 3º, que trata da oferta da educação superior aos povos indígenas nas universidades públicas e privadas mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e o desenvolvimento de programas especiais. Um dos reflexos desse compromisso do Estado talvez esteja no atual Programa de Bolsa Permanência⁴⁰, promovido pelo MEC, que confere a estudantes indígenas e quilombolas de qualquer curso presencial de graduação de Instituições Federais de Ensino Superior a percepção de uma bolsa no valor de R\$ 900,00, cuja finalidade é colaborar para a permanência e conclusão do curso por parte desses estudantes.

Desde agosto de 2012, pelo menos nas Universidades e Institutos Federais, o acesso de estudantes indígenas ao ensino superior através de cotas étnicas deixa de ser apenas uma vontade política de seus gestores, passando a ser uma garantia. O que deu concretude a essa realidade foi a instituição da Lei nº 12.711/2012, também chamada Lei de Cotas, assegurando a pretos, pardos e indígenas um percentual no acesso às IFES.

Antes da promulgação da citada Lei, cerca de 50 IES desenvolviam ações voltadas à política de ingresso de estudantes indígenas, por meio de vagas reservadas ou suplementares, ou ainda por licenciaturas interculturais, o que, em boa parte das situações, garantiu o ingresso efetivo desse público nas universidades (AMARAL, 2010). Mesmo com a lei de cotas, estima-se que o maior percentual de ingresso de indígenas no ensino superior ainda seja possibilitado por meio de cursos específicos e diferenciados e vagas especiais ou suplementares em cursos regulares. (DOEBBER e BRITO, 2013). Essa afirmação se confirma quando verificadas, no III ENEI, diversas falas no sentido da necessidade de reformas à Lei de Cotas, bem como da garantia, ampliação e aperfeiçoamento do processo de ingresso por vagas suplementares. Tais reivindicações⁴¹ foram, inclusive, demandadas diretamente à representação do MEC e à Reitoria da Universidade que sediou o evento.

Paladino (2013, p. 103) aponta 72 instituições públicas de ensino superior que apresentam

³⁹ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas. “Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 3º. 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 desenvolvimento de programas especiais” http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 26/06/2014

⁴⁰ Portaria MEC nº 389, de 9 de maio de 2013.

⁴¹ Dentre as reivindicações apresentadas também estavam: a demanda pelo acesso específico e diferenciado nos cursos de pós-graduação como uma política de todas as IFES, o apoio das lideranças indígenas e do Estado no regresso dos formados para as suas comunidades e na garantia de postos de trabalho nesses locais. Falou-se também de forma ampla sobre as políticas de permanência que precisam de fato garantir este objetivo, bem como estar em consonância com as necessidades e o modo de vida indígena.

alguma forma de ação afirmativa para o acesso de estudantes indígenas. Com o advento da Lei 12.711/2012, a partir de 2012 esse número aumentou para aproximadamente 114 Instituições Federais de Ensino Superior.

Fazendo parte desse rol, a UFRGS aderiu à política de cotas apenas em 2008, o que pode ser considerado relativamente tardio, uma vez que as mobilizações nesta instituição reivindicando-as já aconteciam desde 2005. Quando comparada a outras instituições de ensino público superior no país que, desde o início dos anos 2000, aplicavam as Ações Afirmativas em sua política administrativa, tendo como exemplos a Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ (2002) e, no âmbito das federais a Universidade de Brasília-UNB (2004), contudo, no estado do Rio Grande do Sul, que comporta dez IFES, a UFRGS foi uma das pioneiras.

2.1. Na UFRGS

Figura 11: 1º formanda indígena da UFRGS- 2012- enfermagem.

Figura 12: Formatura de pedagogia 2016/2



Fonte: acervo pessoal e PRAE

Figura 13: 1º indígena a formar-se em Medicina, UFRGS 2015/1



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 14: 1º indígena a formar-se em Medicina, UFRGS 2015/1



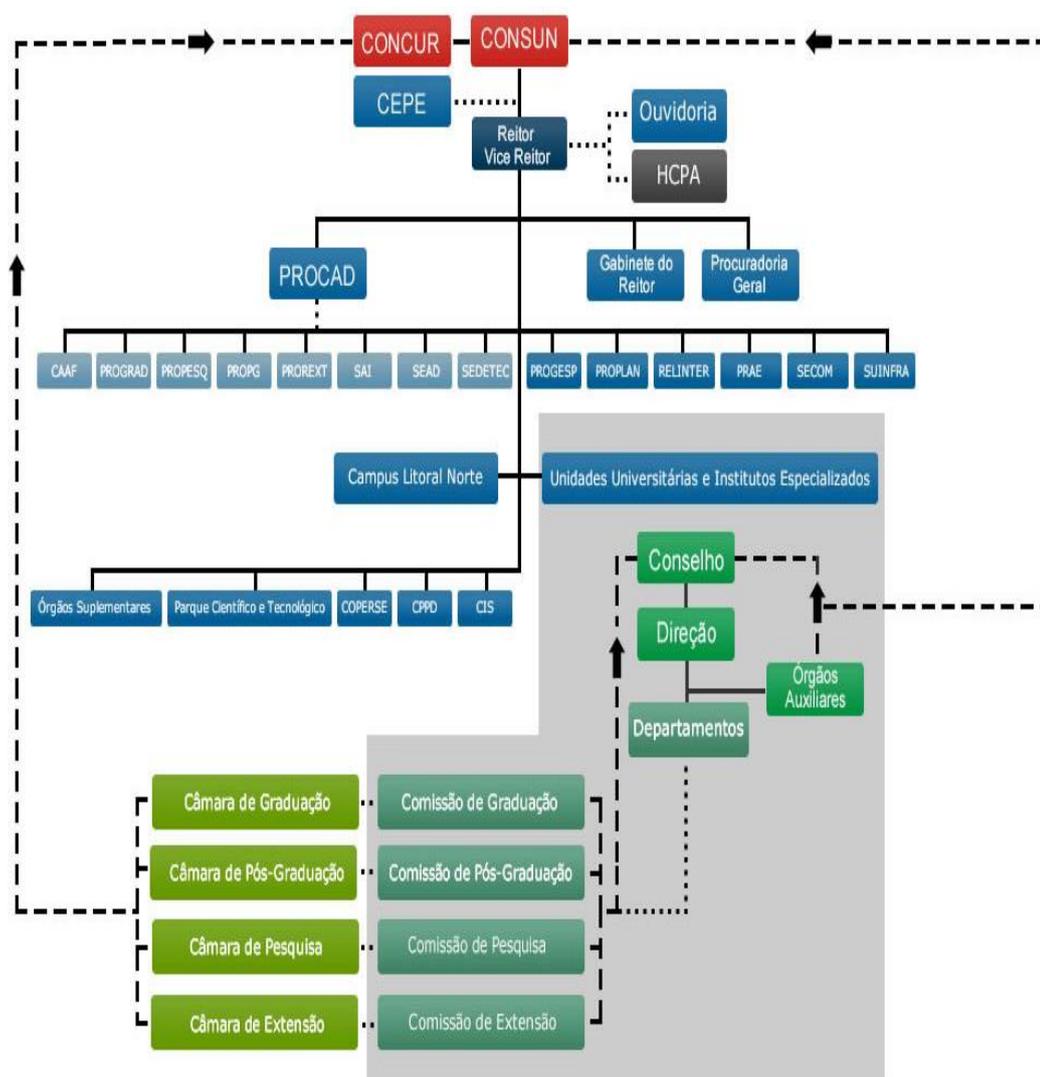
Fonte: Acervo pessoal

Uso a oportunidade em que a UFRGS é o cenário espacial desta pesquisa para apresentar seu organograma administrativo. Vale ressaltar que se trata de uma estrutura complexa composta por órgãos deliberativos, consultivos, fiscalizadores e executivos, envolvendo as ações de ensino, pesquisa e extensão.

Sem dúvida a política de Ações Afirmativas provocou significativas mudanças no seu aspecto estrutural quando, por exemplo, cria em dezembro de 2012 a Coordenadoria de Ações Afirmativas-CAF, órgão diretamente ligado à Reitoria para tratar do acompanhamento e avaliação das ações que envolvam essa política. Mas, e principalmente, o referido instituto impõe a esta

Universidade uma mudança de cultura em cada um de seus órgãos que, de forma gradual, vem tomando consciência de que as ações afirmativas são uma realidade que não pode ser ignorada e que há muito trabalho a ser feito. A própria criação da CAF também é um bom exemplo dessa caminhada de mudança cultural, sendo uma prova inequívoca de que a instituição reconhece a importância das demandas que a política de cotas lhe apresenta.

Figura 15: Organograma UFRGS



Fonte: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/organograma>

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, as ações afirmativas representaram uma linda vitória de rodadas de lutas travadas pelos movimentos sociais e, principalmente, por membros de comunidades negras e indígenas, bem como por diferentes setores da comunidade acadêmica que reivindicavam a implantação da política de cotas.

Em 29 de junho de 2007, num clima de celebração em que ecoavam os sons dos tambores e apitos, misturando-se aos movimentos dos artistas de Hip Hop da periferia, de lideranças e famílias Guarani e Kaingang, de militantes do movimento negro e religiosos de matriz africana (LÓPEZ, 2009), o Conselho Universitário da UFRGS (CONSUN) concluiu seu processo de votação instituindo o seu Programa de Ações Afirmativas. Naquele dia a Universidade, através da Decisão 134/2007, aprovava trinta por cento de suas vagas para estudantes de escolas públicas, estudantes negros provenientes de escolas públicas e a criação de dez vagas suplementares anuais para ingresso de pessoas indígenas. (BRITO e DOEBBER, 2015, p. 2).

Assim, através da Decisão 134/2007 do Conselho Universitário – CONSUN, se estabelecia a política de Cotas na UFRGS⁴², com vigor a partir do vestibular de 2008 e mantida pela Resolução 268/2012⁴³ desse mesmo Conselho.

⁴² Disponibilidade de 30% das vagas gerais do vestibular ao acesso de estudantes oriundos de escolas públicas e deste público um percentual de 50% para estudantes autodeclarados negros. No que tange aos estudantes autodeclarados negros, a despeito do que reivindicava o movimento negro, preconizou o caráter social e num plano adjacente o caráter racial⁴², uma vez que esse estudante deve ser oriundo de escola pública.

⁴³ A maior inovação desta decisão foi a criação da Coordenadoria de Acompanhamento das Ações Afirmativas na UFRGS, com status de Pró-Reitoria e possuindo estrutura própria, constituída por um coordenador, um vice – coordenador e um conselho consultivo, composto por oito áreas de conhecimento da Universidade e por representantes docentes, técnico- administrativos e discentes, e representantes da sociedade civil ligados as Ações Afirmativas. Essa ação traz outro patamar à política de cotas na UFRGS.

Quadro 1: Principais disposições das Resoluções no que tange à presença indígena

Decisão 134/2007 e seus desdobramentos	Decisão 268/2012 e seus desdobramentos
<p>Oferta de 10 vagas suplementares para estudantes, comprovadamente indígenas, aprovados em vestibular específico e diferenciado, nos 10 cursos previamente escolhidos pelas lideranças;</p> <p>Institui da CAPEIn, Comissão de Acesso e Permanência Indígena, com a competência de contribuir na implementação, acompanhamento e mediação das questões relacionadas à presença desses estudantes na Universidade, dentre elas a organização dos processos seletivos e os moldes da permanência, a partir de 2008;</p> <p>O Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão-CEPE/UFRGS vinculou o modelo da política à prévia escuta e discussão com as comunidades indígenas, mediadas pela Comissão de Acesso e Permanência Indígena – CAPEIn;</p> <p>Duração do modelo por cinco anos e prorrogação em 2012, condicionada à avaliação consultiva realizada por Comissão específica.</p>	<p>Prorroga a política de Cotas na UFRGS por mais 10 anos, condicionada a sua prorrogação a nova avaliação em 2022;</p> <p>Manutenção do número de 10 para a oferta de vagas, bem como nas regras de seleção;</p> <p>Extinção da CAPEIn;</p> <p>Criação da CAF – Coordenadoria de Acompanhamento das Ações Afirmativas na UFRGS, ligada à Pró-Reitoria de Coordenação Acadêmica- PROCAD.</p>

Fonte: Criado pela autora a partir de Decisões 134/2007 e 268/2012 CONSUN- UFRGS.

Relatório elaborado pela CAPEIn (2008-2012) diz que, especialmente no ano de 2007, período de criação da política, foi necessário um esforço para estabelecer bases para o acesso e permanência indígena. Ainda no segundo semestre de 2007 ocorreram sucessivas reuniões, a fim de intensificar o diálogo com as entidades que atuam com os povos indígenas, como Fundação Nacional do Índio - FUNAI, Conselho Estadual de Povos Indígenas - CEPI, lideranças indígenas e representantes de outras universidades. A partir desses primeiros encontros, foram definidos os pressupostos orientadores do processo seletivo para ingresso no primeiro semestre letivo 2008, tendo o diálogo com as comunidades indígenas do Rio Grande do Sul como marco inicial e permanente.

A primeira reunião para ouvir as demandas indígenas ocorreu nos dias 12 e 13 de novembro, na Casa de Retiro Vila Betânia, no bairro Glória, Porto Alegre. Tendo como convidados representantes de 28 Terras Indígenas Kaingang e 24 Terras Indígenas Guarani do RS, esse encontro teve como pontos fundamentais a própria adesão da UFRGS à política de acesso e permanência indígena através da política de cotas, a pactuação do modelo do processo

seletivo, a forma de comprovação de pertencimento a determinado povo, bem como a melhor política de permanência a ser adotada. Esse momento contou ainda com a presença de representações governamentais de interesse da questão indígena, como FUNAI, CEPI e Ministério Público. Tais representações do Estado continuariam a compor as assembleias que se seguiram no decorrer de cada edição.

O quadro a seguir apresenta o resultado desse encontro, que pautou os quatro anos seguintes da política de acesso e permanência indígena na UFRGS.

Quadro 2: Modelo da política de acesso e permanência indígena na UFRGS

Cursos	Vagas	Processo seletivo	Afirmação étnica	Política de permanência⁴⁴
Escolhidos pelas lideranças através de assembleias promovidas pela UFRGS representada pela CAPEIn.	Criação de 10 vagas suplementares, sendo uma para cada curso escolhido pelas lideranças.	Diferenciado, através da aplicação de provas de Português e redação.	Declaração assinada pelas lideranças da aldeia, com anuência do CEPI e ou da FUNAI.	Oferta de Bolsas sem contrapartida; Moradia na Casa do Estudante Universitário sem avaliação socioeconômica; Restaurante Universitário; demais auxílios fornecidos pela Assistência Estudantil; Professor orientador; monitor.

Fonte: Criado pela autora a partir do Relatório da Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena – UFRGS, 2012.

Ter a oportunidade de participar das assembleias para escolha dos cursos, seja na condição de colaboradora institucional ou de pesquisadora (separação meramente didática), me possibilita constatar uma maior preocupação institucional dos estudantes e seus pares com os cursos que são escolhidos, a fim de que estes venham a garantir as demandas dos povos indígenas. Pude observar em alguns desses encontros o esforço dos representantes da universidade no sentido de mostrar aos interessados cada curso. Destaco a importância dos depoimentos⁴⁵ dos estudantes indígenas, falando de suas experiências nos respectivos cursos, não só no que se referia ao conteúdo, mas também sobre relações com a Universidade, seus professores, tutores, etc.

As discussões sobre a política de permanência sobressaem nesses encontros, com críticas e sugestões para que as instâncias responsáveis se ocupem de seu aperfeiçoamento. Sobre

⁴⁴ Melhor tratada em momento posterior.

⁴⁵ Percebendo-se a riqueza que a presença dos estudantes proporcionava aos encontros, a partir do terceiro ano de experiência do ingresso, introduziu-se no cronograma das reuniões para escolha de cursos a escuta de depoimentos dos próprios estudantes sobre seu *estar-sendo* entrelaçado ao contexto da Universidade.

as críticas à universidade, elas são contundentes e propositivas; contudo, esta ainda não se propôs a rever seu modelo de ingresso, sobretudo no que tange ao número de vagas – ainda timidamente oferecidas – ou aos critérios do edital que restringem o acesso: “a) É vedada a inscrição de candidatos que já possuam ensino superior (completo ou incompleto); b) É vedada a inscrição de Candidatos que estejam vinculados à outra Instituição de Ensino Superior (matriculado ou com matrícula trancada) ”⁴⁶. Isso desconsidera aquele estudante que ingressou numa IES privada e não conseguiu concluir o curso por falta de condições financeiras. Compreendo a necessidade de manter critérios que viabilizem uma concorrência leal entre os estudantes, pois em tese aquele que se encaminha pela primeira vez à universidade estaria em desvantagem em relação àquele que já a experimentara. Porém, acredito que entre esses dois extremos possa haver um meio do caminho que certamente deverá ser trilhado com escuta e diálogo.

Significa para mim um privilégio presenciar lideranças aconselhando seus estudantes, lhes esclarecendo sobre as responsabilidades que abrigam enquanto acadêmicos e as expectativas que geram para seus povos que ficaram nas aldeias. Na maioria das vezes esses estudantes fazem parte da primeira geração que acessa o ensino superior e, portanto, são exemplo para os demais.

Para a tomada de decisão sobre os cursos a serem escolhidos, os representantes indígenas aprofundaram a reflexão discutindo apenas entre seus pares (Kaingang e Guarani), no seu próprio idioma. Em geral os presentes não indígenas se retiraram nesse momento de decisão dos cursos, permanecendo em assembleia as lideranças e estudantes indígenas. Após, foi restabelecido o quórum da assembleia para a ciência da escolha feita pelas lideranças, sendo a reunião finalizada com o registro da escolha.

Até 2012 esse processo se repetiu no seu formato, porém no seu conteúdo percebia-se uma discussão cada vez mais profunda, não apenas sobre a escolha do curso, mas da própria condição de ser indígena e das suas lutas, que são transversais à discussão do acesso ao ensino superior. Talvez seja por esse motivo que se verifica, a cada nova edição, que as lideranças já chegam com sua escolha pronta e que prepondera para a decisão deste ou daquele curso a força representativa de cada liderança, vinculada aos anseios políticos das comunidades.

As vagas escolhidas só passam a ganhar legalidade institucional após alguns procedimentos burocráticos, conforme apresentado:

⁴⁶www.ufrgs.br/coperse/processos-seletivos/estudantes-indigenas/pse-estudantes-indigenas-2015/processo-seletivo-especifico-para-ingresso-de-estudantes-indigenas-2015/EditalPSEEstudantesIndgenas2015.pdf. Esta exigência vigora desde o vestibular de 2011- <http://www.ufrgs.br/coperse/processos-seletivos/estudantes-indigenas/pse-estudantes-indigenas-2011>.

Quadro 3: Momentos de criação das vagas nos cursos escolhidos

Momento 2	Momento 3	Momento 4	Momento 5	Momento 6
Reunião com as Comissões de Graduação - COMGRAD dos cursos selecionados para ciência e orientações necessárias.	Encaminhamento ao Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – CEPE relatório da assembleia e reunião com as Comgrads.	Confecção de parecer pelo CEPE e encaminhamento para homologação do reitor	Homologação do reitor	Publicação da homologação com Edital dispondo sobre o vestibular indígena

Fonte: Criado pela autora a partir de rotina instituída para o processo de seleção.

O processo seletivo específico é realizado num único dia. A seleção é constituída de uma prova de língua Portuguesa com 25 questões de múltipla escolha e uma de redação na modalidade dissertativa, dispondo os candidatos de três horas para a sua realização.

Com a confirmação e a devida publicação⁴⁷ dos aprovados em cada curso escolhido ocorrem os procedimentos de acolhimento. Esse, de fato, é o primeiro contato desses novos integrantes da comunidade acadêmica e a instituição. O momento do acolhimento sempre é considerado de grande importância para o estabelecimento de um vínculo mais estreito entre estudante e instituição, o que, em última instância, contribui para o desejo de permanência e o sentimento de pertencimento àquele espaço de relações. Trata-se de um dia ou mais, reservados exclusivamente à recepção do grupo de aprovados e seus familiares, em que se efetuam as matrículas, lhes são apresentadas as principais informações sobre a instituição, confeccionam-se seus cartões de identificação da UFRGS e na qual os novos alunos são apresentados às suas COMGRADs e, quando possível, a seus professores orientadores. É também nesse momento que os estudantes recebem orientações acerca dos benefícios aos quais têm direito. Por vezes, concluem o encontro com o devido cadastramento no programa de benefícios da instituição, bem como na bolsa permanência do MEC. Como alguns estudantes não retornam para casa, mesmo que ainda não tenha se iniciado o ano letivo, é feita a acolhida na Casa do Estudante Universitário – CEU, onde têm vaga assegurada, independente de qualquer avaliação socioeconômica. A entrevista sociocultural, que ocorre posteriormente, visa conhecê-los mais proximamente e ouvir suas demandas específicas. Nos encontros de acolhimento ocorrem fecundos momentos de interação; ao fazerem suas apresentações aos demais colegas e aos membros da instituição falam de suas origens, suas expectativas, suas demandas. Para mim, que tive o privilégio de colaborar no planejamento e organização de alguns desses encontros, trata-se

⁴⁷ As informações sobre os aprovados e demais informações referentes ao vestibular indígena podem ser encontradas em: <http://www.ufrgs.br/coperse/processos-seletivos/estudantes-indigenas/pse-estudantes-indigenas>.

do momento mais rico do dia: ouvir as falas e os silêncios, os olhares daqueles que pela primeira vez saem da rotina de suas aldeias para se estabelecer na cidade; aqueles que já se agrupam com seus parentes (primos, tios, irmãos), aqueles que trazem seus filhos pequenos e em pouco tempo experimentam a saudade e as provações que a distância espacial impõe.

Embora meu olhar perceba esses encontros perpassados por muita alegria, me questiono se aqueles acolhimentos são de fato acolhedores e, principalmente, se no cotidiano do trabalho, durante os outros dias do ano, essa postura acolhedora perdura. De pronto, também assumindo esta responsabilidade⁴⁸, posso dizer que ainda há muito que se fazer para que a resposta seja positiva.

A compreensão é de que esse ritual institucional de acolhimento precisa ser mantido enquanto houver a convivência, enquanto houver a presença. Porém, pensar essa ação contínua e complexa demanda uma mudança de paradigmas de toda Universidade que, a meu ver, ainda está pouco preparada⁴⁹ para a acolhida de comunidades que representam a diversidade, abarcadas não só pelos indígenas mas também pelos demais estudantes alvo das políticas de ações afirmativas, como os egressos do ensino público e os negros.

Até o vestibular de 2012 as ações de ingresso, acolhimento e acompanhamento eram prioritariamente pensadas pela CAPEIn, com apoio multidisciplinar dos técnicos administrativos da SAE (Assistentes Sociais, Pedagogos e Psicólogos), que buscavam atender os estudantes indígenas nas suas diversas expressões de necessidades, bem como dar suporte às Comissões de Graduação. Contudo, processo de avaliação dos primeiros cinco anos da política de Cotas na UFRGS indica, através da Comissão institucional de avaliação das cotas, a extinção da CAPEIn e a criação da Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas – CAF. Porém, não foram propostas mudanças no percentual de vagas destinadas a estudantes

⁴⁸ Antes do advento da CAF, quando era colaboradora da CAPEIn eu costumava explicar para meus colegas da PRAE que as atividades junto aos indígenas demandavam uma dedicação exclusiva. Não se tratava apenas de auxiliar a CAPEIn, o que não era pouca coisa, mas também de um acompanhamento diário nas questões que surgiam, nas relações com outros setores acerca desta presença, etc. No entanto, não obtive o sim dos meus colegas, por um motivo que também considero justo: havia muito trabalho nas ações de assistência estudantil e não era interessante para o todo afastar uma pessoa para uma atividade, até porque todos deveriam estar prontos para atender todas as demandas. As ações descentralizadas faziam parte da política da gestão, que ainda mantém essa ideia – contudo, na prática não foi assim: durante muito tempo precisei, juntamente com minha colega Antonieta, responder a ações gerais, bem como a significativa parcela das questões que se relacionassem aos indígenas de competência da CAPEIn e do meu setor.

⁴⁹ Ser pouco preparada não significa que não existam pessoas interessadas e ativas para que ações de visibilidade, acolhimento e permanência desses coletivos possam ser garantidas. Nesse ponto podemos citar o empenho dos colegas técnicos administrativos do Museu da UFRGS, do DEDES e de alguns professores da FACED, Instituto de Letras e IFCH – e especialmente do professor Odalci Pustai, da Medicina –, dentre outros que ainda caminham de forma mais autônoma. Contudo há que se trabalhar também no campo do macroplanejamento institucional, no sistematizar desse emaranhado de ações que muitas vezes não se conversam. Assumir tais responsabilidades é também compromisso firmado pela UFRGS quando constrói as Decisões que instituem e renovam as suas Ações Afirmativas. A forma como ela é aplicada no cotidiano revela muito das suas intencionalidades.

indígenas⁵⁰, bem como no formato de escolha e distribuição dos cursos.

O Conselho Universitário, através da decisão 268/12, acolhe as sugestões da Comissão de Avaliação, possibilitando que em dezembro de 2012 esse novo órgão institucional integre o seu organograma. Muito mais que um reflexo administrativo organizacional, a criação da CAF representa um reconhecimento de que as Ações Afirmativas configuram um instituto que, mesmo com caráter transitório, têm o condão da transformação institucional e, portanto, precisam e merecem ser tratadas com a mesma hierarquia das demais ações administrativas da universidade. Pode, igualmente, representar a esperança de que a atuação da CAF sensibilize outros âmbitos da universidade, abrindo espaço para que a presença de estudantes cotistas pardos, pretos, indígenas e populares seja desejada e acolhida com a prioridade que merece – e que a vivência do diálogo e da escuta possa ser uma constante.

Conforme exposto no art. 12 Resolução 268/2012, as atribuições da CAF se concentram em:

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.

No que tange às ações voltadas ao estudante indígena, a CAF deu continuidade e efetividade a algumas ações já iniciadas e discutidas na instância da CAPEIn, bem como trouxe novas discussões e oportunidades para esses estudantes e para a própria Universidade. É bem verdade que a presença cada vez mais politizada, crítica e fluente dos estudantes indígenas no espaço institucional tem sido um importante sinalizador no sentido da necessidade do avanço das ações da Coordenadoria.

⁵⁰De um lado, observo esse fenômeno como uma resistência e um conservadorismo institucional em que a Universidade ainda não concebe de forma tranquila o processo de democratização do acesso à educação superior nas instituições públicas. Por outro, procuro compreender seu discurso de que isso seria um ato de cautela, de que avançar na questão numérica destes estudantes sem o necessário preparo e aperfeiçoamento na sua política de permanência poderia comprometer o sucesso da política de acesso e permanência indígena na UFRGS.

Verifico que no seu início tal Coordenadoria se esforçara para promover uma integração institucional, envolvendo diversos órgãos estratégicos na instituição, incluindo a PRAE e a Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, bem como os Conselhos de Ensino, Pesquisa e Extensão e o Universitário, a fim de vincular a responsabilidade institucional na presença indígena e negra na UFRGS. Contudo, também percebo que ainda carece de muito apoio institucional para que sua competência possa ser de fato alcançada. No entanto, observa-se, no demonstrado contexto, que estudantes indígenas têm transitado em mais espaços, têm ampliado seus vínculos e encontrado mais escutadores às suas demandas. Talvez a Universidade esteja se tornando um lugar um pouco menos hostil às relações interculturais.

Essa trajetória do acesso e permanência de estudantes indígenas na UFRGS possibilitou, entre os anos de 2008 a 2016: o ingresso de 90 candidatos, sendo efetivamente 85 matrículas, em diversas áreas de conhecimento dentre as 93 ofertadas pela Universidade; a permanência de aproximadamente 52 estudantes, sendo destas 05 diplomações; e a expectativa de conclusão de curso por mais 02 estudantes até 2016/02.

2.2 Sobre os Estudantes

Figura 16: Acolhimento as ingressantes 2016 e escolha de cursos 2012, etapa Passo Fundo

Figura 17: Acolhimento as ingressantes 2016 e escolha de cursos 2012, etapa Passo Fundo



Fonte: Acervo Pessoal e PRAE.

Figura 18: 1º formanda indígena UFRGS, na companhia da mãe, de professora Kaingang e de professoras do curso de Enfermagem



Fonte: Acervo PRAE.

Quem são, de onde vêm e como se movimentam os estudantes que participaram e foram classificados no processo seletivo específico indígena da UFRGS, entre os anos de 2008 a 2016? Neste momento faço uma breve apresentação sobre suas origens, pertencimentos, perfil, bem como proponho algumas reflexões sobre situações ocorridas entre o processo de escolha dos cursos e sua efetiva permanência ou não permanência na instituição.

O movimento de estudantes indígenas em direção ao ensino superior se dá, antes de tudo, a partir de uma decisão política desses povos, que encontram nesta modalidade da educação potências para a luta mais geral do movimento indígena, prioritariamente na garantia e defesa de suas terras. Nesse sentido, ouvi-se a fala de uma liderança presente no III ENEI: “Os índios não estão por acaso na Universidade, no passado houve uma decisão política para isso”. Continua

relatando experiência com a instituição que abriga seu povo: “Nós tomamos uma decisão e viemos comunicar, nós vamos enviar nossos jovens para cá, com isso a instituição passou a se aproximar das lideranças e isso reforça a importância de as lideranças estarem presentes”.

A presença desses estudantes na UFRGS se deu a partir de um esforço conjunto no apoio às lutas desses povos pelo acesso ao ensino superior. Órgãos indigenistas, como a FUNAI; parceiros da causa indígena como professores e pesquisadores; as próprias lideranças indígenas atentas e interessadas no ingresso de seus povos e a Universidade: todos se mantiveram em diálogo para que a presença indígena fosse uma realidade para além das palavras da Resolução que a instituiu. Muitas reuniões foram realizadas para confecção dos editais, criação de distintas estratégias para o aprimoramento de mecanismos de divulgação,⁵¹ tanto do momento de escolhas de cursos, como do próprio edital. Fico feliz por oferecer minha singela colaboração em alguns desses momentos, quando acompanhava e realizava ligações para caciques, FUNAI, CEPI e estudantes, fazendo convite para os eventos. Muitas mensagens foram trocadas com responsáveis por espaços intra e extrainstitucionais para assegurar locais mais acessíveis e confortáveis para a realização de encontros para escolha dos cursos. Muito se trabalhou para que as inscrições e a realização de provas se estabelecessem em condições de permitir a maior participação dos candidatos.

Ao longo destes anos é possível verificar que, no estado do Rio Grande do Sul, de onde provém o maior número de candidatos e de matriculados, existe o ingresso mais efetivo de integrantes de algumas Terras Indígenas do que de outras. Esse fenômeno pode contemplar diversas análises como, por exemplo, o processo histórico e político de escolarização de alguns desses povos, que lhes coloca em diferentes trajetórias na busca pela educação superior, como também a preferência pela realização de vestibulares em outras instituições, como a UFSM, FURG, UNIJUI, URI, UNOCHAPECÓ ou UFFS; por serem mais próximas de suas aldeias, o que lhes permite a convivência com seus filhos e familiares. Na UFRGS, pelo menos três estudantes fizeram a migração para outras universidades por esse motivo. Outra possível causa para a ocorrência da predominância de estudantes de algumas Terras Indígenas em detrimento de outras seria a própria dificuldade institucional em realizar uma mais ampla divulgação de sua política de cotas. Porém, já é possível verificar o movimento de alguns estudantes, principalmente

⁵¹ Para fins da assembleia para escolha dos cursos, por motivo de condições logísticas, os contatos telefônicos eram feitos com as instituições e caciques do Rio Grande do Sul. Contudo, era aberta a todos os povos que desejassem e que tomassem ciência pelas instituições indigenistas. O edital é publicizado no site da UFRGS e as inscrições e o vestibular podem ser realizados por qualquer indígena que esteja de acordo com suas exigências.

os vinculados aos PET's⁵², em desenvolver projetos a serem levados para as aldeias, a fim de divulgar e orientar seus "parentes"⁵³ acerca do ingresso na UFRGS, como mostra a fala de Kafej, ingressante de 2014, colaboradora desta pesquisa que participa de PET:

Começamos a organizar oficinas em escolas fora de Porto Alegre. Eu acho tão legal que seria levar estas oficinas para as aldeias – Projetos – que não conhecem os vestibulares. Se eu pudesse levar isso para as aldeias seria ótimo. Ainda há muita desinformação sobre o vestibular da UFRGS. A aldeia tem muitas vilas longe das outras, naquelas não tem muita informação.

Outra hipótese é o fato de que, em algumas TIs, jovens precisarem estar mais envolvidos no trabalho, como anuncia outra colaboradora da pesquisa:

Em 2011 resolvi fazer a prova, mas só que trabalhava muito, das cinco da manhã às três da tarde, (...) os braços doíam muito, trabalhava em frigorífico (...) disponibilizam cinco ônibus nas aldeias, então é o lugar mais próximo que a gente tem para trabalhar. A maioria, 90% dos índios trabalham nos frigoríficos.

Isso também é um desafio, sobre o qual a política de permanência precisa refletir em parceria com as demais instâncias das políticas indigenistas. Pelo menos dois estudantes na UFRGS precisaram abandonar seus cursos, pois não tinham como manter suas famílias nas aldeias distantes da Universidade apenas com os benefícios oferecidos. Dessa forma, voltaram para poder trabalhar e eventualmente ingressar em uma universidade próxima a sua residência.

Entre esses anos a procura pelo vestibular indígena em nossa Universidade se manteve numericamente estável, com exceção de 2008, início da política, e 2013, transição na gestão da política, no qual o número não passou de 50 inscritos. Quanto a esses percentuais, não se sabe se poderiam ser maiores; no entanto, podem suscitar algumas reflexões além daquelas já tratadas anteriormente. Talvez, a exigência da UFRGS de que o candidato não tenha frequentado outro curso superior seja um impedimento para que outros interessados, principalmente os matriculados ou com matrículas trancadas em instituições particulares, tentem migrar ou concluir seus cursos na UFRGS. Esse fato já excluiu dois candidatos aprovados em 2012 (pelo menos um deles estava com matrícula trancada por falta de condições de pagamento das mensalidades).

Pelas condições de permanência, algumas pessoas indígenas buscam instituições, ainda que privadas, mais próximas de suas terras. Um exemplo é um ingressante da Pedagogia de 2009,

⁵² Programa de Educação Tutorial. Desenvolvido por grupos de estudantes, com tutoria de um docente, organizados a partir de formações em nível de graduação nas IES do país. Busca propiciar aos alunos condições para realização de atividades extracurriculares, que complementem sua formação acadêmica. Visa contemplar a o princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão e da educação tutorial. Segundo portal do MEC, atualmente o PET conta com 842 grupos distribuídos entre 121 IES Em: <http://portal.mec.gov.br/pet/pet>. Acesso em 20.01.2016.

⁵³ Tratamentos usado entre os indígenas, independente da etnia ou parentesco familiar.

que desistiu do curso por não conseguir manter-se longe da família. Muitos dos interessados em estudar são os provedores principais de suas famílias; assim, ao virem para UFRGS, mesmo com os benefícios recebidos não conseguem mantê-las em suas terras e manter-se na Universidade ao mesmo tempo. Isso talvez justifique a presença de uma faixa etária mais jovem ingressando na universidade nos cursos de graduação.

Quadro 4: Presença indígena na UFRGS 2008-2016.

Ano	Inscritos vestibular específico	Classificados	Idade Classificados.	Terra Indígena dos classificados	Etnia
2008	43	09	19;23;25;28;31;32;40;42;43.	Guarita, Vãn Ka – Lami, Nonoai[2], Serrinha, Cacique Doble, Granja Esperança, Por Fi Gã – São Leopoldo.	8 Kaingang 1 Guarani
2009	84	09	19[2];21;23;25;28;30;32;33.	Nonoai, Fag Nhin- Lomba do Pinheiro, [3] Cacique Doble, Morro do Osso, Guarita Ventarra Alta, Votouro.	9 Kaingang
2010	78	10	16;18;19;20;21;24[2];25;28;35.	Guarita[3], Votouro, Nonoai, Tekoa Nhundy- Estiva [3], Cacique Doble, Fag Nhin- Lomba do Pinheiro..	7 Kaingang 3 Guarani
2011	80	10	17[2];19;20[2];21;23[2];24;41.	Nonoai[3], Ventarra, Cacique Dobler, Fag Nhin- Lomba do Pinheiro, Votouro[2], Tekoa Nhundy- Estiva, , Por Fi Gã – São Leopoldo,	9 Kaingang 1 Guarani
2012	79	10	17[2];18[2];19;20;22;23;29;33.	Carreiro, Gramado Dos Loureiros, Nonoai[3], Guarita[2], Fag Nhin- Lomba do Pinheiro[2], Morro do Osso, Peru.	9 Kaingang 1 Quechua
2013	41	08	18;19[3];20;24;25;36.	Vãn Ka – Lami[2], Nonoai, Bananeira, Votouro, Por Fi Gã – São Leopoldo, Fag Nhin- Lomba do Pinheiro[2].	8 Kaingang
2014	69	10	16;17;18;20[2];23;24;28[2];36.	Guarita[2], Nonoai, Tekoa Nhundy- Estiva[2], Guarita (parte Guarani), Serrinha, Morro do Osso, Fag Nhin- Lomba do Pinheiro, Cantagalo- Viamão.	6 Kaingang 4 Guarani
2015	82	10	17[3];18[2];19[2];21[2];23	Nonoai, Mato Preto, Guarita[2], Fulni-ô – Pernambuco, Votouro, Ventarra alta, Takoa Nhunday- Viamão, Guarita, Serrinha.	6 kaingang 3 Guarani 1 Fulni'ô
2016	82	09	18[2]; 19; 20; 22; 23; 23[2];31	Votouro[2], Fag Nhin- Lomba do Pinheiro[2], Guarita, Por Fi Gã – São Leopoldo, Nonoai, Grupo Kaingang Jardim Protásio Alves, Voa Vista- Pará.	8 kaingang 1 Juruna

Fonte: Criado pela autora, a partir de: Relatório CAPEIn; Pró- Reitoria de Assuntos Estudantis e Coordenadoria de Ações Afirmativas; Banco de dados da pesquisa Educação Indígena e Interculturalidade (2011-2013) coordenada pela profa. Maria Aparecida Bergamaschi.

Como se verifica no quadro, nesse período foram 85 estudantes indígenas que efetivamente ingressaram na Universidade através da aprovação no vestibular específico, pertencentes ao povo⁵⁴ Kaingang (70), que ainda é uma presença marcante na Universidade; Guarani (13), que teve maior número de ingressantes em 2010 e 2014; Quechua, do Peru (01); Fulniô ,do estado de Pernambuco (01); e Juruna, do Pará (01).

Não é tarefa fácil encontrar mapeadas, de forma atualizada, todas as Terras Indígenas

⁵⁴Importante ressaltar que no estado do Rio Grande do Sul vivem mais de 30 mil remanescentes dos povos indígenas, distribuídos percentualmente pelas etnias Kaingang com 90,6%, guarani 9,2% e charrua 0,2%. Fonte: <http://www.sul21.com.br/jornal/plano-estadual-dos-povos-indigenas-sera-apresentado-ate-final-do-ano/>

do Rio Grande do Sul: fiz buscas em sites oficiais como o da Funai e também me vali de trabalho encontrado em BERGAMASCHI (2008). Contudo foram as e os estudantes indígenas que fizeram a compilação dos dados encontrados, bem como me ofereceram explicações sobre algumas organizações das Terras. Assim, no quadro que segue constam as Terras Indígenas encontradas no RS, fazendo um destaque nas que abrigam estes estudantes.

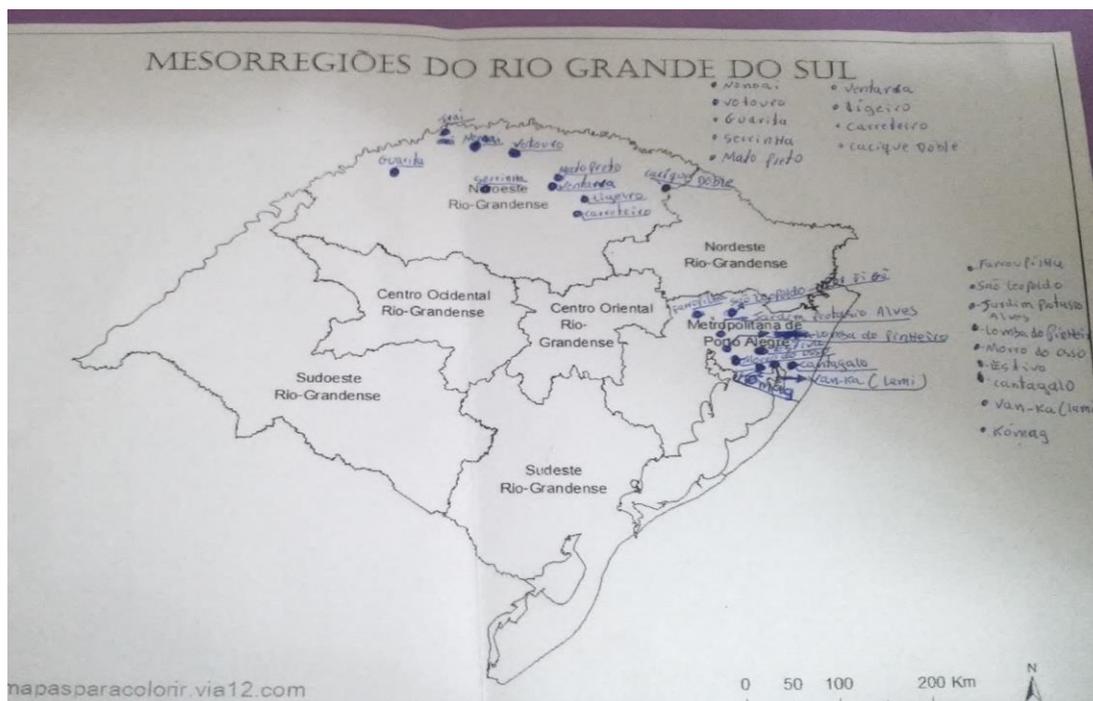
Em seguida, a título de enriquecer o trabalho, apresento o mapa do RS, confeccionado pelos estudantes indígenas – especialmente Marcos Vesolosquzki – em encontro do dia 11 de abril de 2016 na CEU, no qual marcam suas Terras Indígenas de origem.

Quadro 5: Terras indígenas RS

	Terra Indígena	Etnia	Município
1	Água Grande	Guarani	Camaquã
	Arroio do Conde	Kaingang	Eldorado d Sul
2	Borboleta	Kaingang	Campos Borges Espumoso
3	*Cacique Doble	Kaingang	Cacique Doble
	Campo Bonito	Guarani	Torres
4	*Canta Galo	Guarani	Viamão
5	Cochilha da Cruz	Guarani	Barra do Ribeiro
6	Capivari	Guarani	Capivari do Sul
7	Carreteiro	Guarani	Tapejara
8	*Carreteiro	Kaingang	Água Santa
9	*Estiva (Tekoa Nhundy)	Guarani	Viamão
	Estrada do mar	Guarani	Osório
10	Estrela Velha	Guarani	Estrela Velha
11	Figueirinha	Guarani	Torres
12	Granja Vargas	Guarani	Palmares do Sul
13	Guabiroba	Guarani	Benjamin Constant
14	Guarani Barra do Ouro	Guarani	Maquimé
	Guarani de Águas Branças	Guarani	Arambaré
15	*Guarita	Guarani Kaingang	Redentora Miraguaí Ervál Seco Tenente Portela
16	Inhacapetum	Guarani	São Miguel das Missões
17	Inhacorá	Kaingang	São Valério do Sul
18	Irapuá	Guarani	Caçapava do Sul
19	Itapuã	Guarani	Viamão
	Ka'aguy Poty	Guarani	Estrela Velha
20	Kaingang de Iraí	Kaingang	Iraí
21	Lami	Guarani	Porto Alegre
22	Ligeiro	Guarani Kaingang	Charrua
23	*Lomba do Pinheiro (Fag Nhin)	Guarani *Kaingang	Porto Alegre
24	*Mato Preto	Guarani	Getúlio Vargas
25	Monte Caseiros	Kaingang	Muliterno
	Morro do Coco	Guarani	Viamão
26	*Morro do Osso	Kaingang	Porto Alegre
27	*Nonoai	Guarani Kaingang	Nonoai Gramado dos Loureiros Rio dos Índios Planalto
28	*Nonoai / Rio da Várzea	Kaingang	Trindade do Sul Liberato Solzano
29	Pacheca	Guarani	Camaquã
30	Passo Grande	Guarani	Barra do Ribeiro
	Petim/Arasaty	Guarani	Guaíba
	Ponta da Formiga	Guarani	Barra do Ribeiro
	Rio dos Índios	Kaingang	Vicente Dutra
32	Riozinho	Guarani	Riozinho
33	Salto Grande do Jacuí	Guarani	Salto do Jacuí
34	São Jerônimo	Guarani	São Jerônimo
35	*São Leopoldo (Por Fí Gã)	Kaingang	São Leopoldo
	Sêgu	Kaingang	Novo Xingu
36	*Serrinha	Kaingang	Três Palmeiras Ronda Alta Engenho Velho Constantina
37	Tapes	Guarani	Tapes
38	*Vân – Ka	Kaingang	Porto Alegre
39	Varzinha	Guarani	Caraá
40	*Ventarra	Kaingang	Erebango
41	*Votouro	Kaingang Guarani	Benjamin Constant

Fonte: Adaptada por estudantes indígenas da UFRGS, a partir de BERGAMASCHI (2008) e site da FUNAI.

Figura 19: Mapa do RS marcado por terras Indígenas pelos Estudantes da UFRGS



Fonte: Construção dos estudantes indígenas UFRGS, em especial Marcos Vesolosquzi

No que tange às suas origens, a Terra Indígena que mais inseriu representantes nas graduações foi a Guarita (13); seguida da Terra Indígena *Fag Nbin* - Lomba do Pinheiro, representada pelos Kaingang (12), bem como pela TI Cacique Doble, que teve representantes classificados nas quatro primeiras edições do vestibular. O maior número de aprovados Guarani é oriundo da *Tekoa Nhundy* – Estiva (7), em Viamão.

No que concerne às idades de ingresso, conforme já mencionado é possível verificar que o número de estudantes jovens é bastante significativo: entre 16 e 18 anos são (19); entre 19 e 21 são (25); entre 22 e 25 são (20) e, entre 26 e 42 são (20) – concentrados principalmente nos anos de 2008 e 2009.

Percebe-se ainda que a cada novo ingresso algum familiar dos estudantes em curso também é aprovado, sejam eles irmãos, primos, cônjuges, tios. Nessas condições encontramos pelo menos 35 estudantes. Isso 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.

Sobre a procura pelos cursos escolhidos pelas lideranças a tabela abaixo se dedica a apresentá-los, bem como revela a concorrência enfrentada pelos interessados nos anos com a política implementada.

Quadro 6: cursos escolhidos e sua preferência entre os inscritos

Ano	Escolhas e Concorrência por curso ⁵⁵
2008	Medicina[8], Odontologia[10], Enfermagem[10], Agronomia[3], Direito[2], História[4], Comunicação Social-Jornalismo[1], Letras[2], Pedagogia[2], Matemática[1] ⁵⁶ .
2009	Medicina[15], Odontologia[8], Enfermagem[19], Agronomia[10], Direito[7], História[5], Letras[0], Pedagogia[8] ⁵⁷ , Nutrição[7], Ciências Sociais[5].
2010	Medicina [12], Odontologia [6], Enfermagem [17], Agronomia [5], Direito [5], História [6], Ciências Biológicas Licenciatura [10], Educação Física [9], Matemática[3], Serviço Social[5].
2011	Medicina[11], Odontologia[11], Enfermagem[12], História[4], Ciências Biológicas[7], Psicologia[5], Farmácia[5], Medicina Veterinária[4], Pedagogia[9], Serviço Social[5].
2012	Medicina[19], Odontologia[8], Enfermagem[12], História[2], Psicologia[3], Nutrição[5], Fisioterapia[7], Ciências Sociais[2], Pedagogia ⁵⁸ [8], Engenharia Mecânica ⁵⁹ [10].
2013	Medicina [7], Odontologia [5], Enfermagem ⁶⁰ [12], Direito[4], História[2], Serviço Social[2], Educação Física[4], Geografia[1], Pedagogia ⁶¹ [2], Psicologia ⁶² [1].
2014	Medicina [17], Odontologia [8], Enfermagem ⁶³ [8], Direito[5], Fisioterapia[9], Nutrição[5], Artes Visuais[2], Saúde Coletiva[5], Serviço Social[7], Políticas Públicas[2].
2015	Medicina [22], Odontologia [12], Enfermagem [7], Direito [6], Fisioterapia [5], Nutrição [8], Pedagogia [5], Serviço Social [3], Administração [4], Engenharia Ambiental [3].
2016	Medicina[22], Enfermagem[10], História[3], Direito[3], Serviço Social[2], Psicologia[8], Pedagogia[1], Saúde Coletiva[7], Administração Pública[3], Letras[0].

Fonte: Criado pela autora, a partir de Relatório CAPEIn, Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Coordenadoria de Ações Afirmativas; Banco de dados da pesquisa Educação Indígena e Interculturalidade (2011-2013) coordenada pela profa. Maria Aparecida Bergamaschi.

Verifica-se que ao longo destes 9 anos, os “clássicos” da área da saúde (Medicina, Odontologia e Enfermagem) são escolhidos em todas as edições. A exceção foi em 2016, em que o curso de Odontologia foi preterido, seguido por áreas da Educação e Jurídica, tais como História, Pedagogia e Direito (7). Isso mostra uma preocupação desses povos em suprir a demanda por profissionais que atuem em áreas estratégicas do Estado em suas TIs, bem como o

⁵⁵ Há uma diferença entre inscrição e concorrência por curso, já que nem todos que se inscrevem demonstrando interesse no curso conseguem de fato realizar as provas. As tabelas explicitam estas situações.

⁵⁶ O candidato inscrito para a Licenciatura em Matemática não compareceu à seleção.

⁵⁷ O estudante indígena selecionado para o curso de Pedagogia após uma semana de aula retornou para sua aldeia, abandonando o curso. Mesmo sendo visitado por representantes da Secretaria de Assistência Estudantil, o aluno manteve sua vontade de permanecer na aldeia, pois, segundo ele, não se acostumou viver longe dos filhos e da esposa.

⁵⁸ Por não atender à especificidade do edital de seleção 2012 (não poder ter cursado ou iniciado outro curso superior), a 1º classificada não pode assumir, sendo então chamada a classificada seguinte.

⁵⁹ Por não atender a especificidade do edital de seleção 2012 (não poder ter cursado ou iniciado outro curso superior), o 1º classificado não pode assumir, sendo então chamado o classificado seguinte.

⁶⁰ A candidata classificada não assumiu a vaga, vindo a ingressar o segundo colocado.

⁶¹ A única candidata à vaga de pedagogia não pode ser matriculada por não possuir ensino médio completo, desta forma o curso de Pedagogia não teve representante em 2013.

⁶² Mesmo indicado pelas lideranças, não houve candidatas para concorrer à vaga de Psicologia.

⁶³ Por ainda não ter concluído o ensino médio a 1ª classificada não pode assumir a vaga, a 2ª colocada foi chamada, mas não compareceu para a matrícula, ingressando então a classificada seguinte.

fortalecimento do próprio movimento indígena. Cursos como Serviço Social (6) também têm sido buscados com frequência desde 2010. O curso de Agronomia, que foi uma grande expectativa institucional e também das lideranças indígenas, foi escolhido nas três primeiras edições. Porém, dos três ingressantes, apenas um se mantém no curso⁶⁴, tendo já verbalizado seu interesse em trocar de instituição para fazer um curso ligado ao manejo da terra num enfoque sustentável. “Não estou indo muito bem no curso, não tenho dificuldades de entender o conteúdo das aulas, só não acho que esta forma voltada para o agronegócio seja importante para o jeito indígena” Diz ainda que a proposta do curso da UFRGS não estaria conectada com a terra, com uma maneira sustentável. A partir desse importante relato, trazido pelo estudante em uma conversa informal, pude ter uma boa pista do motivo de trancamentos e de abandonos desse curso. Seguido, as escolhas menos frequentes se alternam: Nutrição e Psicologia (4); Fisioterapia e Letras (3); Ciências Sociais, Ciências Biológicas, Matemática, Saúde Coletiva e Educação Física (2) – estas quatro últimas na modalidade licenciatura –; Comunicação Social, Farmácia, Medicina Veterinária, Engenharia Mecânica, Engenharia Ambiental, Geografia, Artes Visuais, Políticas Públicas, Administração, Administração Pública (1); perfazendo um total de 28 cursos.

Algo interessante ocorre com o curso de Letras, escolhido pelas lideranças por três vezes, porém sem haver, em duas delas, candidatos interessados – em outra, o estudante abandonou o curso para se dedicar à formação em Licenciatura Intercultural Indígena em outra instituição.

Sobre o interesse dos candidatos, estes também se concentram nos cursos de Medicina, Enfermagem e Odontologia. Em consonância com as escolhas das lideranças em todas as edições do PSI, entre os anos de 2008 a 2016, foram 638 inscrições realizadas, destas, 97 foram dedicadas ao curso de Enfermagem; 112 ao de Medicina e; mais de 68 em Odontologia, dentro do universo dos 28 diferentes cursos escolhidos. Isso confirma a importância desses profissionais junto aos povos indígenas, atendendo a uma demanda específica. Esses dados também são bons indicadores para subsidiar a qualificação da política de cotas na UFRGS.

Os dados mostrados ao longo deste tópico incitam importantes discussões e reflexões acerca da presença indígena na UFRGS; que, contudo, não possíveis nesta proposta de trabalho.

Sobre as movimentações acadêmicas desses 85 estudantes, o quadro que segue busca apresentá-las, contribuindo como indicadores aos comentários e reflexões subsequentes.

⁶⁴ Em 2016/01 pediu desistência da vaga e passou a fazer o mesmo curso em outra instituição.

Quadro 7: Situação dos 85 aprovados PSI entre 2008 e 2016.

Matriculados	Não matriculados	Trancamentos	Abandonos	Transferências	Diplomados	Desistências da vaga	Outros ⁶⁵
47	06	02	18	01	05	04	02

Fonte: Criado pela autora, a partir de dados da PRAE colhidos em março de 2016.

Nesse período já houve cinco diplomações⁶⁶: nos cursos de Enfermagem em 2012; Direito em 2013; Pedagogia em 2014 e em 2015/2; Medicina em 2015/1.

Dos que permanecem matriculados, 02 estão com previsão de formatura em 2016/02. Em pelo menos quatro casos dos “abandonos” é sabido que o estudante migrou para outra universidade, seja por ter passado em curso de sua preferência em outra IFES, como o estudante que buscou o curso de Licenciatura Indígena na UFSC e a estudante que está cursando Psicologia na Faculdade Meridional – Imed em Passo Fundo; seja por ter concluído curso de enfermagem em instituição particular; seja por ter encontrado condições de permanência em proximidade de filho pequeno, como o estudante que agora realiza curso de agronomia na UFFS. Dos quatro casos de “desistência da vaga” sabe-se de estudantes que migraram para outras instituições, cursando cursos diversos ou não dos que mantinham na UFRGS, como o estudante que saiu da Odontologia e passou em Medicina na FURG – os outros três se mantiveram no curso: Direito, agora na UFSM; História na UFFS e Agronomia na IFSUL, em Sertão.

O único caso de transferência até agora constatado foi da estudante (mulher, mãe), que migrou para a UFSM, no mesmo curso que já realizava na UFRGS. A nova instituição proporciona a proximidade dos filhos pequenos. Em um dos casos de “não matrícula” sabe-se que o estudante fora aprovado em vestibular da UFFS. Em outros casos o “abandono” se deu por mulheres, mães de filhos pequenos, que não encontraram estratégias de se manterem mães e universitárias, principalmente por serem originárias de Terras Indígenas distantes de Porto Alegre.

No caso do “desligamento”, o estudante fora aprovado em curso de Medicina na UFSM. Assim, dos 38 casos em que foi perdido o vínculo de matrícula com a instituição, sabe-se que 16 se mantêm vinculados ao ensino superior, seja por diplomação, seja por estarem em outras universidades.

Acredito, assim como outras colegas que atuam com a presença indígena na UFRGS, que os movimentos de abandonos, desistências da vaga, trancamentos e outros – diferentes da

⁶⁵ Considerados em outros: Desligamento 01 e afastamento 01

⁶⁶ Os estudantes diplomados são: Denise Marcolino (2012, Enfermagem), João Anilton Santos Amaral (2013, Direito), Dorvalino Refej Cardoso (2014, Pedagogia), Lucíola Inácio Berfolt (2015/1, Medicina), Josias Loureiro Mello (2015/2, Pedagogia).

diplomação ou da matrícula –, não indicam, necessariamente, um insucesso da política. Isso pode revelar que a política de cotas se expandiu, quantitativa e qualitativamente, possibilitando aos povos indígenas uma migração para aquelas instituições que melhor acolhem suas demandas. Percebemos que estão migrando, principalmente, para outras Federais, o que nos incita a buscar aproximar os diálogos com nossas vizinhas para troca de experiências e para pensarmos projetos que garantam acolhimentos mais consistentes a esses estudantes e seus respectivos povos. Nesse sentido, penso que a política da reciprocidade possa ser um bom caminho. Por exemplo, um processo de transferência sem a necessidade de um novo vestibular entre estudantes indígenas que foram admitidos por processos semelhantes.

Essas reflexões não desoneram a instituição de aprimorar seus mecanismos de acolhimento com vistas à permanência saudável de seus estudantes nos respectivos cursos. Tais pensamentos foram trazidos para reafirmar a complexidade desse processo.

No que tange aos estudantes, pude perceber que esses movimentos de permanência ou não – seja momentânea ou definitiva – na Universidade são também atos de sabedoria e de respeito ao tempo das coisas, por terem condições de compreender as prioridades de seu grupo e de suas funções na comunidade, além de serem atos de zelo da sua própria saúde espiritual. Quanto a este último, é necessário que a Universidade pense mecanismos institucionais, respeitando as culturas de seus estudantes, que contemplem licenças para tratamentos tradicionais que estes povos demandam – precisando se ausentar das aulas –, sem submetê-los a quaisquer comprovações vexatórias e eivadas de burocracias. Talvez aí se esteja realmente pensando em diálogo intercultural⁶⁷.

As referências que ora foram apresentadas oferecem alguns indicadores quantitativos e outros ensaios qualitativos que podem proporcionar consistentes reflexões acerca da presença indígena nas universidades. Nesse sentido, considere necessário trazer uma das pautas que acredito ser fundamental na discussão sobre a política de ações afirmativas, qual seja: o debate sobre a permanência. A esse tema dedico o próximo tópico.

2.3 Permanência em Tempos de Ações Afirmativas.

Considero oportuno reafirmar que este tema talvez seja um dos mais relevantes no

⁶⁷ Fato semelhante ocorreu com um estudante no ano de 2010, que pediu afastamento para tratamento tradicional de saúde e não encontrou abrigo na rotina administrativa da Universidade. Foi necessária a intervenção da CAPEIn, mediante Parecer Antropológico elaborado por membro da Comissão, fornecendo elementos técnicos a fim de tramitar o pedido de afastamento. Revela ainda o parecer a necessidade de se conhecer aspectos da cultura desses povos que estão na Universidade, bem como assevera que tal direito aos sistemas tradicionais de cura é respaldado em sede Constitucional e precisa ser plenamente respeitado.

contexto da pesquisa. Falar de permanência é tratar das expectativas que a política propõe, é buscar compreender como tem sido realizado o posicionamento institucional acerca da presença desses diferentes grupos étnicos, que vai além dos tramites formalizados nas Decisões dos Conselhos – principalmente nas ações e inércias que podem indicar suas intencionalidades. É refletir sobre que mecanismos e tensionamentos têm ocorrido, tanto numa macrodimensão como num micromovimento, para que a presença de pretos, pardos e indígenas na UFRGS seja afirmada e, sobretudo, respeitada em todos os seus aspectos.

A permanência traz em seu bojo um caráter complexo e precisa ser verificada a partir de algumas variáveis que são inseparáveis. Dessa forma, a reorganização de estruturas administrativas e acadêmicas; a predisposição para as mudanças na cultura organizacional; a capacitação sensível e permanente dos seus servidores; a garantia material; a flexibilidade pedagógica para outras possibilidades de aprender e ensinar; a abertura para compartilhamento de espaços políticos e culturais; o respeito às diferenças e especificidades: todos elementos que se afinam à prosperidade da presença indígena no ensino superior. Dialogar com tais demandas no processo de permanência é de fato desafiador, contudo não é algo difuso ou intangível, que não possa ser enfrentado concretamente.

A preocupação com a permanência é também foco de outras pesquisas que tratam da presença indígena no ensino superior brasileiro, conforme achados em Teses e Dissertações escritas entre 2008 e 2012 (DOEBBER e BRITO, 2014)⁶⁸. Todavia, é predominante a compreensão de que ainda há muito que construir, aprimorar e, até mesmo, desconstruir acerca desse desafio.

Encontro a materialidade das ações de permanência⁶⁹ tanto nas ações institucionalizadas (que não quer dizer necessariamente sistematizadas ou mesmo legitimadas) como na sutileza dos micromovimentos em que as mudanças e conquistas ocorrem numa estrutura paralela (“eu não consigo mudar por aqui, mas vou por ali”). São movimentos individuais ou coletivos dos envolvidos no emaranhado do que se chama comunidade acadêmica – que, como a água, vai abrindo finíssimos caminhos, mas com o passar do tempo estes se tornam largos e transformam o ambiente.⁷⁰ Nas ações institucionalizadas acerca da permanência dos povos indígenas na UFRGS, considero importante destacar: o próprio conteúdo das Decisões que institui e dá diretrizes à política aplicada; a formação da CAPEIn; o processo de escolha dos cursos; o

⁶⁸O estudo analisa doze pesquisas sobre a presença indígena no ensino superior público brasileiro, a partir de teses e dissertações buscadas em bases de dados do país, no período de 2001 a 2012.

⁶⁹A pesquisadora BUENO, Rita de Souza, em sua Dissertação de Mestrado defendida em 10.12.2015, faz um estudo sobre as ações de permanência dos cotistas na UFRGS.

⁷⁰Essa reflexão foi inspirada na fala da Professora Marilis Lemos de Almeida do PPGSOC/UFRGS, que compunha a banca de apresentação de Dissertação de Rita Bueno em 10.12.2015.

aperfeiçoamento do processo de inscrição do vestibular e aplicação das provas; o cuidado com a avaliação da política de cotas em 2012 e a respectiva manutenção; a criação da CAF⁷¹; ações de ensino, extensão e pesquisa. No que concerne aos igualmente potentes movimentos não institucionalizados,⁷² destaco as ações de pesquisa sobre a presença indígena na UFRGS. Nesse sentido, cito os trabalhos de dissertação de Camila Dilli: *Subsídios para o desenvolvimento de ações de letramento na política de permanência de indígenas na universidade* (2013); a dissertação de Bruna Morelo: *Leitura e escrita na universidade para estudantes indígenas: princípios e práticas pedagógicas para uma ação de permanência no campo das linguagens* (2014); as pesquisas da colega doutoranda Michele Doebber que, assim como eu, imbricada como servidora, atua diretamente em setores estratégicos da política de cotas, portanto, institucionalizadas, mas também como militante para que a presença indígena no ensino superior tenha seus modos de ser, considerando o querer indígena, acolhendo as demandas que lhes são favoráveis. Ainda que não tenham seu foco na temática indígena, tomo por importantes as pesquisas das seguintes colegas: Mestra Rita de Cássia Soares de Souza Bueno, intitulado *Políticas Públicas na Educação Superior – As Ações de Permanência para Estudantes Cotistas no Programa de Ações Afirmativas da UFRGS* (2015), pela apresentação do panorama das Ações Afirmativas nesta instituição; da Doutoranda Luciane Bello com sua dissertação, *Política de Ações Afirmativas na UFRGS: O processo de resiliência na trajetória de vida estudantes cotistas negros com bom desempenho acadêmico* (2011) e da Doutora Grace Tanikado Freitag na Tese *Ações Afirmativas na UFRGS: Um percurso Cartográfico* (2015) – estas duas, inspiradas numa abordagem sensível, preconizam as histórias contadas e acompanhadas de estudantes cotistas da universidade. Tais estudos e formas de estar na pesquisa dessas que também são servidoras sem dúvida colaboram para um percurso institucional mais aberto.

Outras ações contribuem para qualificar a permanência de estudantes indígenas como, por exemplo, a construção da “Oca”, já relatada anteriormente, bem como o Movimento das Casas de Estudante UFRGS⁷³ (2015) – que não foi exclusivamente por e para povos indígenas, mas que com a participação destes oxigenou os diálogos entre instituição e estudantes acerca de direitos e permanência dos cotistas na UFRGS. Ressalto também outras ações de extensão, como

⁷¹ A pesquisadora DOEBBER, Michele Barcelos, em sua Tese de Doutorado, trata de forma mais minuciosa as atribuições e ações desenvolvidas pela CAF.

⁷² Importante frisar que estou considerando institucionalizados aqueles principalmente realizados por uma ação da administração central com fins à garantia de uma efetiva política de cotas. Contudo, tenho plena consciência de que essa relação institucional/ não institucional propõe um ambiente de fronteira em que os próprios agentes, como, por exemplo, os servidores, agem em nome da instituição, mas também dispõem suas afetações e geram tensionamentos como parte de um movimento de lutas.

⁷³ Tratou-se de um colegiado de estudantes, prioritariamente ingressantes pela política de cotas, que realizaram durante alguns dias de 2015 a ocupação da Reitoria da UFRGS. Tal manifestação resultou numa mesa de negociações em Audiência Pública ocorrida na ocasião da I jornada sobre Assistência e Permanência Estudantil da UFRGS nos dias 7 e 8 de dezembro de 2015. Durante esse evento compôs uma das mesas o estudante indígena do curso de Direito, Marcos Vesolosquzi.

o Curso de Leitura e Escrita na Universidade para Estudantes Indígenas⁷⁴, a Primavera dos Museus – que traz para a Universidade os mestres e sábios indígenas – e a rede de pesquisa *Abya Yala: Epistemologias Ameríndias em Rede*⁷⁵.

Ainda dentro das ações que são aliadas à permanência destes estudantes, constatei, por ocasião das conversas com as mulheres que compõem esta pesquisa, a potência que é o PET no fortalecimento e construção de autoestima, às vezes enfraquecida nas relações acadêmicas. Na maioria das conversas, sem necessariamente haver uma pergunta relacionada, tais mulheres contavam alguma coisa positiva em relação aos encontros e atividades que realizavam em função do Programa, como é possível ver a partir da fala de Kafej:

A turma do curso não me deixa à vontade. Entrei na turma do PET, esse grupo me deixa a vontade. Consigo falar, vou até recitar um poema no debate de hoje que irei participar. Tive pouca aproximação com os setores da instituição. O lugar onde estudo me levou a ficar ainda mais fechada, quando vou fazer trabalho em grupo é cada um por si, é uma coisa bem separada. No PET parece que eu estou num outro mundo. Tem vários cursos, posso me abrir, conversar com outras pessoas. O bom é que lá eu me sinto bem mesmo sem conhecer quase ninguém. Falam comigo não tem diferença nenhuma.

Esse depoimento mostra que ações específicas, como projetos, grupos de leitura e escrita, curso de inglês para indígenas, iniciação científica – além de outras bolsas que se preocupem com o engajamento dos estudantes em seus cursos e com o sentimento de pertencimento – contribuem para uma permanência qualificada, na medida em que propiciam espaços e processos de identificação. Os estudantes vão estudar e pesquisar os conhecimentos indígenas, vão se fortalecendo enquanto grupo ou grupos e reivindicando e conquistando seus direitos e ampliando tais espaços.

No que concerne ao aspecto material, ações que garantam condições de moradia, alimentação, transporte, material de ensino; dentre outros, são instrumentos estratégicos que muito influenciam na permanência e na formação qualificada de estudantes indígenas nas

⁷⁴ A partir de demanda dos estudantes indígenas e convite da CAPEIn junto ao curso de Letras, este iniciou-se em 2008 com a proposta de oferta de aulas de inglês. Por interesse do grupo esse curso passou a ter seus objetivos renovados a cada ano de forma que contemplasse as outras necessidades de leitura das disciplinas dos seus cursos. Assim o que era para ser curso de inglês para indígenas se ampliou tornando-se Curso de Leitura e Escrita na Universidade para Estudantes Indígenas. Fonte: MORELO (2014, p. 73 e 74).

⁷⁵ Rede de pesquisa formada a partir da UFRGS - Faculdade de Educação; Instituto de Filosofia e Ciências Humanas; Instituto de Letras; Instituto de Artes; Museu de Arqueologia e Etnologia -, articulando grupos de universidades brasileiras – ULBRA; UNISC; UFPel; UFG;UEMS - e de outros países - UdelC (Colômbia); BUAP (México); UNJ (Peru); Instituto Terciario de Formación Docente y Museo “Casa de Rivera” (Uruguay); Université de Montréal (Canadá) – bem como intelectuais ameríndios com larga trajetória de trabalhos conjuntos, tanto na academia como nas Terras Indígenas. Ancorada na forte tradição de trabalhos desenvolvidos pela UFRGS junto aos povos indígenas, contando com articulações de diferentes unidades para dar conta da complexidade colocada pelo tema e considerando os diálogos com pesquisadores de outras universidades brasileiras e americanas, Abya Yala se apresenta como uma rede de pesquisa que afirma as epistemologias ameríndias e que busca a ampliação dos espaços de articulação e diálogo intercultural e intercultural.

universidades. Contudo, tais ações ainda não se dão de forma satisfatória em todas as IFES. Constata Pereira (2011, p. 9), em seu estudo sobre as ações afirmativas na universidade: *Política de acesso e permanência para estudantes indígenas na universidade: avaliação da política de cotas da Universidade Federal do Tocantins (UFT)*, “a quase inexistência de uma política planejada de acesso e permanência dos indígenas na instituição, que conduza a um bom desempenho acadêmico, e conseqüentemente, à formação com qualidade”. O autor apresenta ainda, alguns fatores de apoio material que facilitariam a permanência dos estudantes, como por exemplo, a “construção de restaurante e residência universitária em todos os Campi, recursos para a locomoção do estudante indígena da aldeia à Universidade, dentre outros” (*Idem*, p. 9).

A partir de 2008, pelo menos nas Universidades Federais, O Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES trouxe para esses estudantes algumas possibilidades, principalmente materiais, de permanência em seus cursos. Ainda que esse plano não seja exclusivamente voltado a estudantes indígenas, tem sido um relevante suporte para proporcionar-lhes alguns elementos essenciais a sua manutenção nas respectivas instituições de ensino, quais sejam: transporte, alimentação, moradia, material de ensino, saúde, auxílio creche, entre outros. Importante esclarecer que essas ações são realizadas nas diversas IES, respeitando suas peculiaridades e decisões internas; assim, em algumas universidades a Política de Assistência Estudantil pode ser mais avançada do que em outras.

Conforme já descrito, em 2013 o MEC, através do Programa de Bolsas Permanência, aplica uma política diferenciada⁷⁶ de permanência a estudantes indígenas e quilombolas matriculados nas Universidades e Institutos Federais do país. Isso leva à compreensão de haver uma sensibilização, por parte do Ministério da Educação, em reconhecer as especificidades desses estudantes com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pela Constituição Federal. O programa de Bolsa Permanência não é incompatível com o PNAES, podendo os estudantes indígenas utilizar ambas as modalidades de incentivo à permanência.

Na UFRGS, embora se reconheça que a permanência não se faz apenas com apoio material, nos primeiros anos de experiência essa foi a ação institucional mais contundente para garantir aos estudantes indígenas sua estada na Universidade, com vistas à conclusão de seus respectivos cursos.

Até o ano de 2012, parte dessas ações foi de competência da então Secretaria de

⁷⁶ Parece-me que esse programa teve uma especial preocupação com estudantes quilombolas e indígenas, uma vez que para estas representações étnicas o valor da bolsa é corresponde a mais do dobro do valor proporcionado aos demais estudantes, bem como os critérios de sua concessão não impõem a comprovação de renda nem um número de crédito dos cursos.

Assistência Estudantil - SAE, e se traduzia em Benefícios e Acompanhamento Pedagógico e Psicossocial, que por força do Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES são dispensados a todos os estudantes que apresentam alguma vulnerabilidade socioeconômica. No caso de estudantes indígenas, estão atreladas a essa condição a necessidade de democratização da permanência, como traz o Relatório CAPEIn (2012, p.21):

Torna-se importante registrar que a política de assistência aos estudantes indígenas, mesmo disponibilizando os mesmos benefícios fornecidos a todos os estudantes em situação de vulnerabilidade econômica, apresenta algumas especificidades de natureza compensatórias, de modo a garantir condições de igualdade para uma adequada integração institucional, desenvolvimento acadêmico e perspectivas objetivas de conclusão dos cursos. [...] A partir da compreensão de que os estudantes indígenas possuem especificidades e vulnerabilidades mais acentuadas para sua integração na Universidade, a UFRGS estabeleceu algumas ações de apoio à permanência do estudante indígena de caráter compensatório, cujos resultados alcançados do ponto de vista da permanência estão justificando a adoção desse modelo.

Quadro 8: Trajetória dos benefícios⁷⁷ dispensados aos estudantes a partir do início da política na UFRGS

Até 2012	Atual
Professor orientador; monitor; bolsa mensal sem contrapartida de R\$ 530,00; Restaurante Universitário (refeições por R\$ 0,50); moradia na Casa do Estudante Universitário; auxílio creche para os filhos até seis anos incompletos no valor de R\$ 90,00; auxílio transporte; auxílio Material de Ensino; monitoria de informática; curso de Inglês específico para estudantes indígenas; acesso aos programas de reforço em disciplinas como Português, Cálculo, Física, Química e Matemática; Auxílio semestral para visita de familiares residentes em regiões distantes de Porto Alegre.	Professor orientador; monitor; Bolsa Permanência de R\$ 900,00 financiada pelo MEC, por força da portaria 389 de 9 de maio de 2013; isenção no Restaurante Universitário- RU; moradia na Casa do Estudante Universitário ⁷⁸ ; auxílio creche para os filhos até seis anos incompletos no valor de R\$ 90,00; auxílio transporte; auxílio Material de Ensino; monitoria de informática; acesso aos programas de reforço em disciplinas como Português, Cálculo, Física, Química e Matemática; participação em PET's com direito a bolsa; Acesso a monitorias específicas; Auxílio para participação e organização de eventos.

Fonte: Criado pela autora a partir de dados encontrados na PRAE e relatório CAPEIn 2008-2012.

Acredito que tais benefícios proporcionados a estudantes indígenas têm contribuído para sua permanência na Universidade, como aponta Kafej – indígena, mulher, mãe, universitária da UFGS – em 06/06/2015, por ocasião de nosso encontro para pesquisa: “A política de

⁷⁷Alguns destes são dispensados também aos demais estudantes que são público da Política da Assistência Estudantil. Contudo, os benefícios pecuniários dispensados a estudantes indígenas são isentos de comprovação socioeconômica, diferente do que ocorre com os demais estudantes. Informações mais detalhadas podem ser acessadas na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Coordenadoria de Ações Afirmativas.

⁷⁸ Todo estudante indígena que ingressa na UFRGS tem a garantia do direito à moradia estudantil na CEU. Esse benefício não contempla a presença de crianças, o que principalmente para as mulheres indígenas se torna um grande desafio, devido a sua cultura da maternidade e a importância que este fenômeno tem em suas realidades. (Mais detalhado no capítulo seguinte)

permanência é importante, se não fosse com os benefícios nenhum índio iria conseguir ficar”.

A UFRGS é uma boa referência na política de permanência para estudantes indígenas no âmbito das IFES do país. Essa constatação foi possível ao acompanhar eventos que reúnem outras instituições e lideranças indígenas e na fala dos próprios estudantes, como traz Lopes (2015, p. 63), em trecho de entrevista que fez com um de nossos alunos que moram na CEU, por ocasião da sua pesquisa de mestrado em Antropologia da UFPel:

Aqui tem a casa do estudante, que tu vem de lá do interior e não tem como tu pagar um apartamento. Daí aqui é onde a universidade cede pra ti, tu não paga nada, não paga água, não paga luz, não paga internet. Aqui tem tudo, tem vários programas, tem os auxílios transporte, auxílio saúde, auxílio material e tem os informativos que ajudam bastante, pra dar auxílio pra gente ter uma voz ativa na universidade. Pra que a gente consiga conversar entre nós e pedir um auxílio, que quer fazer algum evento. (Entrevista com Leocir Müller Ribeiro, em 7 de novembro de 2013.)

Contudo, percebo que persiste a necessidade de se pensar numa política que vá além das ações universais e se detenha também nas demandas específicas trazidas por esses povos e demais grupos que se inserem na UFRGS. O sucesso institucional acerca da política de ações afirmativas para ingresso indígena passa por escutar e compreender o que dizem esses povos sobre suas formas de estar no mundo, suas cosmologias e suas reais necessidades. Nesse sentido, já é possível escutar suas vozes ecoando suas especificidades, o que querem e o que precisam para conseguirem se manter na universidade em condições favoráveis a uma vivência acadêmica qualificada. Tais condições devem, portanto, considerar a forma destes povos se relacionarem com o mundo, principalmente as mulheres, que têm em sua realidade cultural e social o preparo para a maternidade e o casamento, ainda na adolescência.

Indígenas estão acostumados a viver em grupo e eles se complementam com o outro [...] é necessário superar o olhar ultrapassado do indígena pelo não indígena e é importante estar nessa universidade para isso. (Bruno Ferreira, 2015⁷⁹)

A comunidade espera que a mulher nasça com a expectativa de casar cedo 16, 17 anos, no máximo 20 anos e tenha filhos. Elas ficavam mais com os filhos o marido vai trabalhar fora para sustentar. Hoje está mudando um pouco, têm filhos mais tarde, pois querem estudar, mas assim mesmo não pensam em não ter família. Ainda é forte a mulher ser cobrada para ser mãe ainda cedo. Começar a ter filhos com 30 anos ou mais é uma exceção. (Pafej, 2015)

Costume é quando vem a 1º menstruação é que já está pronta para casar e os homens quando começam a engrossar a voz. (Cacique da Aldeia Guarani, *Karai Nhe'e*, 2015)

As crianças vão junto com as mães para a sala de aula, (caso de Araci e Ivanilde, estudantes guarani que levavam seus filhos junto para as aulas na escola da Estiva, onde completaram o 2º grau e já eram mães).

⁷⁹ Kaingang, Mestre em Educação pelo PPGEDU/UFRGS por ocasião do Seminário Universidade e Educação Intercultural Indígena: Experiência em diálogo, desafios para uma inclusão de qualidade e construção de espaços para produção e trocas de saberes diversos ocorrido em 2015- UFSC

[...] Importância grande para a sociedade Guarani casar cedo e desde pequeninha já é criada aprendendo a fazer o que a mãe faz. Lava roupa, faz comida, cuida das crianças. (Idem).

Seria bom que tivesse uma casa só para os indígenas com seus filhos, isso melhoraria a permanência e a própria convivência na UFRGS (Liderança Indígena, 2016 ⁸⁰)

Se tivesse uma casa só para os Guarani a gente podia levar as crianças para lá. (Mulheres Guarani, 2015 ⁸¹)

A pesquisadora Kaingang Joziléia Deniza Jagso Inácio Jacodsen Schild, em sua dissertação *Mulheres Kaingang: Seus caminhos, políticas e redes na Terra Indígena Serrinha* (SCHILD 2016), traz uma relevante contribuição sobre a etnografia do povo Kaingang, sobretudo enfatizando a perspectiva da mulher:

Essa ideia masculinizante no cotidiano das aldeias não é tão evidente quanto relatado em algumas pesquisas. Sou kaingang e posso afirmar que as relações dos filhos são muito maiores com as mães do que com os pais. O vínculo maior é o materno, inclusive com a família materna. As mulheres são as responsáveis pela educação, alimentação e convívio com as crianças. Minha avó materna cuidou e criou muitos dos seus netos, assim como as netas e filhas cuidaram dela no final da sua vida. (P. 94)

Os indígenas buscam prioritariamente a Casa do Estudante Universitário – CEU como espaço de moradia. Mesmo aqueles que são originários das adjacências de Porto Alegre migram para lá, devido à “proximidade” e à “facilidade” de acesso a seus cursos. Dos 47 estudantes matriculados em 2016, 29 encontram-se na condição de moradores da CEU.

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.

Todavia, em muitos casos, especialmente os vivenciados pelas mulheres mães, o movimento de saída da casa não faz parte desse fluxo equilibrado, não é uma opção, mas uma necessidade. Ainda não há uma estrutura física e administrativa que possibilite a presença de crianças na CEU, e é este que considero um dos grandes desafios junto aos estudantes indígenas, especialmente às mulheres indígenas, que têm, na sua realidade sociocultural, a geração de filhos, independente da condição de estudantes. Nesse sentido, apresento a situação de duas dessas estudantes cujos núcleos familiares se encontram em regiões bem distantes de Porto Alegre e

⁸⁰ Encontro de lideranças indígenas para escolha de cursos para vestibular indígena, Porto Alegre, 2016.

⁸¹ Encontro de pesquisa, Aldeia Guarani, Karáí Nhe'e Katu, 2015.

que, para permanecer na Universidade, precisaram alugar imóveis distantes de suas faculdades e da convivência com os demais colegas, devido ao alto preço imobiliário praticado nas regiões centrais da cidade. É bem verdade que a PRAE proporciona uma assistência específica para seus casos, contudo não minimiza a necessidade dessas pessoas conviverem junto a seus colegas, praticando seus rituais, suas vivências e compartilhando na criação de seus filhos.

Certamente muitos de nós não indígenas pensaríamos e talvez encontraríamos boas creches para deixar nossos filhos, pois essa forma de organização nos é de alguma maneira mais natural. Para as mulheres indígenas, pelo menos aquelas com quem conversei, essa é uma opção pouco pensada, pouco aceita pelo próprio grupo familiar. Essas duas mulheres, especificamente, não se propuseram a deixar seus filhos sob cuidados de irmãs ou da mãe em suas aldeias de origem – ato mais comum, porém não menos sofrido para estas mulheres –, pois entendem que a distância de suas crianças não traria sentido na continuação dos seus cursos. Disse KINHPRYG em conversas que tivemos em 2015, em diferentes espaços da UFRGS:

Eu também tive muita cobrança quando eu cogitava colocar... na Creche, (minha mãe também me cobrou, intervém Nivã,) tanto é que ainda não coloquei. [...]. Eu fui cobrada, “tu não pode deixar na creche, tu tem que cuidar, como vai deixar sua filha com uma pessoa que você não conhece, não é nem da Aldeia, não sabe como ela vai ser cuidada”. [...] minhas irmãs até pediram para deixar ela na aldeia que tomavam conta, mas não conseguiria ficar longe dela. (KINHPRYG, 2015⁸²).

Depois daquela conversa que tivemos no encontro de mulheres até coloquei a ... na creche, mas repensei e tirei, não serve para mim. Quando chegava a hora de ir para a creche ela pedia para não ir, pois dizia que não queria dormir depois do almoço e a prof. mandava todo mundo dormir depois do papá. Ela dizia para mim que não dormia, mas ficava quietinha deitada todo o tempo. Pode até ser uma ajuda, mas vai te corroer por dentro, não lidamos assim com o tempo. Sobre nossa educação indígena aprendemos muito com as experimentações, para além da teoria tem que viver para aprender isso é o nosso diferencial. Tem coisas que não servem para nós, se referindo a experiência de deixar filhos na creche. (KINHPRYG, 2016⁸³)

Nesse sentido, já se pode ouvir, em espaços de reivindicações e diálogos, tanto por parte dos estudantes quanto de suas lideranças, a necessidade de uma casa pensada e executada respeitando as necessidades e realidades dos povos indígenas. Por ocasião do III ENEI presenciei a fala da então estudante Kaingang do Mestrado em Antropologia da UFSC, Joziléia Jagso Schild, na mesa de debate, dizer sobre moradia estudantil para indígenas: “Moradia é importante, mas a construção de uma casa é fundamental. É importante para estarmos juntos. Se não construir uma casa que se alugue um espaço que possibilite esta convivência” (UFSC III ENEI 2015).

E ainda, por ocasião do encontro de lideranças indígenas para escolha dos cursos

⁸² Casa do Estudante, 2015.

⁸³ Recepção aos calouros de 2016, no Museu da UFRGS em 23/02/2016)

ocorrido em 28.10.2015 no Centro de Eventos dos Capuchinos, Porto Alegre, escutei uma das lideranças reivindicar:

Sobre a necessidade do convívio entre mães e filhos, isso já está no documento da Conferência Nacional das Políticas Indigenistas. Tem mães que podem entrar na Universidade e não entram porque tem filhos, ou mesmo saem porque seus filhos estão longe. A universidade precisa colaborar nesta permanência.

Observando, no mesmo evento, a prioridade das falas dos indígenas sobre permanência, mesmo sendo a escolha dos cursos o foco do encontro, a professora presente Maria Aparecida Bergamaschi assevera: “Precisa da presença das lideranças para dizer isso, que ainda tem coisas para avançar na permanência”.

Com referência ao aspecto pedagógico, penso ser tão desafiador quanto o primeiro, uma vez que põe em discussão a própria cultura da universidade com seus saberes consolidados, a partir de uma lógica e um modelo nem sempre compatíveis aos anseios e necessidades dos estudantes indígenas. A presença de pessoas de origem popular – aqui considerados também os indígenas – nas salas de aula da academia impõe repensar algumas práticas pedagógicas, algumas metodologias e, inclusive, propõe colaborar o próprio conceito de ensino e de educação.

Assim, percebo um descompasso entre o interesse dos povos indígenas e a lógica acadêmica. Alguns estudos, conforme já citado, sobre a presença indígena no ensino superior apontam como desafio a necessidade de mudança na dimensão pedagógica das instituições, através da “capacitação específica de professores e dirigentes universitários para o trabalho com indígenas” (PAULINO, 2010, p 149). Igualmente, apontam a necessidade “da revisão de conteúdos, métodos e modelos educacionais na universidade, no sentido da escola indígena diferenciada” e a “formação dos professores para maior conhecimento sobre questões da história e cultura indígena, em relações étnico-raciais” (JODAS, 2012, p. 126). A implementação de “medidas de avaliação direcionadas ao acompanhamento pedagógico desse aluno, incentivando a pesquisa e à participação em eventos que contribua com a sua formação” (PEREIRA, 2011, p. 151) também são indicações que, na visão desses pesquisadores, qualificariam a permanência.

Tais análises nos remetem à reflexão sobre os desafios postos pelo processo intercultural que a presença indígena no interior das universidades tem proporcionado, quando coloca em negociação as tensões geradas entre o conhecimento construído e difundido na universidade desde a sua concepção e a lógica indígena, que lhe propõe outras formas de fazer ciência, tão legítimas quanto aquelas. Conforme Nestor García Canclini (2007, p.17), “interculturalidade remete à confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando os grupos entram em relação de troca (...) interculturalidade implica que os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos”

Esse movimento não se dá de maneira harmônica, é intrinsecamente conflitual, mas tem a potência de fortalecer a organização política desses estudantes no espaço institucional, reafirmando suas identidades e reivindicando um ambiente de escuta e de ações que possibilitem a construção de novos saberes e concepções, de forma a contemplar as diversidades.

Como contribuição a esse processo, Paladino destaca a “importância da multiplicação de núcleos de apoio dentro das universidades”, a fim de “acompanhar de forma qualificada a população indígena, em termos pedagógicos, culturais e políticos, de modo a garantir sua permanência e sucesso no ensino superior”. (PALADINO, 2013, p.110).

A partir da trajetória dos povos indígenas ao ensino superior é possível perceber que, no que tange a seu acesso, as ações governamentais e não governamentais estão, de certa maneira, mais consolidadas. Contudo, para o efetivo sucesso dessa política, é necessário ampliar as preocupações da atualidade nas ações que apoiem a permanência de qualidade desses estudantes no universo acadêmico.

Dessa forma, tão fundamentais quando as ações para promover o ingresso, as ações de acolhimento e permanência são imprescindíveis à manutenção desses estudantes na conclusão de seus cursos. Ambas devem caminhar juntas em qualquer processo de ação afirmativa, como já declarado por lideranças indígenas em reuniões que antecederam o ingresso dos primeiros estudantes: “Não adianta ter vaga na universidade se não houver um apoio concreto para a permanência” (Relatório da CAPEIn, 2012, p.19).

Logo, quando me proponho a compreender as mulheres-indígenas-mães nesta Universidade, a partir das narrativas de suas histórias e aspirações reveladas, pretendo também, como agente institucional e como colaboradora implicada política e afetivamente, que a permanência dos povos indígenas neste espaço seja exitosa e respeitosa.



Figura 20: Encontros da Pesquisa

Figura 21: Encontros da Pesquisa

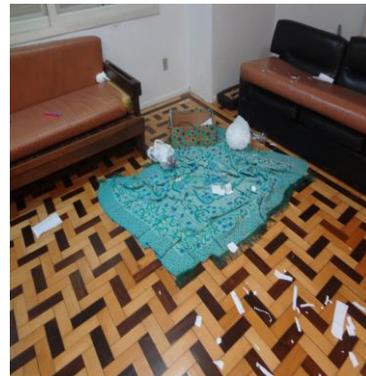
Figura 22: Encontros da Pesquisa

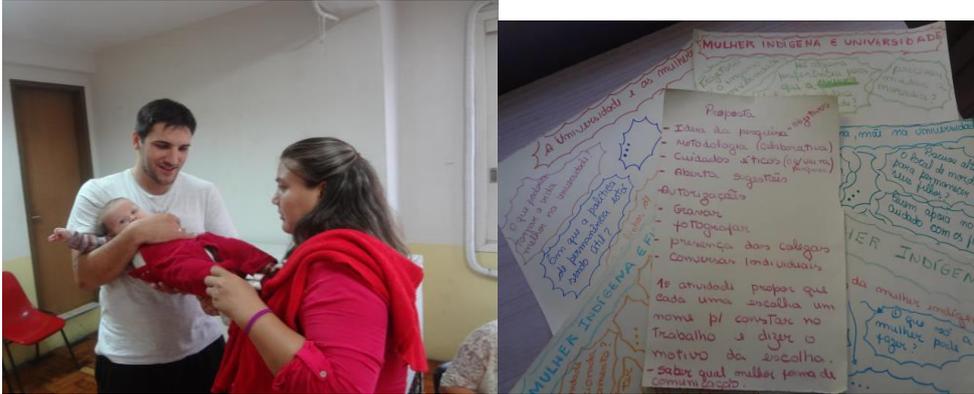
Figura 23: Encontros da Pesquisa

Figura 24: Encontros da Pesquisa

Figura 25: Encontros da Pesquisa

Figura 26 :Encontros da Pesquisa





Fonte: Acervo pessoal.

Figura 27: Encontro de pesquisa Aldeia Estiva -2015



Fonte: Acervo pessoal

Figura 28: Encontro de pesquisa Aldeia Estiva -2015



Fonte: Acervo pessoal

3 MULHERES – INDÍGENAS – MÃES – UNIVERSITÁRIAS

Aqui concentro o coração da pesquisa. Esclareço – aliás, me repito durante o trabalho – que não se trata de descrever o universo da mulher indígena, uma vez que acredito não existir tal dimensão no singular, já que há uma pluralidade de etnias e de grupos de uma mesma etnia. Comprometo-me aqui em trazer reflexões e narrativas a partir dos cinco encontros com mulheres Guarani e Kaingang, mas também pelas minhas vivências com estas estudantes a partir de 2010, que vão além dos espaços formais da instituição. São convivências em encontros de estudantes indígenas, são participações em manifestações de apoio aos povos indígenas e até mesmo saídas comemorativas e de lazer.

Saliento ainda que as falas dessas mulheres dizem muito de seus povos, mas também são falas de pessoas individuais, que mesmo tendo em si o modo de existir coletivo têm trajetórias e perspectivas distintas, portanto nem sempre representam o pensamento e o estar da etnia. Ainda que a maioria dos dados apresente as ingressantes entre os anos de 2008 a 2016, as conversas da pesquisa ocorreram com as mulheres mães que ingressaram até o ano de 2014.

Um último e pertinente esclarecimento se refere à ciência de que na Universidade existem muitas outras mães que não são indígenas e que muito provavelmente passam por situações semelhantes – que certamente identificarão no trabalho –, o que poderia, inclusive, justificar uma crítica ao recorte étnico ou à política institucional da qual provém as mulheres da pesquisa. Ocorre que este estudo só existiu pelo meu encontro com essas mulheres, pela constatação, ao longo desses anos de atuação na PRAE e fora dela, de que o ser mãe ainda jovem faz parte de uma expectativa de seus povos e é uma realidade que pouco se adia em função de cursar uma universidade. Ainda assim, posso dizer que essas mulheres Kaingang e Guarani, através de suas narrativas, de suas vivências e, certamente, de suas conquistas na instituição, podem colaborar com as demais mulheres nas mesmas condições.

3.1 Mulheres Indígenas

Figura 29: Chá de bebê Nãn Ga 2016 CEU.



Fonte: Acervo pessoal.

No ano de 2016, dos aprovados no vestibular específico e diferenciado da UFRGS 100% foram mulheres, que ingressarão nos cursos de Medicina; Enfermagem; Serviço Social⁸⁴; Psicologia, Saúde Coletiva; Administração Pública; História; Pedagogia e Ciências Jurídicas⁸⁵.

Os dados contidos na epígrafe mostram uma tendência, observada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul desde 2010⁸⁶, de que o número de aprovação das mulheres supera o dos homens. Isso não é destacado para colocar em questão capacidades entre os gêneros, mas para frisar a corresponsabilidade institucional na oferta de condições para efetiva permanência desse público, que traz alguns aspectos peculiares na sua forma social e cultural, distintos do modo de ser não indígena. A valorização e o estímulo ao casamento e à maternidade em idades para nós consideradas precoces, bem como a primazia pela convivência grupal e familiar, talvez

⁸⁴ A 1º classificada neste curso decidiu não realizar a matrícula. Desta forma assumiu o 2º classificado que foi do sexo masculino. Interessante esse fato inusitado: justamente no ano em que só entrariam mulheres a exceção foi do curso de Serviço Social, em que historicamente é predominante a presença de mulheres, e no qual, com as estudantes indígenas, essa tendência vinha sendo seguida.

⁸⁵ 1º ano da política em que uma indígena mulher ingressa no curso de Direito.

⁸⁶ Exceção para 2013.

sejam uns dos aspectos mais relevantes do modo de vida Kaingang e Guarani a serem compreendidos pela instituição ao pensar suas ações de acolhimento e permanência.

A classificação de apenas mulheres na primeira lista no vestibular 2016 também foi celebrada por alguns gestores institucionais presentes no acolhimento das novas ingressantes, ocorrido em 23 de fevereiro no Museu da UFRGS. A Coordenadora da CAF exclama: “Quem diria que há trinta anos alguém pensaria no ingresso de indígenas, e só mulheres, na UFRGS”; o Pró-Reitor de Assuntos Estudantis afirma: “Se o ingresso de indígenas na Universidade é algo significativo por si só, o fato da entrada de somente mulheres é mais significativo ainda”; a Diretora do museu que sediou o encontro de forma acolhedora diz: “É bom falar num gênero só e poder falar desse grupo”.

Parece que esse fenômeno não foi apenas observado pelos representantes institucionais ali presentes – foi também comentado de forma contemplativa pela liderança Kaingang, professor Dorvalino Cardoso, egresso da graduação em Pedagogia pela política de cotas para indígenas da UFRGS, e agora Mestrando no PPGEdU na mesma instituição. “A mente dos índios está mudando. Antigamente a mulher nem podia sair de casa, o homem é que saía. É por isso que ainda se têm mais professores indígenas homens. Eu estou vendo e acompanhando essa mudança”. Fazia essa fala enquanto observava sua filha, aprovada no curso de Saúde Coletiva, realizar os procedimentos de pré-matrícula e conversar com as demais aprovadas.

Do título deste capítulo emergem três categorias: mulher indígena, indígenas mães, indígenas universitárias. Porém, percebo que tratar essas temáticas a partir de categorias é desconsiderar a completude na forma de ser “índio”, é colonizar o *estar-sendo* indígena. A partir das vozes e dos silêncios dessas mulheres, apresentados na pesquisa e nas vivências outras, posso dizer que mulheres-indígenas-mães-universitárias só podem ser compreendidas a partir desse conjunto. Seus caminhos até a academia não as dispersam dos papéis que as constituem como mulheres em seus grupos, sendo as atribuições da maternidade talvez o principal. Ainda que esta última possa ter um breve adiamento, que nem sempre coincide com a conclusão de seus cursos, a maternidade é uma presença física e iminente dentre as mulheres Kaingang e Guarani que estão na UFRGS, conforme narrativa de Ninpryg – que se tornou mãe durante a graduação – ocorrida em encontro da pesquisa: “Não pensei em não ser mãe, mesmo tendo que entrar na universidade, uma hora eu teria que ser”.

Ainda assim, percebo a importância de apresentar algumas reflexões sobre os termos aqui utilizados, sem, contudo, desconstruir a sua potência de conexão.

“Indígena” e “índio” são termos genéricos. Conforme expressa Baniwa (2006 p.31), não existe nenhum povo, tribo ou clã com a denominação “índio”. Na verdade, cada “índio”

pertence a um povo, a uma etnia identificada por uma denominação própria, ou seja, a autodenominação, como o Guarani, o Kaingang, o Yanomami, o Charrua, o Funi- o, o Juruna, o Quechua, o Bororo, etc. Continua esclarecendo que, a partir do movimento indígena iniciado na década de 1970, esses povos chegaram à conclusão de que era importante manter, aceitar e promover a denominação genérica de “índio” ou “indígena” como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários destas terras, e aqueles com procedência de outros continentes, como os europeus, os africanos e os asiáticos. Com essa concepção, esses povos se mantêm unidos na luta por interesses comuns. Contudo, é imperioso ressaltar que a aceitação do termo genérico não significa que esses povos sejam semelhantes, muito antes pelo contrário: cada povo constitui uma forma única de se organizar. Eis que “A principal marca do mundo indígena é a diversidade de povos, culturas, civilizações, religiões, economias, enfim, uma multiplicidade de formas de vida coletiva e individual” (Baniwa, 2006, p.31). Nesse sentido, Bergamaschi (2008) corrobora a ideia ao dizer que cada um dos mais de 230 povos brasileiros gosta de ser reconhecido pelo seu nome próprio, entretanto todos reconhecem a importância de uma denominação que os identifique e os una nas lutas comuns como povos originários do Brasil e da América.

Mesmo que passados cinco séculos de história de repressão colonial e de um longo processo de imposição da concepção ocidental, esses povos jamais deixaram de estar ligados à sua ancestralidade e, portanto, mantiveram uma lógica própria na construção do pensamento e na relação com o mundo e a natureza. Vale esclarecer que o processo de evolução traz mudanças naturais a qualquer sociedade, logo é necessário compreender que o fato de estes povos serem submetidos durante muitos anos a uma cultura imposta pelos ocidentais não fez com que perdessem sua identidade, como ressalta Daniel Mundukuru (2002 p. 42), referindo-se à ancestralidade:

O fio que nasceu há muito tempo atrás... vindo de outros lugares... iniciado por outras pessoas... completado, remendado, costurado e.. continuado por nós. De forma mais simples, poderíamos dizer que temos uma ancestralidade, um passado, uma tradição que precisa ser continuada, costurada, bricolada todo dia.

Nesse mesmo sentido, falar de “mulher indígena” é reconhecer que são mulheres que compartilham uma pauta comum dentro das organizações de mulheres indígenas, buscando “direitos próprios de seu gênero” (SACCHI, 2003 p.95). Todavia, são ainda pertencentes a cosmologias que as identificam como distintas. Assim, são mulheres Kaingang, mulheres Guarani, mulheres Fulni-ô, mulheres Juruna, etc. Chamá-las de “mulheres indígenas”, no presente trabalho, representa contribuir para o fortalecimento de sua presença no ensino superior a partir

da visibilização e do atendimento de suas demandas na perspectiva do movimento de mulheres indígenas, que lutam por pautas comuns, prioritariamente no combate a violência e através de participação política no movimento indígena.

Por ocasião dos encontros da pesquisa que tive com as mulheres Guarani e Kaingang, pude perceber que são muitas as semelhanças na forma de se relacionar com as questões o *estar- sendo* mulher dentro e fora da Universidade, mas percebi também suas diferenças ora sutis, ora acentuadas, ora verbalizadas nas necessidades que traziam na convivência com a instituição e com as demais etnias. Ficou muito evidente que as ações de permanência e formatação administrativa das instâncias estratégicas precisam, também, levar essa pluralidade em consideração. No encontro ocorrido em julho de 2015 na Aldeia *Karaí Nhe'e Katu*, no município de Viamão, a escuta de suas reivindicações e a defesa do reconhecimento das diferenças entre os próprios povos indígenas presentes na UFRGS nos levou a refletir sobre essa questão, conforme falas a seguir:

Nós mesmas temos o hábito de nos referirmos aos estudantes indígenas de forma mais generalizada. Até eu, que trabalho com os Guarani. Às vezes entre os Guarani tem diferentes vontades. A gente percebe que as quatro que entraram têm filhos e isso é um valor que a gente tem que considerar. (Fala de Maria Aparecida Bergamaschi)

Talvez essa nossa atitude mais generalista é mais com o pensamento de fortalecimento da presença/movimento indígena como um todo. Mas é importante ouvir isso (da separação) para que pensemos ações que contemplem esta necessidade das especificidades, pois isso é um grande desafio. O fundamental é escutar vocês, não podemos fazer nada sem escutar os maiores interessados. (Fala da autora)

Na busca por textos sobre a temática da mulher indígena, pude observar que, pelo menos na América Latina, as principais abordagens dos estudos publicados estão relacionadas ao enfrentamento de todas as formas de violência e discriminação pelas quais passam essas mulheres. Cito como exemplo o estudo: *Mujeres indígenas de las Américas: Pautas metodológicas y conceptuales para abordar las situaciones de multiple discriminación*. Nesse trabalho, tais mulheres declaram sofrer de tripla discriminação, ao agregar às motivadas por seu gênero e etnia, a discriminação por condição econômica e múltipla discriminação quando ainda abarca outras como idade e *descapacidades* (HERRERA, et al – Sem data p. 13). Ainda nessa temática, o livro *Mujeres indígenas: clamor por la justicia Violencia sexual, conflicto armado y despojo violento de tierras* (GUTIÉRRES e GUERRA, 2014), documenta e analisa os graves episódios de violência sexual contra mulheres Q'eqchi's e suas lutas para alcançar a justiça. Os seus contextos se localizavam no conflito armado Guatemala, bem como durante a etapa atual de aprofundamento do modelo extrativista, no marco da globalização neoliberal. Ou ainda, há o *Guía Sobre los Derechos de la Mujer Indígena en*

virtud de la Convención Internacional Sobre La Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer, em que a autora, Ellen-Rose Kambel (2012, p. 09) cita:

(...) cinco años después de Beijing⁸⁷ [Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer en 1995], las mujeres indígenas continúan padeciendo una pobreza extrema y desproporcionada, y se enfrentan a un deterioro de sus condiciones sanitarias, educativas, sociales, económicas, culturales y políticas. Esto es debido a factores tales como el racismo, el colonialismo, el neocolonialismo, las políticas macroeconómicas que promueven la liberalización comercial y financiera, la privatización, la desregulación y el desplazamiento (ídem) (traducción no oficial).

Outros tantos textos ou estudos podem ser citados, como: *Mujeres indígenas: entre normas y derechos una aproximación* (MONZÓN, 2004), ou *Lo Maya como Identidad Política en Mujeres Indígena* (RIQUIAC, 2004), que se dedicam aos relatos de violência contra a mulher indígena, bem como militam a denunciá-la e combatê-la. Neste último, que é uma tese de doutorado, identifiquei ainda uma proximidade com minha pesquisa, quando considera questões do cotidiano, arranjos familiares e também a relação com outros espaços, de mulheres pertencentes a origens linguísticas distintas, que compartilham elementos de um sistema ideológico mesoamericano *pre-conquista*, chegam a autodenominar-se “mayas”. Assim questiona:

¿cómo un sector de mujeres indígenas se asumen “mayas”? ¿cómo se dan sus relaciones familiares y de grupo de referencia?, ¿cómo se establecen sus relaciones sociales en un espacio más amplio?, ¿cómo se procura el relacionamiento con otras mujeres que se adscriben mayas? y ¿cómo se propone la recreación, resignificación y transformación de las representaciones y relaciones sociales al interior de los grupos adscritos mayas? Y ¿cómo estas actitudes y replanteamientos contribuyen a recrear, resignificar y transformar las representaciones y relaciones sociales con los mestizos y demás grupos en Guatemala? (p.3)

No contexto brasileiro, fui apresentada com um importante livro: *Mulheres Indígenas, Direitos e Políticas Públicas* (VERDUM, 2008) que apresenta cinco artigos com diferentes abordagens sobre mulheres indígenas, com o desafio da promoção e proteção dos direitos das mulheres indígenas no contexto das políticas públicas. Em um dos debates que promove acerca da violência doméstica contra a mulher no âmbito dos povos indígenas, questiona a aplicabilidade da Lei Maria da Penha no que concerne às especificidades do contexto cultural de cada povo indígena. Maria Inês de Freitas, intelectual indígena, em seu artigo *Mulheres Indígenas e a luta por direitos na Região Sul* – que compõe a obra –, apresenta a experiência do encontro promovido pela Articulação dos povos Indígenas do Sul, realizado em outubro de 2007, em Curitiba- PR, cujo objetivo “foi instituir no âmbito do Arpin-Sul, um espaço de discussão específico para a questão

⁸⁷ Nota nossa. Segundo Sacchi (2003 p.105), foi na Conferência de Beijing que se deu curso à Plataforma de Ação para as mulheres Indígenas.

de gênero” (p. 49). Traz ainda um tópico específico relatando um triste episódio de violência contra mulher indígena ocorrido do município de Sertão/RS. Aponta também a presença do vício do álcool como um fator que acirra a violência e contribui para o avanço de complicações na saúde e morte precoce de jovens nas aldeias do Rio Grande do Sul.

Essas breves leituras me fizeram refletir sobre a luta dessas mulheres: ainda que, necessariamente, perpassasse pela luta dos povos indígenas, precisa também ser tratada através de um direito próprio. Nesse sentido, Herrera et al (sem data, p. 4 e 5) dizem: “*Si quiere hablarse desde la perspectiva de las mujeres indígenas, es necesario partir de la perspectiva indígena, dado que las mujeres son parte de ella. Ésta se manifiesta en principios transversales y a través del derecho propio, como se expone en la continuación*”.

Nesse mesmo sentido, reconhece Sacchi, em *Mulheres indígenas e participação política: a discussão de gênero nas organizações de mulheres indígenas*, (2003, p.95, 101 e 102), que as lutas por direitos próprios de gênero das mulheres indígenas dialogam com as lutas gerais dos povos indígenas, mas também têm levantado debates direcionados a uma perspectiva de direitos da mulher indígena.

Buscam no momento atual a reivindicação de direitos próprios de seu gênero e o fortalecimento de antigas lutas de seus povos o que faz com que negociem com diferentes atores no contexto interétnico. [...] As demandas reivindicadas pelas mulheres indígenas demonstram que elas têm unido suas vozes ao movimento indígena nacional, por um lado, mas também desenvolvendo um discurso e uma prática política a partir de uma perspectiva de gênero. [...] A nossa organização cresce na luta pela vida, na autosustentabilidade, no combate ao alcoolismo nas comunidades indígenas e contra a violência familiar.

Nesse artigo, a autora apresenta importantes colaborações acerca do processo organizativo dessas mulheres, a partir dos anos 1990, dentro da organização indígena, destacando que, das diversas formas organizativas de povos indígenas do Brasil, mais de 20 são de mulheres, na sua maioria situadas na Amazônia. Apresenta ainda a maneira como se deram seus encontros em âmbito nacional e internacional e os desafios nos diálogos entre os parceiros organizacionais governamentais e não governamentais, “que até então tratavam de questões envolvendo os povos indígenas em geral e/ou as mulheres não indígenas” (p.103) – como é o caso do movimento feminista. Como traz na página 104:

Ainda que haja uma aliança política de mulheres indígenas com o movimento de mulheres/feminista em alguns países, e recentemente as indígenas do Brasil têm começado a participar destes fóruns de discussão, e mesmo que o feminismo tenha incorporado às suas definições de gênero a diversidade dos contextos em que estas se constroem, este reconhecimento não levou à formação de uma agenda feminista que dessa conta das necessidades específicas das mulheres indígenas. A violência contra a mulher e o reconhecimento dos direitos reprodutivos, por exemplo, são demandas

compartilhadas pelos dois movimentos, mas a experiência cotidiana vivida nas comunidades indígenas (e mesmo no espaço urbano) difere e muito da realidade das mulheres não indígenas.

Ressalta ainda a autora o expressivo número de professoras e mulheres que atuam na área da saúde, propiciando o fortalecimento dessas organizações e a troca de experiências – assim como uma gradativa capacitação para o exercício na esfera pública. Sobre essa realidade, durante a escrita deste trabalho me veio um desejo de no futuro próximo poder compreender a relação da mulher indígena no ensino superior e a colaboração ao movimento de mulheres indígenas do Brasil.

Ainda durante a escrita deste capítulo tive o privilégio e a honra de receber da Mestra Kaingang em Antropologia, Joziléia Deniza Jagso Inácio Jacodsen Schild, antes mesmo de ser publicizada, sua dissertação: *Mulheres Kaingang: Seus Caminhos, políticas e Redes na Terra Indígena Serrinha* – dias depois da sua defesa no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, na Universidade Federal de Santa Catarina.

Essa mulher reivindica que “professores precisam se preparar para receber a pesquisa dos indígenas” – ao falar das dificuldades de alguns antropólogos aceitarem os indígenas na pós-graduação – e afirma: “não somos mais índios de papel”, ao relatar a percepção de que sua pesquisa virou um álbum de família, já que falava de seu povo, da força da mulher de seu povo Kaingang⁸⁸.

Seu belo trabalho etnográfico, realizado na Terra Indígena Serrinha, *simvi* (palavra Kaingang que significa bonito, beleza, belo)⁸⁹, traz o exercício de liderança de três mulheres Kaingang na formação de redes políticas na defesa de seus territórios – esbulhados até meados de 1960 –, além de suas alianças e defesas da nomeação Kaingang de filhos e netos. São elas: Odila Kysã, Andila Nivygsãnh e Ângela Norfa. Destaca ainda a articulação política dessas mulheres em torno do Ponto de Cultura, que é um espaço público onde exercem papéis de liderança. Seu estudo é apresentado considerando as trajetórias e narrativas dessas mulheres, incluindo também sua própria trajetória de vida de mulher Kaingang, participante da dinâmica da Terra Indígena Serrinha como parte do grupo de adolescentes que, na década de 90 do século passado, viveu o drama da retomada de um território tradicional.

No trabalho, Schild (2016) atenta para o fato de que as bibliografias que abordam o assunto de gênero normalmente “trazem o papel do homem Kaingang enquanto a figura pública,

⁸⁸ Fala ocorrida por ocasião do Seminário Universidade e Educação Intercultural Indígena: Experiência em diálogo, desafios para uma inclusão de qualidade e construção de espaços para produção e trocas de saberes diversos. UFSC – SC. 29,30/06 e 01,02/07/ 2015.

⁸⁹ Significado retirado do próprio trabalho da autora 2016 p.35.

que realiza as atividades importantes e toma as decisões. Também são a eles conferidos os papéis de liderança e autoridade nas Terras Indígenas”(p.75) – sobrando pouca projeção política para as mulheres, que estariam relegadas ao ambiente da casa e à criação dos filhos. Em um sentido mais profundo, chama a atenção para esse fato, que não é definitivo – mas tampouco retira a fundamentalidade da mulher Kaingang em sua sociedade: “Ainda assim, as mulheres sempre desempenharam papel fundamental para os kaingang” (p.75).

Compreendo, a partir de sua exposição, que o papel de cuidados da casa, criação dos filhos, alimentação e educação não são incompatíveis com os movimentos políticos destas mulheres, constituídos também numa rede interna, atuando como articuladoras que influenciam politicamente as decisões da comunidade Schild (2016 p. 76):

O que acontece na esfera doméstica ultrapassa essa lógica superficial, pouco ainda explorada. Entre as mulheres kaingang existe uma rede construída por laços afetivos, sanguíneos ou não. Elas estão em constante troca de informações umas com as outras e muitas vezes conseguem, nessas trocas, articular ideias e as inculcar nos seus companheiros de modo que eles defendam essas ideias para favorecê-las nos contextos das comunidades.

Nesse mesmo sentido, narra Nivã, em uma de nossas rodas de conversa ocorridas na CEU:

A mulher indígena está sempre, ela se vê como uma parceira do companheiro ou do esposo dela. Tanto é que a gente brinca que lá na nossa aldeia o cacique é de saias, que na verdade quem manda é a mulher dele, mas se tu perguntar se ela quer assumir esse cargo ela vai dizer que não. Ela não quer estar acima do marido, ela pode estar do lado, conversando, abrindo os olhos. A mulher é mais perspicaz que o homem, então ela senta, ela conversa mais, ela ouve mais, ela fica mais em casa, ela está mais atenta com a organização. (2015).

Considerando as exposições trazidas ao longo deste tópico, acredito que o estudo que realize e que coloca a mulher indígena (Kaingang e Guarani) na centralidade, no protagonismo, apresentando suas potências e sua forma de organização no contexto das sociedades e grupos de que fazem parte, além de suas trajetórias e necessidades quando acessam o ensino superior – especificamente a UFRGS –, também são formas colaborativas de combate a qualquer tipo de violência a elas endereçado, que não se dão apenas por ações intencionais, mas também pela nossa arrogante ignorância sobre suas formas de estar no mundo. A solidariedade e o cuidado institucional que pode ser verificado na sensibilidade de suas ações, quando reconhecem as necessidades específicas das suas estudantes, podem ser aliados fundamentais no processo de eliminação de todas as formas de violência sofridas pelas mulheres indígenas.

3.2 Mulher-indígena-mãe e a UFRGS.

Apresentando um panorama sobre a presença dessas mulheres no contexto da UFRGS, entre os anos de 2008 a 2016, percebe-se sua crescente participação no processo seletivo específico, sendo que nos anos de 2012, 2013, 2014, 2015 e 2016 o número de inscritas é superior ao dos interessados homens. Essa tendência se mantém nos resultados dos vestibulares: nos anos de 2010, 2011, 2012, 2014, 2015 mais de 60% das vagas foram ocupadas por elas e, em 2016, o feminino totalizou o primeiro lugar em todos os cursos escolhidos. Nota-se ainda a predileção pela área da saúde: nos anos de 2008 e 2009, 100% das aprovadas escolheram cursos relacionados a essa área; em 2011, 2012, 2014 e 2015 foram mais de 65% das candidatas indígenas que apontaram seu interesse para cursos da área da saúde. Em geral, nas Terras Indígenas, são as mulheres as grandes conhecedoras da medicina nativa, responsáveis pelos partos e por muitos tratamentos de saúde.

No quadro que segue apresento uma síntese de dados sobre as Estudantes Mulheres Indígenas entre os anos de 2008 e 2016.

Quadro 9: presença do feminino indígena na UFRGS 2008-2016.

Ano	Inscritas	Cursos de ingresso.	Etnia	Terra Indígena	Filhos
2008	14 de um total de 43 interessados.	Medicina, Enfermagem	Kaingang Kaingang	Serrinha Guarita	01 após o ingresso -
2009	35 de um total de 84 interessados	Nutrição	Kaingang	Morro do Osso	-
2010	36 de um total de 78 interessados.	Medicina Odontologia Enfermagem História Serviço Social Matemática	Guarani Kangangi Kaingang Guarani Kaingang Kaingang	Tekoa Nhundy- Estiva Cacique Doble Guarita Tekoa Nhundy- Estiva Votouro Guarita	03 anterior ao ingresso - - 02 anterior ao ingresso 01 após o ingresso 01 anterior ao ingresso
2011	35 de um total de 80 interessados.	Odontologia Enfermagem Serviço Social Psicologia Biologia Farmácia	Kaingang Kaingang Kaingang Kaingang Guarani Kaingang	Ventarra Votouro Votouro Fag Nhin- L. Pinheiro Tekoa Nhundy- Estiva Nonoai	- - 01 anterior ao ingresso 01 anterior ao ingresso e 01 após 01 após o ingresso 01 após o ingresso

2012	48 de um total de 79 interessados.	Medicina Odontologia Enfermagem Psicologia História Nutrição Pedagogia	Kaingang Kaingang Kaingang Kaingang Kaingang Kaingang Kaingang	Carreteiro Fag Nhin- L. do Pinheiro Morro do Osso- POA Nonoai Morro do Osso Fag Nhin- L. Pinheiro Nova Vinceza	- - 01 após o ingresso 01 após o ingresso 01 anterior ao ingresso 01 anterior ao ingresso 01 anterior ao ingresso e 01 após
2013	24 de um total de 41 interessados.	Serviço Social Geografia	Kaingang Kaingang	Votouro Fag Nhin- L. Pinheiro	01 após o ingresso 02 anterior ao ingresso
2014	42 de um total de 69 interessados.	Medicina Odontologia Serviço Social Nutrição Fisioterapia Enfermagem	Kaingang Kaingang Kaingang Kaingang kaingang Guarani	Guarita Nonoai Morro do Osso Guarita Serrinha Tekoa Nhundy- Estiva	- - 01 anterior ao ingresso - 01 anterior ao ingresso 01 anterior ao ingresso
2015	49 de um total de 82 interessados.	Medicina Odontologia Enfermagem Nutrição Pedagogia Serviço Social Direito	Fulni- ô Guarani Guarani Kaingang Kaingang Kaingang Kaingang	Fulni-ô- Pernambuco Pinhalzinho- Nonoai Mato Preto Serrinha Votouro São João do Irapoã Ventarra Alta	- - - - - 01 anterior ao ingresso 01 após o ingresso
2016	51 de um total de 82 interessados.	Medicina Enfermagem Psicologia Saúde coletiva Adm. pública História Pedagogia Direito	Juruna Kaingan Kaingang Kaingang Kaingang Kaingang Kaingang	Boa Vista- PA Pinalzinho- Nonoai Fag Nhin- L. Pinheiro Por Fi Gã- São Leopoldo Jardim Protásio Alves Votouro Fag Nhin- L. Pinheiro Votouro	- 01 anterior ao ingresso 01 anterior ao ingresso 01 anterior ao ingresso 01 anterior ao ingresso - Pelo menos 01 anterior ao ingresso -

Fonte: Criado pela autora a partir do Relatório CAPEIn (2012); Banco de dados da pesquisa Educação Indígena e Interculturalidade (2011-2013) coordenada pela profa. Maria Aparecida Bergamaschi, Banco de dados CAF e PRAE.

Acompanhando o quadro acima é possível verificar que, do total das 45 mulheres

aprovadas no vestibular indígena⁹⁰, pelo menos 26 guardam relação com a maternidade durante a graduação, representando aproximadamente 52,94% do total de ingressantes. Destas, mais de 50% é oriunda de regiões distantes de Porto Alegre, que em alguns casos ficam entre 6 e 9h de viagem de ônibus da capital, dado que revela uma novidade no universo estudantil da UFRGS. A instituição da Política de Ações Afirmativas para indígenas na Universidade desvenda um novo perfil de aluno, que não necessariamente separa a condição de estudantes da condição de mãe ou pais. Assim, os desafios são apresentados, propondo novas maneiras de enfrentá-los.

A fim de subsidiar algumas discussões a seguir, julgo importante apresentar a situação das mulheres aprovadas que guardam relação com a maternidade.

Quadro 10: situação das indígenas mães em relação à UFRGS.

Matriculados	Não matriculadas	Abandonos	Transferência	Diplomados
17	02	05	01	01

Fonte: Criado pela autora – Dados da PRAE e da pesquisa

Das cinco mulheres mães que constam em situação de “abandono”, três ocorreram pela falta de condições de conciliar as duas funções: estudante e mãe. Todas elas eram oriundas de cidades fora de Porto Alegre, onde residiam seus familiares.

As não matriculadas são mães de crianças com idades de até um ano e meio.

A busca da transferência de uma das mulheres para continuar seu curso de Pedagogia em outra instituição se deu pela necessidade de estar próxima de seus filhos, ainda muito pequenos. Quando ainda estava na UFRGS, para manter a convivência com suas crianças, passou a cursar apenas uma disciplina, pois assim conseguia conciliar o curso com as mais de quatro horas de ônibus do trajeto de casa à Universidade – uma vez que era inviável a viagem diária, não só pela distância, como também pelo alto custo financeiro do deslocamento.

Das dezessete matriculadas, seis ingressaram no ano de 2016 e ainda não vivenciaram de fato a situação de ser mãe e universitária. Destas, duas são oriundas de outras cidades que não Porto Alegre.

Das estudantes que se mantêm em seus cursos, 06 conseguiram se organizar para conviver no mesmo espaço que suas crianças, mesmo não sendo oriundas de Porto Alegre. Algumas encontraram abrigo em aldeias indígenas próximas a Porto Alegre; outras, conforme já mencionado, buscam a moradia alugada e ainda outras convivem com viagens relativamente longas a municípios mais próximos de Porto Alegre. Aqui, revela Pafej – uma das que compõem

⁹⁰ 2008 a 2016.

a pesquisa – que precisou buscar nova moradia, distante de seu grupo de colegas indígenas:

Adorava ficar na CEU, todo mundo se ajudava, todo mundo era unido. Depois que o bebê nasceu tive que morar fora da CEU. Senti muita falta do grupo. [...]. Me sentia acolhida pelos colegas indígenas, agora estou longe, pois o aluguel que consegui pagar é num lugar muito distante e perigoso, por isso não peguei cadeiras à noite. Tem algo mais perto, mas pedem 3 a 4 meses de caução ou um fiador. Não temos condições para isso. Mesmo indo morar nesta quitinete onde estou com meu marido e filho, passei por muitas dificuldades até de não ter direito o que comer para conseguir fazer a mudança lá da Aldeia.

Ela voltou para Porto Alegre, após trancar a faculdade por 2 semestres para cuidar da saúde de seu filho. Sua aldeia fica a cerca de 9 horas de Porto Alegre.

A candidata aprovada em 1º lugar no curso de Serviço Social não veio assumir a vaga, pois não pôde sair de sua aldeia e deixar filhos e família, que não possuíam condições de arcar com despesas de uma moradia e tudo que ela acarreta em Porto Alegre.

Há ainda situações de algumas mães que, por necessitarem permanecer na moradia estudantil oferecida pela Universidade, precisam enfrentar a distância física de suas crianças, deixando-as sob cuidados de outros membros de suas comunidades – o que gera muito sofrimento, afetando inclusive o desempenho acadêmico. Conforme nos fala Kafej, no nosso encontro de pesquisa:

No 1º ano eu viajava muito, quase todo fim de semana, para ver minha filha. Tinha vezes que ficava quase sem dinheiro. Eu preferia ficar sem dinheiro aqui a ficar sem ir lá vê-la. Esse ano, as aulas exigem bem mais, eu estou indo menos, mas eu continuo viajando. No 1º ano eu chorava muito por estar longe, mesmo sabendo que a mãe cuidava dela. [...] O curso ficou prejudicado, não conseguia me concentrar direito, mas eu não vou desistir, eu botei na minha cabeça se eu largar tudo para ficar lá com ela, que futuro eu darei a ela? Mesmo ficando bem deprimida, tinha noites que eu chorava. Por mais difícil que seja eu não vou desistir, por ela mesmo. (2015)

O desempenho acadêmico tido como satisfatório pelo sistema da Universidade é de pelo menos 50% dos créditos do semestre do curso. Destas 14 mães, que são sujeitos principais desta pesquisa, 08 se mantinham, à época dos encontros, com desempenho plenamente satisfatório⁹¹, sendo que desse universo 06 são oriundas de Porto Alegre e região metropolitana ou se organizaram em tais localidades, conseguindo conviver com seus filhos.

Nesse sentido, partindo da exposição dos números que nos auxiliam no presente estudo, entendemos que há um universo qualitativo sobre as realidades dessas estudantes que merece ser compreendido e partilhado com a comunidade acadêmica, a fim de que haja uma reflexão institucional sobre o *estar-sendo* estudante, mulher indígena na UFRGS.

⁹¹Compreendemos que a presença de tais mulheres na Universidade, com suas vivências e riquezas de experiências, compartilhando a partir da interculturalidade, com um modo de ingresso e de permanência que privilegia o mérito, baseado num quantitativo numérico, por si só já lhe conferem um desempenho satisfatório. A referência apresentada do ponto de vista matemático é apenas para ilustrar, a partir das exigências da academia, suas respostas a tal modelo.

3.3 Mulher-indígena-mãe e a Pesquisa.

As informações anteriores, por si só, não revelam nem respondem quais condições favorecem a sua permanência e o bom desempenho nas suas respectivas graduações; contudo, nos faz desejar conhecer essas mulheres e suas vivências no *estar-sendo* estudantes desta Universidade.

Com o desejo de aproximação a essas mulheres é que nasce a pesquisa, que com suas questões, métodos e instrumentos se construiu a partir do respeito ao movimento do cotidiano, dos encontros e desencontros, do que fora planejado e do que era possível. Descrever as “realidades”, os “quereres”, os “pensares”, contar as histórias destas mulheres nos seus diversos contextos que se entrelaçam com a universidade e com outros espaços que as conversas levaram – tudo isso requereu conceber a pesquisa como um movimento ordem – desordem, resultante de situações caóticas e não lineares, sendo constituída de redes e conexões dinâmicas, caracterizadoras dos mais diferentes processos (Moraes e Torres, 2006 p. 146 e148). Foi nessa lógica que também se comportou o método: “Não como um conjunto de regras certas e permanentes, mas como atividade pensante do sujeito pesquisador que é capaz de aprender, de inventar e criar durante o seu caminhar.” (*Idem*, p.153). Preocupou-se ainda com a apresentação tratada por Maffesoli (2008), aquela que se contenta em mostrar “aquilo que é”, fazendo sobressair dinamismos e vitalidades do “mundo aí”:

Pode-se falar de sabedoria, porquanto tal “deixar-ser” não implica um “deixar correr” intelectual. Pelo contrário, ele requer uma ascese, a de não fazer o jogo do demiurgo que manipula ao seu bel-prazer, aquilo que convida a ser visto, em favor daquilo que se desejaria que fosse. Desse ponto de vista, a apresentação é mais escrava do que senhora da realidade social ou natural, está a serviço do dado mundano, mais do que exerce domínio sobre ele (MAFFESOLI, 2008, p. 20 -21).

É a partir dessa percepção que acolho o *compreender* e o *incompreender* como importantes verbos na relação da permanência de estudantes indígenas na universidade, bem como no crescimento e na contribuição da excelência da própria instituição. Acredito que o compreender passa pela aceitação de que a complexidade humana e suas práticas não estão nem poderiam estar ausentes das relações da e na Universidade – e, conseqüentemente, do e no próprio processo de educação. Nesse sentido me reporto às palavras de Malvina do Amaral Dorneles, quando identifica a multiplicidade das práticas que orientam e organizam a gestão da educação:

O olhar que perscruta o mundo que hoje se oferece, e o toma desde a multiplicidade das práticas *ético-político-institucionais* e *estético-afetivo-existenciais*, que amparam e orientam a organização e gestão da educação, em suas diferentes dimensões e manifestações, enfrenta o desafio de um *admirar-se* que atualize as disposições ético-estético-afetivas de

uma ideia de mundo aberta a novas possibilidades. (DORNELES, 2003, p. 5)

Por se tratar de uma pesquisa social, muito mais do que uma postura metodológica, busco uma postura ética⁹², em que todas as mulheres envolvidas também são consideradas pesquisadoras. Assim, o trabalho foi conduzido de forma colaborativa, sendo elas coautoras deste estudo, uma vez que compartilharam suas histórias pessoais e de seus povos, tornando este trabalho possível.

Para a compreensão de como ocorre a permanência dessas estudantes-indígenas-mães que se inseriram em cursos de graduação na Universidade através de vestibular específico, tantas outras questões foram introduzidas para fomentar as conversas: Como é a vida na mulher indígena na aldeia? Há papéis e funções definidas? Como pensam a maternidade? Com quantos anos começam a ter filhos? Há uma expectativa para que os tenham? Quem tem responsabilidade pelo cuidado das crianças? Quais foram as suas trajetórias até o ingresso na Universidade? Precisaram mudar de moradia ao ingressarem na Universidade? Que estratégias usam para se manter na função de universitária e mãe, considerando a distância das aldeias de origem? Algo mudou com a maternidade em relação à Universidade? Quem as apoia no cuidado com os filhos? Há alguma demanda à Universidade no que se refere ao exercício da convivência com os filhos? Quais as dificuldades que encontram? O que poderia tornar a vida melhor na Universidade? Em que a política de permanência está sendo útil?

As conversas não pararam por aí, os encontros com as mulheres renderam tantas outras histórias lindas: sobre a escolha dos nomes indígenas, sobre as marcas *Kamé* e *Kairu* e suas representações; sobre a persistente forma colonizadora de alguns órgãos que se relacionam com os povos indígenas, quando ainda consideram seus nomes na língua mãe, como estrangeiros, não aceitando registrá-los nos documentos das crianças. Da mesma maneira que num passado não tão distante, num presente camuflado nas burocracias institucionais suas línguas maternas eram

⁹² Ainda que reconheça que minha vivência e minhas experiências acadêmicas me aproximem de fato de uma realidade do ser, o contato – ainda que inicial – com o pensamento de Levinas, sobre a ética da alteridade e justiça e sua crítica sobre a ontologia ocidental, fixada na totalidade conceitualizadora e apresentada em COSTA (2011. P.23), me fez desejar um aprofundamento não só teórico, mas comportamental. Acredito que tal pensamento converse e se entrelace perfeitamente na lógica dos povos indígenas, que está aberta à alteridade. Conforme Costa: “Para Levinas, a ética está no centro do seu pensamento e, assim, sua filosofia opta por afastar-se da tradição que tenta pensar a unidade do ser. Seu pensamento baseia-se na Alteridade, olha para o Outro, recebe-o e se estrutura no sujeito ético. Suas reflexões filosóficas dirigem-se para a defesa da constituição da subjetividade baseada na ideia de infinito ético – entendida como a abertura ao reconhecimento do Outro e pelo Outro”. (p. 15) [...] “A filosofia primeira para Levinas não é a ontologia, mas a ética. A ética que surge da relação face a face no encontro plural com o outro. O ser é posterior ao Bem. (P.17) [...] “A primazia do Eu consolidou-se no processo de anulação do outro em sua Alteridade, praticado sistematicamente pela cultura ocidental ao desconsiderar as diferenças. As inúmeras guerras, as formas de colonização, a organização de sistemas ideológicos de cunho político, religioso e/ou científico, que na maioria das vezes visaram à dominação, à exploração e destruição da Alteridade, comprovam essa afirmação.” (P.18).

renegadas e até proibidas. Suas consequências ainda são verificadas entre os estudantes da UFRGS, já que nem todos os Kaingang falam a língua que também identifica o seu povo, diferente dos Guarani, cuja maioria fala a língua mãe. Assim, como um novelo de lã que vai sendo desenrolado e transformado em outras tramas, aconteceram os encontros com essas mulheres.

O instrumento para concretização desta parte da pesquisa foram as “rodas de conversa”. Pois, assim como Figueirêdo e Queiroz (2012, p.1), acredito que tal procedimento metodológico “favorece a construção de uma prática dialógica em pesquisa, que possibilita o exercício de pensar compartilhado”.

A fala de Kenõi, que teve boa parte de suas experiências fora da aldeia, já que seus pais precisaram migrar para a cidade, ilustra a importância do acolhimento desse método:

Muitas coisas que vocês falaram para mim foi novidade, eu aprendi muita coisa [...] muita coisa que eu ouvi Nivã falando aí, eu via a mãe falando, essas histórias, então eu fui me recordando aos poucos de tudo que ela falou aí, e mais um pouco. [...] meu pai foi cacique quando eu era pequena, então ouço estas histórias e fui lembrando o que minhas irmãs me contavam. Foi bem importante para mim. (2015⁹³).

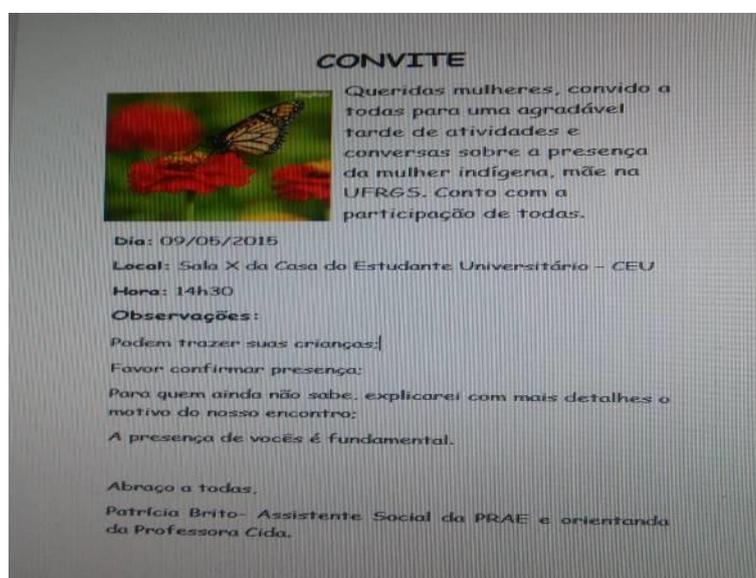
Contudo, o movimento da pesquisa também desejou que fossem diálogos, entrevistas e até “bate-papos” virtuais. Ressalto que isso só foi possível devido à dinâmica das relações estabelecidas com essas mulheres e à sua ciência acerca do processo. Em consonância com as ideias de Maffesoli, que fala da “com-vivência como experiência sensível”, busquei isso em minha pesquisa, em meu “estar-junto” com as estudantes indígenas. Segundo o autor, é por em ação “uma forma de empatia”, é buscar uma “justa visão daquilo que é o outro”, um “identificar-se com ele, ainda que seja de modo provisório, e examinar seus atos a partir do interior, sem *a priori* judicativos ou normativos” (MAFFESOLI, 2008, p. 142).

Nesse sentido, foram convidadas a participar dos encontros todas as mulheres matriculadas nos cursos de graduação da UFRGS que possuíam filhos até o ano de 2014. O convite (figura 30) às 14 mulheres foi realizado por e-mail; contudo, com muitas manteve conversas por “bate-papo” virtual, para esclarecimentos e reenvio do convite, uma vez que não conseguiram visualizar pelo correio eletrônico. Vale ressaltar que as intenções da pesquisa já haviam sido apresentadas em momento anterior, e que desde lá recebi palavras de apoio e colaboração. Também convidei para o primeiro encontro minha orientadora Maria Aparecida Bergamaschi e minha colega Michele Doebber, por já serem bem-vindas pelos estudantes e colaboradoras empenhadas na presença indígena na UFRGS.

⁹³ Roda de conversa na CEU.

É importante relatar que um último encontro fora proposto às mulheres colaboradoras da pesquisa, bem como aos demais estudantes indígenas. Esse encontro, que se deu na noite de 11/04/2016, na sala de TV da CEU, foi o momento de mostrar em primeira mão a pesquisa pronta, bem como as fotos aqui utilizadas, para que pudessem ser aprovadas. Aos sabores do café com leite e pão com manteiga, preparados para acolher aqueles que iam chegando de suas aulas noturnas, pudemos dar muitas risadas ao encontrar no acervo de fotos imagens antigas daqueles que mudaram um pouco suas fisionomias. O encontro serviu também para compartilhar informes trazidos por uma das mulheres sobre manifestações e eventos que ocorreriam naquela semana. Nesse encontro contei, mais uma vez, com a companhia da colega Michele Doebber. Essa foi a primeira banca à qual fui submetida, o que me deixou mais segura para as apresentações posteriores. Nem todas as colaboradoras puderam estar presentes, mas concederam a divulgação de suas imagens.

Figura 30: Convite



Fonte: Criação da autora.

De algumas recebi confirmações empolgadas e de outras não obtive resposta, mesmo insistindo no convite. Todavia, minha expectativa e minha dedicação ao 1º e aos demais encontros foram as de quem iria participar de uma celebração sagrada: cada mulher e seus filhos foram aguardadas e desejadas com o melhor que eu podia oferecer. O material contendo a proposta e as abordagens da pesquisa foi cuidadosamente preparado, com cores, texturas e conteúdo que pudessem proporcionar um ambiente aconchegante, de forma que a conversa fluísse leve e descontraída. Com igual carinho, o grande espaço da sala X da Casa do Estudante Universitário da UFRGS foi preparado. Mantas, almofadas, caixas forradas com tecido colorido

contendo lápis de cor, giz de cera, cartolina, revistas, cola, tesoura e outros materiais que divertiram as crianças e a nós. Para o lanche, preferi fazer algo preparado por mim⁹⁴. Praticar o ritual de confeccionar o bolo e preparar o brigadeiro e o branquinho significava para mim um ato de respeito às convidadas daquele encontro. Entre a separação dos ingredientes, o mexer da panela em fogo brando, o enrolar de cada doce, pude pensar sobre a relação destes povos com o tempo, sobre a importância dos rituais em suas cosmologias e organizações sociais e sua economia predominantemente seminal⁹⁵ (KUSCH, 2000, p. 491). Pude também refletir sobre nossa própria ritualidade enquanto mestiços, mais “ciudadanos” da classe média que “campesinos” (Idem, p.946).

Foi então, numa tarde de sábado, 09 de maio de 2015, que sincronicamente precedia a comemoração do dia das mães – sol lindo, sala preparada e comes e bebes disponíveis – que nos encontramos pela 1ª vez para construir a pesquisa. Esse momento também foi brindado com três crianças, filhos de cada uma das mulheres indígenas presentes, e por duas presenças inusitadas: os maridos de duas delas, que enquanto auxiliavam no cuidado de suas crianças, nos escutavam atentamente, até arriscando colaborações dos lugares de quem, mesmo não sendo indígena, participa daquele *estar-sendo* na companhia de suas mulheres.

Reunimo-nos em seis mulheres: Nivã, Kenõy, Ninhpryg, Maria Aparecida, Michele e eu. Iniciei apresentando a proposta dos encontros, a ideia da pesquisa, o desejo de uma metodologia colaborativa, bem como os cuidados éticos que seriam tomados. Com as devidas manifestações de autorização, a conversa fluiu. Tais procedimentos de esclarecimentos e pactuações acerca da proposta do trabalho foram repetidos nos outros quatro encontros que se seguiram.

A proposta de que essas mulheres escolhessem um nome de sua preferência se deu por um cuidado de preservar suas identidades. Todas as Kaingang escolheram seus nomes indígenas. No entanto, conforme dito na apresentação da pesquisa, as estudantes Guarani solicitaram usar os seus nomes em português.

A cada encontro foi possível verificar o quanto é importante o respeito ao movimento do método, que nos revela outras possibilidades e descobertas – algo de que a perseguição ao nosso planejamento cartesiano muitas vezes nos priva. Foi o que aconteceu, por exemplo, a partir do

⁹⁴ Pelas circunstâncias do cotidiano, em alguns encontros não consegui manter o ritual, o que não influenciou no respeito mantido durante eles.

⁹⁵ Economia Seminal, ambos em: “Esto ocurre em El fondo da la ciudad, em los barrios suburbanos, donde se desplaza entre los límites de una ciencia del “me parece a mí”, encubierta pudorosamente, casi en un plano de subversión, donde no entra ningún patrón, ni autoridad alguna. Es una economía marginal, alentada por una relación afectiva e quase se limita a trabajos menores, como El da la medianera, o de mujer que envia sus empanadas a la vecina “para que las pruebe no más”, o Del hombre que incluso presta dinero al vecino solo porque “en este mundo todos tenemos que ayudarnos. Pero se da también subversivamente en el taller o en la oficina donde la relación con el jefe quisiera mantenerse en el plano de la entrancia” (KUSCH, 2000, p. 499)

segundo encontro, também ocorrido na CEU em 22/05/2015, do qual participaram Ninhpryg com sua filha e Nefey. Elas trouxeram notícias de algumas das mulheres convidadas, ausentes por estarem envolvidas em atividades outras, dentre elas as ligadas à sua rotina acadêmica. Ninhpryg, que participara do encontro anterior, ajudou na condução da reunião, bem como pôde trazer questões pontuais sobre seus atuais desafios em conciliar a criação da filha com frequência às cadeiras do curso, além de falar sobre as dificuldades de manutenção dos custos da moradia alugada. Neste encontro, percebi que talvez precisasse considerar a possibilidade de que as Rodas de Conversa pudessem dar lugar aos diálogos e, em alguns outros momentos, a entrevistas.

Isso aconteceu nas duas conversas que se seguiram, também na CEU⁹⁶, em 12/06/2015 e 15/06/2015, nas quais as conversas foram com Pafej e Kafej, respectivamente. A riqueza desses encontros se deu justamente pela intimidade de estar apenas entre duas pessoas, a mulher e eu: os relatos, as histórias de vida, as situações pessoais ora vivenciadas foram reveladas com uma profundidade, com uma riqueza de detalhes – que talvez nem precisassem ser colocados naquele momento, mas que o clima que se estabeleceu deixou que fluíssem. Em um dos casos a conversa gerou intervenções junto à PRAE, que prestou apoio imediato.

Ainda seguindo as direções do método, realizamos o último dos encontros na Aldeia Estiva, localizada no município de Viamão- RS, na tarde de 24/07/2015. As estudantes mães desta aldeia Guarani usualmente vão para Porto Alegre por ocasião das aulas, mas logo que estas terminam se deslocam de volta para suas casas. Assim, não puderam participar dos demais encontros junto com às mulheres Kaingang. “No sábado, quando foi marcada a 1º reunião, não conseguimos ir, pois ficamos fazendo nossas coisas aqui e o trajeto é muito longo”. Se por um lado não consegui presenciar uma roda de conversa interétnica, algo que acreditava ser importante para as trocas e compartilhamentos daquelas mulheres na Universidade; por outro pude constatar que assim como eu, muitos espaços da UFRGS estão alheios a tantas diferenças entre as etnias, que precisam ser valorizadas e respeitadas – mesmo sendo a política de acesso e permanência indígena desta instituição universalizante, o que, no meu entender, também colabora para o fortalecimento da presença dessas mulheres na Universidade enquanto um grupo pertencente às minorias.

Chegamos à aldeia por volta das 14h e fomos recepcionados por Ivanilde. Passamos na escola *Karai Nhe'e Katu* para cumprimentarmos a diretora e, após alguns minutos de conversa, fomos levados para sentar em volta da fogueira, onde éramos aguardadas pelas demais mulheres participantes da pesquisa: Sandra, Araci e de Luciana, nossa ex-aluna da Medicina que, como

⁹⁶ A maioria dos encontros permaneceu sendo na CEU por escolha das próprias mulheres, que têm neste espaço uma referência, mesmo não sendo moradoras.

estratégia, preferiu não continuar o curso para manter-se na criação dos filhos – uma vez que naquele momento conciliar os dois papéis não era possível. Estavam também presentes o cacique da aldeia – irmão de Ivanilde e Araci – e sua esposa, além de outros componentes da comunidade que, enquanto davam boas risadas e falavam em língua Guarani, comiam batata doce e outras comidas assadas na brasa da fogueira. As crianças também eram uma presença marcante, estavam sempre em volta, seja no colo de suas mães ou jogando bola e brincando nas proximidades. Até um gatinho parecia se sentir tão à vontade naquele espaço que permaneceu durante toda a conversa deitado a apenas poucos centímetros de um pedaço de lenha em brasa.

A presença do jovem cacique – resalto que sua pouca idade não ofusca sua maturidade para ocupar tal posto – foi um grande presente para aquela roda. Falava sobre a história da criação daquele grupo em que todos eram parentes, a cada colocação que fazia ficava claro que conhecia os processos, os desafios e as dificuldades que passavam os estudantes que dali saiam para estudar na UFRGS, principalmente as mulheres, todas elas mães. Trouxe também importantes ponderações sobre a necessidade de se pensar alguns procedimentos institucionais de forma distinta para Kaingang e Guarani, por possuírem muitas características que os distinguem. Nesse momento critica o processo de escolha de cursos, dizendo que este pouco considera seu povo.

Até para a escolha dos cursos não recebi convite para participar. [...]tem os cursos que eles querem e o cursos que os Guarani querem e quem decide são eles os Kaingang, por exemplo, o curso de educação física que alguns Guarani queriam fazer só foi escolhido duas vezes. (2015⁹⁷)

Um fato interessante nessa roda de conversa é que, normalmente, cada questão direcionadora feita era primeiro conversada entre si pelas mulheres – na língua materna –, que depois faziam seus relatos em português. Nesse clima que a tarde seguiu, agradável e descontraída.

Infelizmente, na posterior escuta da gravação percebi que muitas falas ficaram impossíveis de ouvir, restando apenas as lembranças desses momentos, na memória e em algumas fotos tiradas naquele encontro. Caso similar ocorreu no 2º encontro, em que o gravador não foi operado corretamente e as falas não foram registradas. Nesse momento recorrer ao *caderno de sentimentos, pensamentos e escritos da pesquisa*⁹⁸ foi de grande valia.

⁹⁷ Aldeia Estiva- Viamão.

⁹⁸ Desde o início da pesquisa não me propus a realizar um caderno de campo, já que também não utilizei uma metodologia etnográfica. Assim, como forma de ordenar os sentimentos, pensamentos que surgiam durante os encontros de pesquisa, os eventos, os sonhos, resolvi condensá-los num caderno que foi batizado de *caderno de sentimentos, pensamentos e escritos da pesquisa*. Nele pude reencontrar algumas falas das mulheres que haviam se perdido nas gravações não gravadas e reviver sentimentos que o *estar - sendo* pesquisadora me proporcionaram.

Assim, o tópico seguinte se dedica à apresentação das narrativas que foram construídas a partir das questões orientadoras apresentadas aos grupos durante os encontros. Essas fecundas conversas tomaram dimensões que proporcionaram uma rica oportunidade de compreender um pouco mais das mulheres indígena, dos povos a que pertencem e suas maneiras de *estar-sendo* no mundo, o que inclui sua relação com a Universidade.

3.4 Narrativas que Ajudam a Compreender o *estar-sendo* mulher-indígena-mãe

Na maioria das casas kaingang na Serrinha e no acampamento Faxinal, as mulheres exercem papel central. Elas são responsáveis pela educação das crianças, pelas atividades domésticas e muitas são as responsáveis financeiras dos seus lares, por meio de atividades como o artesanato, empregos em indústrias e, principalmente, empregos nas áreas de educação e saúde dentro das aldeias. Tem ainda as que são faxineiras e empregadas domésticas dentro e fora das terras indígenas, sendo elas que garantem assim as compras do mercado (SCHILD, 2016 p. 74)

Aqui me dedicarei a apresentar formalmente as dez mulheres que ajudaram a construir esta pesquisa, doando suas falas, suas Histórias e suas reflexões sobre o *estar-sendo* nos diversos espaços que ocupam, sejam eles a Universidade, suas aldeias ou suas lutas. Essas vozes, que já puderam ser ouvidas ao longo de todo o trabalho, aqui ganham força quando, através de longas ou objetivas explanações, nos contam um pouco de como é a vida da mulher indígena na aldeia, seja a partir de um olhar mais abrangente de organização social indígena, seja por visões e questionamentos pessoais desse modo de ser – por exemplo, em relação à maternidade ou a como seu nome indígena lhe foi dado. Nestas falas ainda nos esclarecem sobre a importância e a influência de suas marcas *Kamé* e *Kairu* – no caso Kaingang – como um ponto de partida para todas as outras relações; falam da vivência da maternidade como algo intrínseco ao *estar-sendo* mulher, da importância do casamento para a comunidade e das consequências da separação; contam sobre o valor dos mais velhos e sobre suas vivências na Universidade – e o que poderia torná-las melhor. Ora trazem os fatos como se não mais existissem, ora os revelam como algo que ainda permeia as relações dos indígenas – como traz Kafej: “Não existe mais coisa de marca, não existe mais isso, porém os velhos ainda se preocupam muito com as marcas[...] Mesmo morando junto sendo de outra marca já é considerado genro, por ser de outra marca”. Isso ilustra um pouco do que apresenta Schild (2016, p. 89):

Com relação às metades na Terra Indígena Serrinha, muitos jovens não conhecem esse sistema e nem todos os casamentos acontecem respeitando-o. O que se considera e ocorre é no conjunto das lideranças da aldeia, que tem integrantes das duas metades. O Cacique Antonio Mig Claudino é kanhrú. Já o Vice-Cacique Vanderlei Oliveira é *kamé*, e assim os demais, tanto os pã'i mág (lideranças principais: cacique, vice-cacique, coronel, capitão) quanto os conselheiros, os pã'i si (major, sargento, cabo e policiais).

Contudo, na maioria das conversas é possível compreender que a vinda para a universidade, para estas mulheres, tem provocado alguns impactos dentro e fora da aldeia que demandam encontros conjuntos. Ainda assim, suas lideranças e familiares acreditam e continuam apoiando e incentivando essas mulheres à experiência do ensino superior.

Percebi nos encontros da pesquisa que os choros, as saudades e as frustrações lhes foram inevitáveis, assim como foi inevitável recorrer também a remédios do não índio para aliviá-las. Contudo, se mantêm nos seus desejos e objetivos – que também são de seus povos – o *estar-sendo* indígenas-mulheres-mães-profissionais, vivenciado num exercício de interculturalidade, coisa que os povos originários sempre souberam fazer. Viveiros de Castro (2002) nos ajuda a compreender essa natural capacidade de alteridade e consequente condição de interculturalidade dos povos indígenas.

O outro não era ali apenas pensável – ele era indispensável p. 195. [...] Mas ela tampouco favorecia a contrapartida dialética destas afecções: era inconcebível aos Tupi a arrogância dos povos eleitos, ou a compulsão a reduzir ao outro à sua própria imagem. Se europeus desejaram os índios porque viram neles, ou animais úteis, ou homens europeus e cristãos em potência, os Tupi desejaram os europeus em sua alteridade plena, que lhes apareceu como uma possibilidade de autotransfiguração, um signo da reunião do que havia sido separado da origem da cultura, capazes, portanto de vir alargar a condição humana, ou mesmo de ultrapassá-la. Foram então talvez os ameríndios, não os europeus, que tiveram a “visão do paraíso”, no desencontro americano. Para os primeiros, não tratava de impor maniacamente sua identidade sobre o outro, ou recusá-lo em nome da própria excelência étnica; mas sim de, atualizando uma relação com ele (relação desde sempre existente, sob o modo virtual), transformar a própria identidade. A inconstância da alma selvagem, em seu momento de abertura, é a expressão de um modo de ser onde “é a troca, não a identidade, o valor fundamental a ser afirmado”. (p. 206).

Encontrei dificuldades para sistematizar o conteúdo das falas que apareceram nos encontros. Primeiro, tentei fazê-la por temática, mas entendi que não seria a melhor maneira, pois tais conversas extrapolaram ou mesmo não se detiveram às questões direcionadoras que lhes foi apresentada – e fluíram muito mais fecundas e de formas distintas a cada encontro. No segundo momento, tentei fazer a organização do que fora construído em cada evento, partindo da apresentação de cada uma das mulheres e seguindo com os trechos de suas falas. Mas isso também se mostrou inconsistente, uma vez que fragmentava momentos em que as falas de todas se complementavam, tirando assim a riqueza do diálogo.

Assim, diante desse desafio resolvi, correndo o risco de também não ser a melhor escolha, fazer as apresentações e trazer o conteúdo das falas como se fossem parte de uma única grande roda de conversa. Assim, contemplaria as temáticas que foram direcionadas e também aquelas

que a dinâmica do processo apresentara; sem, contudo, deixar de considerar situações trazidas por um pequeno grupo ou mesmo individualmente.

Desejo que esse momento possa ser fiel em revelar o quão complexo tem sido esse encontro entre os povos indígenas e a Universidade, com cosmologias muitas vezes conflitantes, mas que podem também ser harmônicas se aí houver espaço para o diálogo e para a escuta, além de disposição para compreender o que for possível e o exercício do respeito para conviver com o que não seja.

Como já mencionado, as conversas foram introduzidas por questões direcionadoras; todavia, tomaram seu próprio rumo à medida que se construía, assim como o método.

Por acreditar que os relatos tenham potência de nos despertar muitas reflexões além daquelas que eu pudesse aqui apresentar, optei por deixá-los, por si só, fazerem esse papel. Minha pouca participação em alguns comentários é também uma forma respeitosa de conceber este espaço como algo sagrado que ninguém, além dessas mulheres seria capaz de dizer. Cuidei ainda para não revelar histórias que me pareceram contadas em confiança num momento de intimidade que se estabeleceu nos encontros.

NIVÃ: mulher Kaingang, oriunda da Aldeia Serrinha, ingressou no curso de Medicina em 2008, formou-se em 2015. Seu filho Kafag nasceu durante sua graduação, quando tinha 32 anos. Segundo ela – brincando com isso –, já tinha idade para ser bisavó dentro da aldeia, considerando o tempo tardio em que teve seu filho em relação ao costume de seu povo. Precisou morar na CEU, saiu por causa da maternidade. Em um momento de grande demanda no curso, precisou retornar a essa moradia, deixando seu filho sob os cuidados da mãe. Durante nosso encontro, trouxe ensinamentos sobre a escolha de nomes e suas representações para os Kaingang, compartilhou histórias do percurso de sua mãe, que é uma importante referência feminina como liderança e educadora. Sua fala revela ainda que cumprir os papéis de mulher, conforme os costumes Kaingang, dos cuidados da casa, dos filhos e da educação; é algo que não entra em conflito com o tornar-se estudante universitária e profissional.

Escolhi para a pesquisa meu nome, Nivã. Na certidão de nascimento indígena é Nivã. Na época que nasci era proibido colocar nome estrangeiro na certidão de nascimento civil. Lá em casa, todas nós temos um nome que tem significado, no meu caso não tem um significado em si a não ser que você desmembre ele, aí fica flor de coqueiro. Esse seria o nome da minha bisavó, pois minha mãe queria que eu tivesse a personalidade dela, fosse como ela era, mas eu nunca parei para perguntar como minha vó era. Deve ser alguma coisa relacionada à *kamé*, pois eu nasci uma criança grande. [...]. Minha mãe que escolheu o nome do meu filho, pois normalmente é sempre alguém mais velho que escolhe, porque sempre tem aquela questão de você dar o nome e você personificar esse nome na criança, que ela venha a ter as características do nome que você escolheu. Então tem que tomar cuidado. Se der um nome muito forte para ela... Por exemplo, lá em casa tem um nome Kentar. É o nome da árvore que se faz a flecha, então aquela pessoa vai ser um pouco mais teimosa, mais rígida, vai ser aquela que vai dar certo trabalho. Tem o Konfer que é

orvalho, então é doce, nunca deu trabalho, então tem outro que parece um vento, uma brisa, mas não uma tempestade, então todos os nomes têm que se tomar muito cuidado. Então são os mais velhos que dão, é a minha mãe que dá pela experiência dela, ou minha avó, ou minha tia avó. [...] Kafag foi uma gestação tranquila, eu fazia o inglês, fazia as disciplinas, tinha que fazer academia para me movimentar, eu nunca tive problema, não tive que fazer repouso, então minha mãe percebendo tudo isso fez com que ela acabasse encontrando esse nome para ele. Significa: Ka – árvore e fag- pinheiro, mas juntando as duas palavras significa árvore do pinheiro, Araucária que é símbolo do Kaingang, uma árvore forte, de madeira nobre, onde se tira a madeira para a casa, onde se tira o alimento. Então o que minha mãe queria passar para ele é que ele fosse grande, forte, que ele tivesse uma personalidade forte, que ele fosse firme nas decisões e nos objetivos dele. [...] inclusive tem a questão do *kamé* e do *kairu*. O *kamé* é mais desenvolvido fisicamente, forte, musculoso, que é o guerreiro. O *Kairu* é de onde sai o lado espiritual, o *Kujá*.

Sobre esta primeira fala de Nivã: impossível não colocá-la em conexão com os estudos de Schild (2016), que é também sua prima e que traz com tanta riqueza de detalhes tudo o que fora contado acima. Assim, considero oportuno ampliar essa grande roda de conversa à participação dessa mulher Kaingang, que também se dedicou a falar de seu povo pelas vozes femininas.

Sobre a importância da araucária para o povo Kaingang, a pesquisadora Kaingang, Schild (2016) na p. 109, revela:

Aprendemos desde cedo que o pinhão foi o principal alimento do nosso povo e temos na araucária nossa expressão de vida. Assim como ela, nosso povo vem, nos últimos séculos, desaparecendo. Cobriam as terras kaingang extensas florestas de araucárias, que garantiam a principal fonte de carboidratos consumida pelos nossos ancestrais na floresta. A vó Joana plantava uma porção de pinhão para o nascimento de cada neto, o que mostra a representação dessa árvore para os Kanhgág kofã.

No que tange à escolha dos nomes pelos avós e especialmente a escolha do nome do filho de Nivã revela a colaboradora da pesquisa:

O nome da criança kaingang contribui e é crucial para que a mesma se torne uma pessoa, também definindo seu papel dentro da nossa sociedade. Entre as minhas interlocutoras, que são todas avós, a nomeação dos netos tem sido uma de suas competências. Assim como em muitas outras residências, as avós têm dado nome aos netos. Sobre estes nomes, Andila narrou a escolha de cada um, ela tem oito netos, e os momentos e pensamentos sobre eles: [...] O quinto nasceu com as características de um Kamẽ por excelência, grande e forte. Eu não tive dúvidas: era mais um guerreiro e o chamei Kafág (pinheiro araucária).

NINHPRYG: pertencente à etnia Kaingang, originária da Terra Indígena Votoro, estudante do último ano de Serviço Social, ingressou na UFRGS em 2010, quando tinha 18 anos. Teve sua filha Kancré, em 2011 – a qual, desde então, esteve presente em todos os momentos de sua vida acadêmica, seja em encontro de estudantes e povos indígenas, seja em algumas salas de aula. O pai de Kancré também é estudante indígena da UFRGS. Neste momento Ninhpryg e Kancré vivem sozinhas, em casa alugada. Durante os encontros da pesquisa fala da sua família de 14 irmãos, de suas caminhadas por outras aldeias desde que perdera, com 6 anos de idade, sua

mãe –sendo ela seu grande estímulo para continuar os estudos. Não pensava em se casar cedo, como queria seu pai, pois fazia parte de seus planos continuar os estudos. Revela que, mesmo desejando a manutenção dos estudos, faz parte dos seus horizontes a necessidade da maternidade, concordando também tratar-se de um ato político de manutenção dos povos indígenas. Apresenta ainda suas dificuldades na relação com a Universidade e que apoios tem encontrado neste percurso, como por exemplo o grupo de leitura, coordenado pela professora e assistente social Rosa Maria Castilhos Fernandes. As discussões desse grupo extrapolaram a demanda de compreensão dos textos por parte dos estudantes indígenas, englobando outras pautas trazidas por esses alunos. “Nossas maiores dificuldades são as leituras dos textos, o grupo de leitura ajudou, ele começou mesmo por esta dificuldade e isso ajudou a entender os textos. O grupo cresceu a partir da demanda da leitura”.

Meu nome é indígena é *Ninbpryg*. Também não tenho o significado da palavra, foi minha bisavó que deu esse nome para mim. Eu pergunto para meu pai, ele não sabe também, porque foi minha bisavó que deu esse nome. O da Nai (apelido da sua filha) é *Kancre*: filha da terra, meu pai que deu o nome antes dela nascer.

KENÔY: mulher Kaingang, por circunstâncias dos movimentos e caminhos trilhados por seus pais tem experiência de indígena que precisou viver na cidade. Ingressou no curso de Enfermagem em 2008, decidiu ter sua filha Reinfê antes de concluir os estudos, diferente do que planejava, também num gesto de saudade e reverência a sua mãe, cuja perda é muito sentida. Sua presença na pesquisa revelou que a valorização da ancestralidade e o sentimento de pertencimento ao povo indígena independem da permanência na aldeia. Foi possível observar ainda que o acolhimento do método da roda de conversa proporcionou-lhe muitas recordações sobre experiências vividas quando acompanhava sua mãe na aldeia. Enquanto ouvia as falas das demais mulheres presentes lembrava-se das histórias e dos ensinamentos passados por seus pais. Revela que também aprendera muito naquele encontro.

Meu nome indígena é *Kenôy*. O caso dela (Nivã) é o meu caso, também não sei o significado, pois foi meu tio que escolheu esse nome. Não tive oportunidade de sentar junto com minha mãe e saber o porquê desse nome. Agora eu nunca vou poder saber por que eu a perdi, não tem para quem perguntar isso, pois não tenho muito contato com meu tio. O que ela falou (Nivã) é realmente assim que acontece. (Se referindo aos mais velhos escolherem o nome). A nenê (sua filha com poucos meses de nascida) era para minha mãe escolher o nome, mas ela não está mais, foi o Kujá, que é um pajé, que escolheu o nome dela indígena. *Reinfê* – significa flor de araguatá, flor delicada. Foi durante a gestação também que ele foi escolhido. Eu acredito muito nisso que ela falou (referindo à personificação da pessoa pelo nome). Todas nós acreditamos (todas as mulheres Kaingang presentes acompanharam). [...]. Meu nome *Kenôy* também não está no registro civil, pois não deixaram colocar. No registro de índio é que tem. No cartório se negaram a colocar o da nenê também, disseram que no *Google* não foi encontrado esse nome. Eu corri atrás, fui à FUNAI e então finalmente consegui registrar o nome indígena na certidão civil do bebê. [...] onde eu moro é um núcleo familiar, então não tenho essa visão de uma comunidade grande.

NĒFEY: mulher do povo Kaingang, originária da Terra Indígena Guarita, onde atuou como professora indígena e também como Agente de Saúde. Não possui nome indígena na sua certidão de nascimento, assim como sua filha. Em consequência da aprovação no vestibular de 2014 precisou mudar-se para a TI Morro do Osso, a fim de permanecer com sua família e poder cursar Serviço Social, no qual tentava ingressar desde 2010. Mãe de uma filha pequena, recebe o auxílio do marido nos cuidados da criança e na lida da casa, uma vez que seu curso demanda considerável parte do seu tempo. Recebeu apoio de seu pai para manter-se estudando e não se casar e ter filho tão cedo, “o que ocorreu apenas quando ela já tinha 20 anos, após pouco tempo de casada”.

Ouvia na comunidade que precisava ter filhos, pois aquela terra tinha pouca gente. Só consegui me manter até os 18 anos sem casar e ficar sem ter filhos até os 20 anos, pois recebi apoio do meu pai que aceitou a minha ideia de querer estudar. Ele sempre nos estimulou (ela e irmãs) a estudar e trabalhar, pois ele teve muitas dificuldades por não poder estudar para cuidar da família.

KAFEJ: Mulher kaingang, pertencente à Aldeia Serrinha, até os sete anos só falava o português. Aprendeu a ler e a escrever na “escola branca”, mas quando foi morar com a avó em Serrinha foi aprendendo o Kaingang. Recebeu da família o estímulo e o apoio para continuar os estudos, principalmente de sua mãe, que está concluindo o EJA e quer fazer o ensino médio para ser Técnica em Saúde. Não sabia da existência do vestibular indígena específico, inscrevendo-se no universal. Após receber orientações e auxílio de Nivã finalmente se inscreveu no PSI. Ingressou em curso de Fisioterapia no ano de 2014, mas seu real desejo é cursar Medicina. Moradora da CEU, precisou deixar sua filha sob os cuidados da avó. Convive com a saudade de sua filha e a convicção de continuar estudando. Sonha em ter uma família grande, para a continuidade do seu povo. Kafej, assim se expressa, falando do seu retorno para a aldeia, após viver na cidade:

Fomos com a avó paterna para Serrinha, ficamos bem felizes, porque era só entre família (antes estavam na cidade), nunca tinha visto tanto índio junto. Saí da escola de branco e fui para a indígena, aos poucos, com a ajuda da avó, fui aprendendo a falar Kaingang. Sofri discriminação da professora por falar “erre” e não “ere”. O índio fala o português diferente. Se não tivesse ido para a aldeia falaria o português melhor. [...]. Se não tivermos muitos filhos como vamos ter uma família grande (fala para a mãe dela)? Já pensou se o pessoal não tiver muitos filhos, como ficará meu povo?

PAFEJ: Kaingang da Terra Indígena Nonoai, recebeu seu nome indígena, que significa Ipê amarelo, dos avós. Ingressou em curso de Psicologia no ano de 2012, já grávida de seu único filho. Seu desejo era fazer Direito, mas não pretende mudar de curso, pois descobriu que pode

exercer sua futura profissão junto ao judiciário. Sua mãe, professora e depois merendeira da Escola Indígena de sua aldeia, sempre incentivou todos os filhos a estudarem, “para não sofrermos o que ela sofreu”. Precisou trancar seu curso e voltar para a aldeia, para que seu filho se recuperasse de problemas de saúde. Sozinha em Porto Alegre, encontrou pouco apoio para enfrentar os desafios, que permanecem após seu retorno. Vive com seu marido e filho em bairro distante de sua faculdade, só podendo pegar disciplinas durante o dia, para que seu marido possa trabalhar à noite.

IVANILDE: Mulher Guarani, estabeleceu-se, levada por seus pais, na Aldeia *Tekoa Nbhundy*-Estiva, localizada no Município de Viamão, onde todos os moradores são seus familiares. Ingressou na UFRGS no curso de História e no decorrer da permanência transferiu-se, por processo específico, para o curso de Pedagogia – no qual também atua como pesquisadora da Iniciação Científica. Casou-se com 17 anos é mãe de dois filhos que estudam na escola indígena *Karai Nhe'e Katu*, local onde também é professora. Intercala períodos entre Porto Alegre e sua aldeia para poder conciliar a proximidade da faculdade com a de seus filhos, parentes e tudo aquilo que a alimenta, como as conversas com seu povo em volta do fogo de chão, o contato com a terra e os horários e afazeres de índio.

Todos aqui da Aldeia são parentes primos, irmãos. Os maridos e mulheres vêm de fora. Todos falamos o Guarani. [...] Eu moro lá e deixei meu filho com a minha mãe. [...] quando estamos na aldeia não dá vontade de voltar, pois ficamos assim, em volta do fogo, comendo com os parentes, é muito bom. Aí já pensa, não quero mais estudar ficar nessa roda faz bem.

ARACI: Guarani, irmã de Ivanilde, foi aprovada no curso de Enfermagem em 2015, mãe de uma filha, casou-se aos 15 anos de idade. Revela sua sensação ao se deparar com a realidade na Universidade: “no primeiro dia de aula tive vontade de ir embora, me perguntava o que estou fazendo aqui, ninguém fala a língua, me senti perdida” – algo que também é escutado de muitos outros indígenas. Mas, ao ser acolhida pela COMGRAD de seu curso, permanece matriculada e realizando seus estudos com êxito.

SANDRA: Mulher Guarani, prima de Araci e Ivanilde, também moradora da TI *Tekoa Nbhundy*. Fora aprovada em curso de Biologia no ano de 2011, em 2014 conseguiu transferência, em processo específico para indígena, para o curso de Odontologia. Nesse período engravidou e deu à luz a sua única filha. Diferente das suas primas, Sandra faz trajetos diários de Viamão a Porto Alegre. Sua fala ainda revela algo que é valorizado na sua cultura, que é o respeito aos sonhos – o pensar e agir a partir deles. Isso revela algo abordado por Viveiros de Castro (2002 p. 193), que é determinante no ser indígena: “as sociedades indígenas transpiram religiosidade por

todos os poros, sendo verdadeiras teodicéias em estado prático”.

Vou e volto todos os dias, vou de manhã e volto à noite. Saio cedo no ônibus das 6h. Às vezes não vou quando tenho algum sonho. Acordo com aquele sonho e fico pensando, aí é melhor não sair de casa.

LUCIANA: também pertencente à terra indígena Estiva e prima das outras mulheres, juntamente com Ivanilde ingressou na UFRGS em 2010, sendo aprovada no curso de Medicina. Mãe de três filhos à época, preferiu adiar a continuação da faculdade, pois conciliar os dois papéis lhe estava sendo inviável. Se casou com 17 anos. Afirmou desejo de tentar novo vestibular para ingresso na UFRGS; contudo, lamentou ao saber que, como seu ingresso se deu pela modalidade específica, isso não é possível – considerando as regras atuais da Universidade. Esse fato também gera crítica das demais mulheres “essa regra atrapalha quem quer entrar e não pode pagar faculdade particular”.

Ficava uma semana na CEU e quando vinha no fim de semana não dava vontade de voltar e largar os filhos e aí não ia. Não podia ficar na CEU com o filho.

Em diálogos sobre a mulher indígena – sua vida na relação com a aldeia, seus papéis e as expectativas da comunidade em função do gênero – percebe-se que, no caso dos Kaingang, sua organização social preconiza ser da mulher o papel da criação e educação dos filhos, os cuidados com a casa e a confecção do artesanato. Principalmente nas falas de Nivã, isso pareceu ser algo harmônico, não inviabilizando a ida da mulher para a universidade ou que esta trabalhe fora. Contudo, também foi percebido que a vinda da mulher para a universidade, uma vez que ela precisa morar fora da aldeia e longe de seus familiares – principalmente as que são de Terras Indígenas mais distantes de Porto Alegre –, é algo que tem gerado novos desafios e questionamentos acerca destes papéis.

Assim, quando introduzida a questão direcionadora *Como é a vida da mulher indígena na Aldeia?*, eis o que surge de Luciana, contando uma história da sua avó:

Lembro que minha avó tratava os meninos de uma maneira e as meninas de outra: os netos e as netas. A neta tinha que ajudar em casa, tinha que varrer o pátio, aprender a fazer o pão, fazer a comida, auxiliar no cuidado dos pequenos. Era muito difícil se ver um menino cuidando de seu irmão menor. Eram todas as meninas cuidando do irmão menor e quem realmente ajudava no cuidado dos pequenos eram as irmãs mais velhas. Se a mãe ia para o rio lavar roupa, a filha ia junto. Todas as filhas, talvez uma ficasse em casa para cuidar do irmãozinho caçula e a mais velha ajudava a fazer o alimento, a arrumar a casa a lavar a roupa. Os meninos eram mais livres, podiam brincar, jogar futebol, ir para o mato, caçar passarinho, pegar frutas. A menina até poderia, mas depois que ela tivesse exercido a função dela. Na comunidade indígena é muito cobrado a questão de a mulher ser uma boa esposa e uma mãe responsável. Pode até não ser uma boa esposa, mas uma mãe responsável ela tem que ser. [...]. Ela é mulher a criança nasceu dela, então é definido como papel principal é cuidar dos filhos. E normalmente não é um filho, nem dois, são três, são

mais, então na verdade se acaba considerando que o papel seja cuidar da família toda. [...] antes fazer artesanato era coisa da mulher e vender do homem, hoje isso está mudando um pouquinho. O homem falava português e a mulher era mais restrito. Hoje os papéis estão se invertendo. Mas ainda é muito difícil o homem ser cobrado pelo cuidado dos filhos.

As falas de outros indígenas também vão nessa direção:

Pafej: O homem é mais do comando e as mulheres ficam na lida da casa. Isso é tranquilo, elas acabam aceitando esta situação. Tem gente que diz: eles comandam, mas quem manda é a mulher dele.

Nivã: existe uma diferença sim, de ser homem na comunidade e de ser mulher. Claro que a gente está ocupando nosso espaço na medida em que a gente busca, se não, você vai exercer o papel de mãe, de cuidadora dos filhos, da família ou, isso mais professora, isso e ser técnica em enfermagem. Em relação a outras famílias, deve ser difícil ter vivido uma única forma e ter ouvido como seus pais viviam, como seus avós viviam, como era antigamente e, de repente a mulher está exercendo um papel que não era para ela, que não existia. Mas eu lembro que quando o tio fazia as reuniões ele sempre incentivava o estudo, todos os caciques e lideranças incentivavam: criança tem que estudar, que tem que correr atrás de uma profissão, não que tenha que se formar e morar fora. Não, tem que morar dentro da aldeia, tem que auxiliar aos outros indígenas e mostrar que deu certo todo o sofrimento

Ninhpryg complementa, considerando alguns conflitos que esta mudança pode causar: daí quando a gente vem para a universidade isso vem um pouco se invertendo. Quando a gente vem para a universidade vem a cobrança ao pai que ajude a cuidar da criança, acaba ocorrendo isso em decorrência da universidade.

Nivã: realmente a gente passa mais a cobrar, fora da aldeia, do companheiro. Por que aqui a gente tem um propósito e a gente tem que cumprir isso, nós temos que nos formar. E de alguma forma a gente vai acabar se adaptando, acaba perdendo.

Nivã: Antes fazer artesanato era da mulher e vender do homem. Hoje isso está mudando um pouquinho. O homem falava português e a mulher era mais restrito. Hoje os papéis estão se invertendo. Mas é muito difícil o homem ser cobrado pelo cuidado dos filhos. Isso é natural é como se você (mulher indígena) nascesse com aquilo: você é mulher, você tem dois seios, você gestou aquela criança, é você que vai cuidar dela. Claro, o pai vai ser pai, mas o papel do cuidado é da mãe e não gera conflito. Você nasceu com aquilo então é algo natural, eu vejo dessa forma, pelo menos nos lugares onde eu morei, a mãe que cuidava. Claro que com a questão da universidade e do trabalho isso foi mudando um pouco.

Nivã: A família acaba auxiliando um pouco, muitas vezes minha mãe veio lá de Serrinha, pegou o Kafag e levou ele. Várias vezes, mesmo mamando no peito. [...] realmente a gente passa mais a cobrar, fora da aldeia, do companheiro, porque se a gente está aqui é porque a gente tem um propósito e a gente tem que cumprir isso. Nós temos que nos formar.

Ninhpryg: A gente tem um valor diferente enquanto está dentro da universidade, mas para além desse papel, a gente tem também que exercer o papel de estar com a criança, papel de casa. E, quando você se mostra contrário a todas estas questões, tu és muito cobrada. [...] tu és vista diferente por estar lutando enquanto mulher indígena.

Mulheres Guarani: Importância grande para a sociedade Guarani casar cedo e desde pequeninha já é criada aprendendo a fazer o que a mãe faz. Lava roupa, faz comida, cuida das crianças. Hoje ainda o costume é casar mais cedo, mas já acontece o contrário

Cacique Guarani: Os homens saem para trabalhar, buscar lenha, sai para vender o artesanato. A aldeia daqui já é mais diferente do que as outras, os meninos e meninas já pensam em estudar para entrar na faculdade. Se for às outras aldeias não vão saber dizer por que estão estudando, só para saber ler e escrever. Se perguntar para qualquer gurizinho daqui, para que ele está estudando, ele já vai responder que

é para ajudar a família dele ou para ajudar a aldeia.

Sobre a autonomia das mulheres indígenas, além da influência e das posições das lideranças de seu povo quanto ao fato delas saírem de suas comunidades para dedicarem-se aos estudos, foi perguntado se há algum entendimento nas comunidades relativo a quem deveria sair para estudar: eram os homens ou as mulheres, qual o impacto dessa saída na visão da comunidade?

Ninpryg: Eles (as lideranças) nos aconselham a seguir estudando, isso não tem problema nenhum. As lideranças também nos cobram bastante para a gente seguir estudando. Acho que eles veem agora que isso é muito importante para homem e mulher. Nunca tive nenhum impedimento.

Kenöy: A mãe era técnica em enfermagem, então ela era bem respeitada por ter uma formação. Ela trabalhou na aldeia e eu a acompanhava para brincar, então eu via algumas coisas. Antes em casa a mãe pedia as coisas para o meu pai, era ele que saía para fora, então ele que falava português, ela não. Quando ele faleceu, ela teve que se virar e começar a estudar. Ela dizia que foi bem complicado, aí ela viu que era necessário ter aprendido antes. Ela sofreu bastante por causa disso.

Kafej: A mulher tinha papel definido e agora não. Os dois trabalham, só que a mulher indígena tem muito mais dificuldades de conseguir emprego, pois ela tem que ficar com o filho, aí ela fica mais em casa. [...]. Por os empregos serem fora da reserva, sair para trabalhar fica mais difícil ainda, aí elas ficam mesmo em casa. [...]. Na geração mais nova todas trabalham fora e têm filhos. As mulheres têm filhos muito cedo lá. Elas casam muito cedo, não é só lá, as índias de um modo geral. Elas continuam estudando, fazem o fundamental, têm filhos e, só depois voltam a estudar e resolvem terminar. Só que as vezes não é possível, elas acabam tendo que parar.

Cacique Guarani: Quanto aos estudos não fazemos distinção entre meninos e meninas, todos podem estudar. A mãe nunca pede ao filho para ficar em casa para ajudar. [...]. O pai ajuda a cuidar dos filhos e nas tarefas da casa. A mãe vai estudar em um turno e o pai ajuda e no outro ela fica em casa.

Em relação à temática *mulher indígena e filhos*, também discutimos sobre a representação do casamento e a presença masculina numa casa, bem como o estímulo ao nascimento de filhos. Em quase todas as falas Kaingang foi possível perceber que uma medida interna que é tomada por esses povos para proteger os casamentos e proporcionar a reflexão antes de uma possível separação: uma estada temporária no que chamam de “cadeia”⁹⁹. Mais uma vez, é importante ressaltar o cuidado aqui tomado de não comparar ou impor padrões às formas sociais desses povos, uma vez que se trata de algo complexo, sobre o qual não nos caberia fazer juízo de valor. Trata-se aqui apenas de ouvir as mulheres, para compreendê-las e melhor acolhê-las enquanto estudantes indígenas que são.

Nivã: eu vejo que as meninas casam cedo 15, 17, 19 anos, logo depois de mais ou menos dois anos elas têm filhos. Isso é visto de forma natural. Se uma moça casou, eu vejo que é obvio que ela não vai demorar

⁹⁹ Compreendi, pelas falas das estudantes, que a cadeia constitui em modo próprio de algumas Terras Indígenas Kaingang corrigirem atos e/ou pessoas que não cumprem as regras estabelecidas.

em engravidar. Até a família cobra isso dela. “Casou minha filha, quando é que vai me dar um neto, quando vai ter uma criança?”.

Ninpryg: ainda há algumas pessoas na comunidade que acham mais importante ela (no caso, a irmã de 21 anos) se formar primeiro para depois ter filho, isso porque ela está estudando. Se ela não estivesse estudando seria diferente. (Antes da finalização deste trabalho sua irmã aguardava o nascimento de Nãn Ga).

Nivã: mais a maioria casa no meio do caminho. Têm contato com outros jovens da mesma idade, começam a namorar e acabam casando.

Nivã: se o que é mais importante casar ou ter filhos? Eu acho que depende da idade. Todo pai quer ver sua filha casando, tanto é que ainda existem as festas de casamento, toda a preparação da noiva. Um pai gostaria e ficaria mais feliz de casar uma filha e depois que ela engravide. Mas, por exemplo: no meu caso, eu fui engravidar com 32 anos. Que bom que engravidei, já tinha passado, eu era bisavó dentro da aldeia (risos) então nesse contexto é melhor você procriar, deixar uma continuidade tua dentro da aldeia. [...] no dia do casamento todos os comin, os caciques, as lideranças sentam com a noiva e aconselham e falam como uma mulher tem que ser com o marido, com os filhos, com a comunidade. Aconselham o noivo também. São horas, horas e só depois tem o casamento e a festa. Se houver briga vão os dois para a liderança para resolver. Se quiser separar vão os dois para a cadeia pensar. [...] na aldeia eles te veem realmente como uma mulher responsável depois que tem filho. Agora tem alguém que depende de ti, por isso a cobrança por ter filho. [...] antes ela não era vista assim, depois que se torna mãe é outro papel, é como se você finalmente encontrasse seu papel. Agora meu papel é esse, ser mãe, antes era ser filha. [...] não tem como tu não pensar em ter filho. Tu nascas, tu se descobres mulher e quando vê você está cuidando de sua irmã.

Ninpryg: Nem pode separar. Quem quer separar tem que pegar um mês de cadeia [...] tem que fazer ou vai embora da comunidade.

Pafej: A mulher casada que separa do marido, tem todo um trâmite que precisa passar: os dois vão para a cadeia, tentam acertar os dois e em último caso separa. Lá na minha aldeia é assim.

Kafej: Lá tem a cadeia quando o casal quer se separar, como um castigo, e para pensar se querem mesmo se separar chegam a ficar uma semana presos para pensarem se querem mesmo se separar. Caso eles se arrependam eles podem sair da prisão, mas se insistirem ficam o tempo necessário e saem de lá separados. [...]. Até um tempo atrás era lei, só podia ter filho depois que casasse. Hoje não é tanto assim, mas fica mal com a liderança.

Nivã: para você ver como é prezada a questão da família. É um preço que vai pagar.

Nivã: tem uma questão, se uma índia casasse com um branco ela tinha que ir morar fora, agora se um índio casasse com uma branca ele poderia levá-la para a aldeia.

Kafej: Há uma expectativa para que as mulheres gerem filhos. A menina já é pensada para casar e ter filhos sim. Os índios em geral, mais antes, agora nem tanto, não pensavam num mundo fora da aldeia. A mulher era criada para cuidar de casa e construir a família dela. Antes o mundo era ali mesmo, agora ela já pensa em sair. Agora as gurias pensam mais antes de querer ter filho. [...] A responsabilidade de cuidar do filho é da mãe, as crianças ficam livres, mas a responsabilidade é mais da mãe que do pai.

Nẽfey: os homens não aceitam mulheres que não querem ou não possam ter filhos.

Pafej: Quem cuidava das crianças lá da aldeia era minha mãe (a mãe era professora da escola indígena). Agora cada mãe e pai se ajudam, mas a obrigação é mesmo da mãe. As crianças ficam juntas, no dia a dia todo mundo olha, mas a responsabilidade do cuidado é dos pais, mais da mãe. Quando a mãe sai é da avó.

Sandra: Não tem a ver com o sair para estudar. Quando saio quem cuida do bebe é a minha mãe. Quando

ela quer mamar a outra mulher dá o mamar.

Mulheres Guarani: primeiro casa, depois tem filhos. Agora tem mais separação que antes, virou moda. Os homens vêm de fora e quando vêm não se acostumam. [...]. Não passa pela cabeça da mulher Guarani não ter filhos. Todas as mulheres guarani têm filhos.

Nas conversas, também foram narradas as dificuldades de adaptação ao mundo que se apresentava por causa do acesso à universidade. As saudades e as dores da separação dos filhos e da família, as estratégias para manterem-se estudando – os maridos passam a assumir algumas atividades que talvez não lhes fossem anteriormente atribuídas. Esse momento me proporcionou, mais uma vez, refletir sobre o conceito “bom desempenho acadêmico”, tão preconizado institucionalmente. Defendemos que ele deva considerar também as histórias de vida de seus alunos, suas trajetórias, os desafios que enfrentam para que, num processo de acompanhamento que prioriza a pessoa, ele possa ser alcançado. Assim, nos trazem as mulheres:

Sandra: Para a gente é muito novo sair de casa e deixar os filhos, ficar muito tempo fora. Quando saem de casa quem cuida das crianças são todos da aldeia.

Kafej: Quando passei, veio o medo da minha família pelas condições de permanência, pois não poderiam me sustentar. Ela me incentivava cuidando da filha.

Ninpryg: Minha maior dificuldade no início foi a adaptação do não pertencimento a este mundo. Muitas coisas na universidade não levam em consideração o universo indígena. A burocracia das coisas: na nossa realidade a fala das pessoas, a oralidade tem força e a palavra prevalece. Para tudo tem que ter uma hora, isso não é tão cobrado na comunidade.

Kafej: Traria minha filha se a CEU permitisse filhos. Se tivesse uma maneira de fazer uma casa só para mães seria ótimo, pois o filho perto da mãe ela consegue ficar melhor e isso ajudaria muito. Já pensei em alugar um lugar, mas não tem condições financeiras. Não teria problemas todas as etnias juntas o mais importante era estarmos ali com nossos filhos. Ideal seria uma casa para mães.

Pafej: Tive que voltar para a aldeia, pois meu filho ficou muito doente, passei dificuldades sozinha longe da família (...) na aldeia, com a ajuda da mãe, meu filho ficou bom, porém precisei trancar a faculdade por dois semestres. Ele adora brincar na terra, na areia, aqui ele fica muito trancado. [...] Meu marido que tem cuidado do meu filho, agora está ganhando seguro desemprego, nas férias iremos levar o filho para a aldeia, vou buscar uma pessoa para voltar junto para ajudar, uma sobrinha. Meu marido tem 22 anos vai trabalhar de noite, como ele vinha fazendo, para que ele possa voltar a estudar. Ele também queria estudar, mas nessas condições de vida não consegue estudar, cuidar do filho e trabalhar. Talvez com a chegada da sobrinha isso possa acontecer.

Pafej: Não quero desistir da universidade, se eu voltar para a aldeia eu vou fazer o que? No frigorífico (onde trabalhou) passei por alguns setores. A maioria do trabalho com carteira assinada é no frigorífico. Como sofri! (Lembra) na minha carteira meu salário era seiscentos reais com os descontos ficavam quinhentos reais. (Isso há pouco mais de dois anos).

Kafej: Se tivesse um momento que a universidade pudesse falar tudo que a gente pode fazer, tudo que a gente tem direito seria bem melhor e isso não tem. [...] O acolhimento do pessoal da casa foi bom, faziam reunião, faziam janta. Em relação ao acolhimento do curso me senti invisível – eu acho que isso aconteceu por eu ser tímida, mas ali na universidade minha timidez me prejudica muito.

Araci: Me senti acolhida na COMGRAD de enfermagem, todos queriam saber quem era a índia da sala. Por parte da administração não conheço muito que faz cada espaço da universidade. Não sei o que a CAF faz.

Ivanilde complementa e também pergunta o que faz a PRAE.

Mulheres Guarani: Às vezes não temos tempo, a CAF fica fechada ao meio dia, não ficam abertos o dia inteiro; às vezes o indígena não tem tempo porque tem aula o dia inteiro e meio dia a CAF está fechada.

Cacique, fazendo uma observação: antes de irem procurar esses espaços é necessário que antes, para chegar lá tem que conhecer a pessoa que está lá, saber o que faz, para saber buscar no lugar certo.

Mulheres Guarani: é difícil se manter com os filhos: a casa não permite, o RU não permite. Estamos pensando em alugar um espaço separado, mas precisamos de auxílio. Se formos alugar algum lugar para ficar com os filhos e saímos da casa perdemos alguns benefícios, como auxílio-alimentação e cópias.

Ivanilde: precisamos de casa dos Guarani e dos Kaingang separada.

Certamente, pensar o *estar-sendo* mulheres indígenas dentro e fora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul não se esgota nesta pesquisa. Contudo, escutar suas vozes e me dedicar a compreender a presença desses homens e, especialmente, mulheres indígenas – Guarani e Kaingang – me permite apresentar algumas propostas para esta instituição, da qual também sou membro, de forma ativa e colaborativa. Propostas no sentido de acolher de maneira qualificada e, por que não dizer, ser excelência na política de ações afirmativas – no caso em tela, para os povos indígenas. São elas:

- Intensificar e aprimorar as ações de capacitação e sensibilização junto aos técnicos e professores sobre as dimensões da presença indígena em todos os espaços da Universidade;
- Tornar efetivos espaços de participação das lideranças indígenas, colaborando para aprimoramento das ações já praticadas e construção de outras, escutando assim as demandas e os anseios dos estudantes;
- Possibilitar o atendimento a esses estudantes em horários estratégicos às suas necessidades e qualificar a escuta e acolhida dessas demandas;
- Propiciar espaços ou situações de moradia que contemplem a convivência dessas pessoas, considerando a presença de seus filhos e seus coletivos;
- Possibilitar o acesso das crianças acompanhadas de suas mães em espaços como salas de aulas e restaurantes universitários, se assim necessitarem;
- Manter as relações com esses povos numa perspectiva verdadeiramente intercultural e de reciprocidade.

4 O RIO QUE CHEGOU AO MAR

Trazendo as águas da fertilidade, que banham o percurso existencial do corpo feminino e que são conhecidas como menarca, menstruação, gestação, parto, puerpério e menopausa (Zambrano, 2013 p.134), misturadas às águas do Rio de Munduruku, que caminha constante, chego finalmente no mar. Finalmente, por concluir um ciclo, mas não acabado ou encerrado, pois ainda se é rio: ainda é água doce, ainda é fértil, ainda percorre... No entanto, chego ao fim deste ciclo que se chama Dissertação.

Muito ainda havia para escrever, muito havia para aprofundar, nem todas as perguntas foram respondidas; contudo, respeitando os movimentos do meu corpo e das afetações que proporcionaram este trabalho, entendo que é o momento de vivenciar outras gestações e partos. Tanto aqueles que meu corpo de mulher já experimentou mas que gostaria de viver o depois, quanto aqueles que meu corpo social sensível ainda deseja, junto a essas e outras mulheres nesse *estar-sendo* no mundo e na vida, que podem ter o nome de Tese, militância, fazer profissional – mas que anteriorize o estar junto numa dimensão ética.

Ignorar os indícios de que a Política de Ações Afirmativas para indígenas na UFRGS seja um sucesso é também não reconhecer as lutas desses povos, reivindicando seus espaços no ensino superior, culminando em leis Federais, Estaduais e processos seletivos específicos e diferenciados em algumas das instituições públicas. É ainda não perceber a presença desses estudantes nos pátios, nas salas de aulas, nos espaços administrativos, nos salões de atos recebendo seus merecidos diplomas de Educadores, Enfermeiros, Médicos e Bacharéis em Direito e todos os outros cursos que desejem e considerem ser importante para a autonomia de seus povos. E, por fim, é ser insensível, racional e soberbo a ponto de não acolher as oportunidades e potencialidades que a presença dessas mulheres e homens trouxeram para oxigenar as relações e construções da academia, assim como da própria condição de existir.

Reconhecer as contradições que envolvem a história da educação superior no país, que coadunam com história de formação de sua classe média – que, ao se deparar com mínimos avanços sociais de uma população sempre subjugada a trabalhadores braçais, passa a pedir a devolução de seus “ínatos direitos” pautados nos valores da meritocracia, no elitismo e na negação da mestiçagem –, é também reconhecer que a mudança do *status quo* dentro e fora da universidade não se dará sem embates, mas também que não existirá sem tolerância, sem diálogo, sem o aprendizado da alteridade. Esta, Levinas (apud COSTA, 2011) aponta como algo além da representação, que respeita as diferenças, que não anula o outro em nome do ser, que considera o

ético antes mesmos do ontológico.

Assim, esse processo, que é árduo, complexo e profundo, precisa continuar levando em consideração o plano macro, que, em tempos de tentativas de relativização da DEMOCRACIA, não pode perder de vista a luta permanente por demarcações e garantias de territórios – base para tornar consistentes os demais direitos prometidos pela Constituição Federal. Da mesma forma, acolher os micromovimentos nas suas potencialidades e desafios, que se apresentam no encontro desses povos com o universo da academia, é indispensável ao processo da chamada “democratização” do acesso ao ensino superior, que perpassa o compromisso institucional em proporcionar uma permanência sensível e qualificada de estudantes que contam com o incentivo das políticas aqui abordadas para concluírem seus cursos.

Acompanhar o crescente ingresso de mulheres que têm na gestação e criação de seus filhos algo que majoritariamente não se adia pela presença no ensino médio e muito menos no superior faz com que esta pesquisa também tenha uma dimensão colaborativa, quando convida a Universidade a ver esse fenômeno e a acolhê-lo em todas suas potencialidades, disponibilizado as expertises que dispõe num movimento de abraço, em que se acolhe e também se é acolhido. Esse movimento, metaforicamente, pode ser compreendido num movimento de reciprocidade.

Nestes nove anos de vivência da UFRGS junto à política de cotas para indígenas é possível notar importantes avanços na melhoria e consolidação do acesso e permanência indígena em suas salas de aula e demais espaços acadêmicos, porém, em outros, a Universidade ainda trilha um caminho com passos vagarosos, não acompanhando, de fato, a demanda desses estudantes. Acredito que esse vagar se dê muito pelas incompreensões da Universidade, que afirma pautar-se numa lógica da razão, não se permitindo uma abertura para espaços de convivência com outras maneiras de estar no mundo ou com cosmologias que considerem a intuição como pensamento, como é o caso dos povos indígenas. Nesse sentido, conforme a reflexão de (BERGAMASCHI 2014), acolhendo Kusch (2000), para o conhecimento indígena predomina um “sentir emocional” – é a emoção que dá a tônica diante da realidade; como a pessoa é afetada e não como percebe a realidade. Esse pensamento do coração, tratado por Rodolfo Kusch (2000), não fragmenta: considera o sujeito total, que se mostra contemplativo diante do mundo. As soluções implicam as pessoas, bem como uma totalidade cosmológica, um absoluto. Assim, é o coração o regulador intuitivo do racional e do irracional; que vê e que sente. É o coração o símbolo de integração de equilíbrio – compreender o “como” se sobrepõem ao saber os “porquês”.

Percebo ainda na minha trajetória institucional que, em alguns espaços onde estudantes indígenas são uma presença mais contundente, mesmo estando estes abertos a compartilhar suas cosmologias com a lógica institucional ainda há a predominância de um olhar desconfiado,

incrédulo e até pejorativamente piedoso, que só consegue observar o que lhes falta, o que lhes é “insuficiente”, o que não lhes é “igual”.

Nesta pesquisa, cuja intencionalidade foi exposta em todos os momentos, busquei antes apresentar – “deixando ser aquilo que é” (MAFFESOLI, 2008 p. 20) – estudantes indígenas a esta instituição, da qual faço parte e na qual também sou implicada. Instituição que, num processo paradoxal, os acolhe e os invisibiliza. O fiz mostrando suas origens, seus movimentos de ingresso, de permanência, de desistências, de abandonos – estes últimos também vistos em seus pontos positivos, reafirmando a “inconstância”, tratada como uma potência indígena que soube lidar com a alteridade desde os primórdios da colonização (Viveiros de Castro, 2002). Apresentei ainda suas delícias, dores e demandas no *estar-sendo* na Universidade.

Minha maior fonte foram as próprias vozes dessas Mulheres e Homens, ecoadas nos encontros de pesquisa (no caso das mulheres), mas também em diversos outros encontros dentro e fora da instituição, conforme consta no corpo de todo trabalho. O acesso bibliográfico, os dados encontrados e fornecidos por CAPEIn, PRAE, CAF, vieram colaborar para a desejada consistência do estudo.

Conforme já dito nas páginas iniciais, continuo acreditando que a “escolha” do trabalho com essas mulheres–mães esteja numa dimensão que ainda não sou capaz de alcançar. Contudo, me foi uma enorme honra poder dedicar as linhas desta pesquisa a essas mulheres – muitas horas destes últimos anos, tempos que talvez me tenham sido mais amenos justamente pelo encontro com elas. Da mesma forma, uma honra poder contar o entrelaçamento do estar-sendo mulheres-mães- indígenas com o “estar-sendo” universitárias. Deixando ser tudo isso, o sujeito total, sem fragmentá-lo.

Assim, no campo das intencionalidades, pretendi neste estudo, em que as mães indígenas e seus filhos são a centralidade, contribuir para que esta instituição e toda a comunidade que dela faz parte tenha a oportunidade, através da escuta dessas mulheres, de repensar e aprimorar suas lógicas, seus saberes e sua política de acolhimento e permanência, levando em consideração o feminino que elas carregam em seus ventres, em seus braços – e em suas alteridades.

Acredito ser esse um processo ainda relativamente lento, mas como o rio descrito por Muduruku (2002, p.03), “não há empecilho no mundo que o faça sair do seu percurso. Ele caminha lento, mas constantemente.”.

Nesse sentido, espero que as preocupações aqui registradas cheguem às políticas, as alimentem e as fortaleçam, para que atendam cada vez mais e melhor todos os estudantes da universidade.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única**. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>. Acesso em 10 mar.2013.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf>>. Acesso em 01 mar.2015.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação e convívio indígena. In: II SEMANA DOS POVOS INDÍGENAS NA UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Intelectuais indígenas, Interculturalidade e Educação. **Tellus**, Campo Grande, ano 14, n. 26,1-29 p. 11-29, jan./jul. 2014.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.). **Povos indígenas e educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; KURROSCHI, Andreia Rosa da Silva. Estudantes Indígenas no ensino superior: o programa de acesso e permanência na UFRGS. **Revista Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n.2, p. 1-20, 2013.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson; BENITES, Andréa (Orgs.). **Estudantes Indígenas no Ensino Superior uma abordagem a partir da experiência na UFRGS**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2013.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Art. 210, §2º. Poder Executivo, Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 16 abr. 2014.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Poder Executivo, Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 25 mai. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Poder Executivo, Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em 30 mar. 2014.

BRASIL. **Plano nacional de educação: PNE**. Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em 05 mai.2011.

BRITO, Patrícia Oliveira. **Políticas de Acesso e Permanência de Povos Indígenas na Educação Superior**: Experiência UFRGS. (Monografia) Especialização em Direito Público, Faculdade IDC, Porto Alegre, 2012.

CALVINO, Ítalo. **Seis Propostas para o Próximo Milênio**: Lições Americanas. Trad.: Ivo

Cardoso. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

CANCLINI, Nestor García, **Diferentes, desiguais e desconectados - mapas da interculturalidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

CATAFESTO DE SOUZA, José Otávio. Perspectivas Ameríndias Integradas ao Universal Acadêmico: O lugar dos indígenas na Transformação Polifônica da Estrutura de Ensino Superior no Brasil. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson; BENITES, Andréa (Orgs.). **Estudantes Indígenas no Ensino Superior uma abordagem a partir da experiência na UFRGS**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2013.

DILLI, Camila. **Subsídios para o desenvolvimento de ações de letramento na política de permanência de indígenas na universidade**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

DOEBBER; Michele Barcelos; BRITO, Patrícia 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, 2014, Florianópolis. **Anais eletrônicos**. Florianópolis: ANPED SUL. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1202-0.pdf>. Acesso em: 06.2015.

DORNELES, Malvina do Amaral. **Disposições ético-estético-afetivas e desafios teórico-metodológicos na pesquisa em educação**. Poços de Caldas, 2003, 26ª Reunião Anual da ANPED, p. 1-16.

FERNANDES, Cíntia San Martin. Entre a razão Instrumental e a Razão sensível: potencialidades estético-comunicativas como propostas teórico-compreensivas das sociabilidades e comunicabilidades contemporâneas. In: 8º Congresso LUSOCOM, 2009, Lisboa. **Anais eletrônicos**. Lisboa: Universidade Lusófona. Disponível em: <http://conferencias.ulusofona.pt/index.php/lusocom/8lusocom09/paper/viewFile/87/65>. Acesso em: 01/06/2014.

FERREIRA, Mariana Kawal Leal; LOPES da Silva, Aracy (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

FIGUEIRÊDO, Alessandra Aniceto Ferreira de; QUEIROZ Tacinara Nogueira de. A utilização de rodas de conversa como metodologia que possibilita o diálogo. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 10, 2012, Florianópolis. **Anais Eletrônicos**. Florianópolis: UFSC. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/>. Acesso em 05/03/2015.

FREITAG, Grace Tanikado. **Ações Afirmativas na UFRGS: Um percurso Cartográfico**. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

FREITAS, Maria Inês de. **Mulheres Indígenas, Direitos e Políticas Públicas**. Brasília: Inesc, 2008.

FUNAI. **Terras Indígenas**. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>>. Acesso em 03 abr.2016.

GIL, Gilberto. **Toda Menina Baiana**. Disponível em: <

<https://www.vagalume.com.br/gilberto-gil/toda-menina-baiana.html>>. Acesso em 20 fev. 2016.

GUTIÉRREZ, Luz Méndez ; GUERRA, Amanda Carrera. **Mujeres indígenas: clamor por la justicia Violencia sexual, conflicto armado y despojo violento de tierras**. Guatemala: Equipo de Estudios Comunitarios y Acción Psicosocial, 2014.

HERRERA Carmen; LÉGER Marie et al. Mujeres indígenas de las Américas Pautas metodológicas y conceptuales para abordar las situaciones de múltiple discriminación. **Forest peoples programme**, Moreton-in-Marsh, 2014. Disponível em: <http://www.forestpeoples.org/node/5334>. Acesso em: 15/01/2016

IBGE. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010**: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Disponível em: <http://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf>. Acesso em 05 abr. 2014.

JODAS, Juliana. **Entre diversidade e diferença**: o Programa de Ações Afirmativas da UFSCar e as vivências dos estudantes indígenas. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012

JUNG, Carl Gustave. **Sincronicidade**. Petrópolis: Vozes, 1971.

KAMBEL, Ellen Rose. Guía Sobre los Derechos de la Mujer Indígena en virtud de la Convención Internacional Sobre La Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer. **Forest Peoples Programme**, Moreton-in-Marsh, 2012. Disponível em: <http://www.forestpeoples.org/fr/node/3694>. Acesso em 15/01/2016.

KRENAK, Ailton. **Encontros**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2015.

KUSCH, Rodolfo. **América Profunda**. Rosário: Editorial Fundación Ross, 2000, Tomo 2.

KUSCH, Rodolfo. **El Pensamiento Indígena y Popular en América**. Rosario: Fundación Ross, 2000, Tomo 2.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. Povos indígenas e ações afirmativas: as cotas bastam? **Opinião N5**. Rio de Janeiro, setembro de 2012.

LISTA de Universidades Federais do Brasil. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Anexo:Lista_de_universidades_federais_do_Brasil>. Acesso em 08 de mai. 2014

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.

LOPES da Silva Aracy; FERREIRA, Mariana Kawal Leal (Orgs.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

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 (Doutorado em Antropologia Social). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LUCIANO, Gersem dos Santos; HOFFMANN, Maria Barroso; OLIVEIRA, João Cardoso de. **Olhares indígenas contemporâneos**. Brasília: Centro Indígena de Pesquisas, 2010.

MACHADO, José Pedro. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, v. II**. Lisboa: Livros Horizonte, 1987. Disponível em: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-etimologia-da-palavra-estetica/27512>. Acesso em: 15/02/2016

MAFFESOLI, Michel. Comunidades de destino. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 12, n. 25, p. 273-283, jan./jun., 2006.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível**. Petrópolis: vozes, 2008.

MAFFESOLI, Michel. **No Fundo das Aparências**. 4. Ed. Petrópolis: vozes, 2010.

MAFFESOLI, Michel. **Saturação**. São Paulo: Iluminuras, 2010a.

MENEZES, Jéssica; WUNSCH, Raquel. Plano Estadual dos Povos Indígenas será apresentado até final do ano. **Sul 21**, Porto Alegre, ago. 2014. Disponível em: <http://www.sul21.com.br/jornal/plano-estadual-dos-povos-indigenas-sera-apresentado-ate-final-do-ano/>>. Acesso em 20/01/2016

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui, no âmbito da Secretaria de Educação Superior SESu, o **Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf>. Acesso em 25 mai. 2014.

MONZÓN, Ana Silvia. **Mujeres indígenas: entre normas y derechos**. Una aproximación. Guatemala: Instituto de Estudios Interétnicos de la Universidad de San Carlos, 2004.

MORAES, Maria Cândida; TORRES, Saturnino de La. Pesquisando a partir do pensamento complexo - elementos para uma metodologia de desenvolvimento eco-sistêmico. **Educação**. Porto Alegre, ano XXIX, n. 1 (58), p. 145 – 172, Jan./Abr. 2006. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/440/336>

MORELLO, 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 Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011a.

MORIN, Edgar. **O Método 5. A humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MORIN, Edgar. **O Método 6. Ética**. 4º ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MUNDURUKU, Daniel. Em busca de uma ancestralidade brasileira. **Revista fazendo escola**. Alvorada: v. 2, 2002.

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.

PAULINO, Marcos Moreira. **Povos Indígenas e Ações Afirmativas: O caso do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 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 (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

RIQUIAC, María Jacinta Xon. **Lo Maya como Identidad Política en Mujeres Indígenas**. Tesis (Licenciada em Antropología), Guatemala, 2004.

SABOIA, Gilberto Vergne; PORTO Alexandre José. A Conferência Mundial de Durban e o Brasil. **Revista Direitos Humanos: Atualização do Debate**. Brasília: Ministério das relações Exteriores, Departamento Cultural, p. 21-26, 2002. <http://dc.itamaraty.gov.br/imagense-textos/temasbrasileiros1/portugues/direitoshumanosatuizacaoodebate>. Acesso em 20.01.2016.

SACCHI, Ângela. Mulheres indígenas e participação política: a discussão de gênero nas organizações de mulheres indígenas. **Anthropológicas**, ano 7, volume 14 (1 e 2), p. 95-110, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2001, v. 11.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHILD, Joziléia Daniza Jagso Inácio Jacodsen. **Mulheres Kaingang: Seus caminhos, políticas e redes na Terra Indígena Serrinha**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SOUZA, Fernanda Brabo. **Reterritorializando a educação Escolar Indígena: Reflexões acerca dos territórios etnoeducacionais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Decisão nº 134, de 2007**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/consun/leis/Dec134-07.htm>>. Acesso em: 06 de jun. 2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Decisão 268, de 2012**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/consun/legislacao/documentos/decisao-no-268-2012-modificada>. Acesso em: 06 de jun. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Portal ações afirmativas na UFRGS: o que é?** Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/informacoes>>. Acesso em: 06 abr. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Relatório CAPEIn 2008-2012**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/relatorio/relatorio-2012>. Acesso em: 06 abr. 2014.

VAGALUME. **Biografia Caetano Veloso**. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/caetano-veloso/biografia/>. Acesso em 14 abr. 2014.

VERDUM, Ricardo (Org). **Mulheres Indígenas, Direitos e Políticas Públicas**. Brasília: Inesc, 2008.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da Alma Selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Ed. Cosac e Naify, 2002.

ZAMBRANO, Cláudia Del Pilar Echeverry. **Pedagogias do Corpo na Educação da Dança de Matriz Africana em Salvador, BA, Brasil: perspectivas e tensões do projeto emancipatório**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

EVENTOS

(Nos quais surgiram muitas das falas aqui presentes, que embasam e inspiram esta escritura):

1º semana dos Povos Indígenas da UFRGS. Local: Campis Central e Saúde, Porto Alegre – RS. Em: 18 e 19 de abril de 2011

2º Semana dos Povos Indígenas da UFRGS. Local: Faculdade de Direito, Campus Central, Porto Alegre – RS. Em 18 e 19/04/ 2012

I Seminário de Licenciatura Intercultural indígena da UFRGS. Faculdade de Educação - FACED, sala 101, Campus Central, Porto Alegre – RS, em: 10 de dezembro de 2014

1º Conferência Nacional de Política Indigenista. Etapas Locais Kaingang – Charrua, Coordenação local de Passo Fundo/RS. Local do encontro: Terra indígena Lomba do Pinheiro – Porto Alegre -RS, 23 a 25 de junho 2015.

Seminário Universidade e Educação Intercultural Indígena: Experiência em diálogo, desafios para uma inclusão de qualidade e construção de espaços para produção e trocas de saberes diversos Local do encontro: UFSC – SC. 29,30/06 e 01,02/07/ 2015.

III Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas - ENEI: Avanços e Desafios na Organização Política e Movimento Estudantil Indígena. Local do encontro: UFSC – SC, em 28/09 a 02/10/ 2015.

Encontro para Escolha dos Cursos para Processo Seletivo Indígena 2016 da UFRGS. Local: Casa dos Capuchinos Porto Alegre – RS, em: 28/10 2015.

I Jornada Sobre Assistência e Permanência Estudantil da UFRGS. Local: Auditório da Faculdade

de Economia da UFRGS, Centro Porto Alegre- RS, em: 07 e 08/12/2015.

Acolhimento aos estudantes indígenas ingressantes em 2016. Local: Museu da UFRGS, Campus Central Porto Alegre – RS em: 23/02/2016

APÊNDICES

Apêndice A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(entrevistas e depoimentos)

Você está sendo convidada para participar na pesquisa: Indígenas- Mulheres -Mães - Universitárias. O estar-sendo estudante na UFRGS. Após ser esclarecida 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- mulheres- mães- universitárias. O estar-sendo estudante na UFRGS.

Pesquisador Responsável: Mestranda (orientada pela Professora Dra. Maria Aparecida Bergamaschi) Patrícia Oliveira Brito

Contato: _____ Fone _____ e _____ e-mail

XX

O objetivo desta pesquisa é compreender e descrever a permanência de estudantes indígenas e mães aprovadas no vestibular específico da UFRGS, conhecer suas origens étnicas e familiares e suas trajetórias até o ingresso na Universidade, além de identificar aspectos institucionais e comunitários que lhes foram favoráveis ao ingresso e permanência na universidade.

A sua participação consistirá em conceder entrevistas e depoimentos sobre seu processo de formação e ou ingresso e permanência na universidade, que serão gravados, transcritos e depois serão devolvidas para que revise, modifique ou negue o uso do material elaborado.

Seu nome verdadeiro não será divulgado. As informações contidas em seus depoimentos comporão textos e serão publicados para divulgar os saberes e conhecimentos indígenas.

Poró Alegre, agosto de 2014.

Assinatura da pesquisadora

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo aqui descrito. Declaro ter sido devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Patrícia Oliveira Brito e sua orientadora, profa. Maria Aparecida

Bergamaschi 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.

Poró Alegre, agosto de 2014.

Assinatura do participante da pesquisa