

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

ANA ISABEL MELO DOS SANTOS

**TECELENDO TRAJETÓRIAS:
A monitoria indígena como espaço de aprendizagens interculturais**

Porto Alegre
2018

ANA ISABEL MELO DOS SANTOS

TECELENDO TRAJETÓRIAS:

A monitoria indígena como espaço de aprendizagens interculturais

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Magali Mendes de Menezes

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Humanidades

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Magali Mendes de Menezes – Orientadora

Profa. Dra. Maria Elly Genro – PPGEDU/UFRGS

Prof. Dr. Rafael Arenhaldt – FACED/UFRGS

Profa. Dra. Ana Luisa Teixeira de Menezes – PPGEDU/UNISC

Porto Alegre

2018

CIP - Catalogação na Publicação

SANTOS, Ana Isabel Melo dos
TECELENDO TRAJETÓRIAS: A monitoria como espaço de
aprendizagens interculturais / Ana Isabel Melo dos
SANTOS. -- 2018.

136 f.

Orientadora: Magali Mendes Menezes.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Monitoria indígena. 2. Interculturalidade. 3.
Educação. 4. Aprendizagens. 5. Trajetórias. I.
Menezes, Magali Mendes, orient. II. Título.

“Não há um saber mais ou saber menos: há saberes diferentes (FREIRE, 2000, p.11)”.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, meu Pai maior, por ter me guiado em mais esta jornada.

À minha família, ao meu esposo Antônio e aos filhos Millena e Marco, por me incentivarem nos estudos e ajudarem na concretização de mais um sonho. Aos meus futuros genro e nora Antônio Dembo e Jaqueline, pelos longos momentos de escuta.

Obrigado a meus pais Benvindo e Ecilda, dos quais herdei a garra e a coragem. A vocês dedico mais esta conquista.

À minha avó paterna Bernardina Prestes de Melo (*in memoriam*), indígena Guarani, minha ancestralidade que se fez presente em vários momentos da minha escrita.

À minha orientadora, Profa. Dra. Magali Mendes de Menezes, por estar sempre disponível para me atender e orientar, pelas muitas aprendizagens compartilhadas durante esta caminhada de produção e escrita desta dissertação.

Aos colegas, em especial à Ana Brum, minha colega de curso, e ao amigo Dorvalino Cardoso, pela parceria de trabalho. O apoio de cada um foi imprescindível para o sucesso hoje alcançado.

Aos reencontros da vida, em especial ao reencontro com meu amigo de adolescência Lutero Marcos de Oliveira, que gentilmente aceitou ilustrar os contos desta escrita.

Aos professores da Faculdade de Educação, que me acolheram em mais esta etapa de formação, em especial aos que tive oportunidade de conviver e aprender durante as aulas das disciplinas de mestrado.

Aos professores da banca de qualificação do projeto, Profa. Dra. Maria Elly Genro e Prof. Dr. Rafael Arenhaldt, pelas sugestões importantes para a continuidade da pesquisa.

À Comissão de Ações Afirmativas (CAF), pelas informações prestadas que enriqueceram este trabalho.

Ao CNPq, por me conceder a bolsa de estudos, com a qual p
dedicação exclusiva para a realização dos estudos e escrita.

E, em especial, aos seis alunos, três indígenas e três não indígenas, que se dispuseram a conversar comigo, contando suas trajetórias dentro do espaço acadêmico. Este tecer só foi possível depois destes momentos de escuta.

RESUMO

A presente dissertação trata da monitoria indígena na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tendo como lócus de investigação o curso de Pedagogia. Parte dos próprios registros da autora, que foi monitora voluntária acadêmica durante a sua formação, e da escuta de outros indígenas e monitoras que passaram pela mesma experiência, destacando assim este lugar como espaço de formação intercultural. A questão principal de pesquisa é: como a monitoria indígena passa a ser um lugar de trocas interculturais dentro do curso de Pedagogia da UFRGS, levando em consideração os saberes envolvidos entre indígenas e não indígenas? Para responder à mesma, a autora tomou como aporte teórico Freire (1987), através do conceito de conhecimento, Menezes (2011), ao analisar as trocas interculturais e Fernet-Betancourt (2004) que versa sobre interculturalidade, Kusch (2007) e sua reflexão sobre fagocitose, além de Bauman (2003) e seu conceito de comunidade. As categorias de análise foram construídas em torno de três elementos principais: entrevistas semiestruturadas, análise documental e diário de campo. Para introduzir cada capítulo de escrita, foi utilizado o conceito de *poiesis* de Kusch (1976), em que o autor coloca a poesia como uma figura de criação para descrever a simbologia do mundo indígena. Após a coleta dos dados empíricos, onde participaram 6 estudantes, sendo 3 indígenas e 3 não indígenas, além dos relatos da própria autora, as respostas encontradas e que compuseram as análises nos levaram à seguinte conclusão: a interculturalidade aparece como trocas interculturais. Além disso, pode-se perceber que acontece em alguns momentos e não está presente em todo o processo de relação com indígena e não indígena. Estabelece-se um novo ambiente de formação, pois os que neste espaço estão envolvidos aprendem a reaprender seu olhar, passando pela estima do outro. A universidade, após 10 anos de cotas, da implementação das Políticas de Ações Afirmativas, onde um novo público adentrou o espaço acadêmico, busca reconfigurar-se, estabelecendo um diálogo com estes novos saberes que circulam. Há um longo caminho ainda a percorrer por todos os envolvidos: alunos, professores e universidade. Compreende-se que se faz necessário a articulação dos diferentes mundos que agora aqui emergem e a interculturalidade se faz necessária ser vivida e experienciada de forma plena.

Palavras-chave: Monitoria indígena. Formação. Interculturalidade.

RESUMEN

La presente disertación trata sobre el monitoreo indígena en la Universidad Federal do Rio Grande do Sul, teniendo como *locus* de investigación el curso de Pedagogía. Parte de los propios registros de la autora, que fue monitorea voluntaria académica durante su formación, y de la escucha de otros indígenas y monitoras que pasaron por la misma experiencia, destacando así este lugar como espacio de formación intercultural. La principal pregunta de investigación es: cómo el monitoreo indígena pasa a ser un lugar de intercambios culturales dentro del curso de Pedagogía de la UFRGS, llevando en consideración los saberes involucrados entre indígenas y no indígenas? Para responder la misma, la autora tomó como aporte teórico Freire (1987), a través del concepto de conocimiento, Menezes (2011) al analizar los intercambios culturales y Fernet-Betancourt (2004) que trata sobre interculturalidad, Kusch (2007) y la reflexión sobre fagocitosis, además de Bauman (2003) y el concepto de comunidad. Las categorías de análisis fueron construidas en tres elementos principales: entrevistas semiestructuradas, análisis documental y cuaderno de campo. Para introducir la escritura de cada capítulo fue utilizado el concepto *poiesis* de Kusch (1976), en que el autor presenta la poesía, como figura de creación para describir la simbología del mundo indígena. Después de la recolección de datos empíricos, donde participan 6 estudiantes, siendo 3 indígenas y 3 no indígenas, además de los relatos de la propia autora, las respuestas encontradas que compusieron los análisis nos llevan a la siguiente conclusión: la interculturalidad aparece como intercambios interculturales. Además de eso se puede percibir que acontece en algunos momentos y no está presente en todo el proceso de relación con el indígena. Se establece un nuevo ambiente de formación, pues los que en este espacio están involucrados aprenden a re aprender su mirada, pasando por la estima del otro. La universidad, después de 10 años de cupos, de la implementación de las Políticas de Acciones Afirmativas, donde un nuevo público adentró en el espacio académico, busca reconfigurarse estableciendo un diálogo con estos nuevos saberes que circulan. Queda un largo camino aún para recorrer por todos los implicados: alumnos, profesores y universidad. Se comprende que se hace necesaria la articulación de los diferentes mundos que ahora aquí emergen y la interculturalidad se hace necesario que sea vivida y experimentada de forma plena.

Palabras-clave: Monitoreo indígena. Formación. Interculturalidad.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI (1)	Aluno indígena 1
AI (2)	Aluno indígena 2
AI (3)	Aluno indígena 3
CAF	Comissão de Ações Afirmativas
CONSUN	Conselho Universitário
CAPEIn	Comissão de Acesso e Permanência do Pessoal Indígena
COMGRAD	Comissão de Graduação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
MI (1)	Monitora indígena 1
MI (2)	Monitora indígena 2
MI (3)	Monitora indígena 3
MI (4)	Monitora indígena 4
SISU	Sistema de Seleção Unificado
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – A passagem de pedra para águia

Figura 2 – A metáfora do olhar

Figura 3 – A velha cama de gato

Figura 4 – Grafismos perdidos no tempo

Figura 5 – O conto da caixa

Figura 6 – O caderno de mamãe

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. MEMÓRIAS E PARTILHA DE SONHOS	15
1.1. A passagem de pedra para água	15
1.2. Minha trajetória e a força das raízes	17
1.3. Reconheço-me a partir do olhar do outro.....	20
1.4. Da teorização para a prática	23
2. TECELENDO OS FIOS TEMÁTICOS: das ações afirmativas à política de monitoria indígena	27
2.1. O primeiro fio: A Universidade Federal do Rio Grande do Sul	31
2.2. Segundo fio: As Políticas de Ações Afirmativas – Origens e marcas.....	34
2.2.1. O caminho das Políticas de Ações Afirmativas no Brasil	36
2.2.2. As Políticas Afirmativas na UFRGS	38
2.3. O terceiro fio: Monitoria Indígena na UFRGS	42
2.4. Alunos indígenas acolhidos no curso de Pedagogia	47
3. A METÁFORA DO OLHAR – costuras metodológicas	50
3.1. Identificação dos sujeitos da pesquisa.....	53
3.2. O tecido discursivo: as respostas encontradas no decurso	58
3.3. União dos fios: as categorias de análise	60
4. GRAFISMOS PERDIDOS NO TEMPO: retalhos do passado e orientações do porvir	66
4.1. Categorias de análise	67
4.1.1. Fagocitação e conhecimento.....	67
4.1.2. Interculturalidade e trocas interculturais	71
4.1.3. Comunidade	73

4.2.	O fio condutor das vozes: Momentos de escuta e diálogo	75
4.3.	Instrução Normativa 02/2016 – Programa de Monitoria Indígena	89
4.4.	Quer ler o meu caderno? – Memórias e aprendizagens registradas nos diários.....	99
5.	A CONTINUIDADE DOS FIOS: Constatações e escutas finais	104
	REFERÊNCIAS.....	112
	ANEXO I.....	117
	ANEXO II.....	118
	ANEXO III.....	120
	ANEXO IV	Erro! Indicador não definido.
	ANEXO V	129
	ANEXO VI	136

INTRODUÇÃO

O tema da monitoria indígena na Universidade Federal do Rio Grande do Sul foi escolhido como uma reflexão das práticas vivenciadas por mim durante o período da graduação em Pedagogia, onde atuei como monitora indígena¹, percebendo este espaço como lugar de formação e trocas interculturais.

O estudo tem como objetivo principal analisar a relevância da monitoria indígena como um lugar de trocas interculturais e de formação, além de afirmar um novo espaço de diálogo dentro da universidade, fazendo com que estas narrativas de aprendizagem possam ser ouvidas, discutidas e registradas.

A pesquisa emerge da força das nossas próprias raízes, que nos acompanham e devem fazer a diferença dentro dos espaços onde circulamos. Tem uma escrita que parte do coração, conforme Bergamaschi e Menezes (2015), trazendo também a metáfora, a poesia descrita por Kusch (1976) e os contos como apresentação de cada capítulo², demonstrando a simbologia do mundo indígena, além dos relatos das vivências que aconteceram durante os dois anos de mestrado e como as mesmas contribuíram para tecer a minha escrita.

Tomo como aporte teórico Freire (1987), através do conceito de conhecimento, Menezes (2011) ao analisar as trocas interculturais, Fornet-Betancourt (2004), que versa sobre interculturalidade, Kusch (2007) com suas reflexões sobre fagocitose, além de Bauman (2003), a partir de sua contribuição na análise de comunidade.

Busco expor o que se tem denominado acolhimento, através da monitoria indígena dentro da universidade, destacando este espaço como lugar de formação e trocas de saberes. Lança-se assim mão de evidências pinçadas em um conjunto

¹ Atuei como monitora voluntária indígena junto à CAF (Comissão de Ações Afirmativas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul), durante o período de março de 2012 até agosto de 2014.

² Todos os contos forma escritos pela autora, para a dissertação. Cada capítulo é inaugurado por uma ilustração de Lutero Marcos de Oliveira, amigo de infância da autora e que vivenciou parte de sua trajetória. Pedagogo, professor de educação Infantil na rede Municipal de Novo Hamburgo, é também artista autodidata e desenha e pinta nas horas vagas. Aceitou o pedido da autora para ilustrar os contos da que inauguram cada capítulo da dissertação. Este trabalho conjunto é um reencontro das vivências compartilhadas.

amplo de dados, análises e reflexões de outros monitores que participaram desta experiência enquanto graduandos para responder à questão: **como a monitoria indígena passa a ser um lugar de trocas interculturais dentro do curso de Pedagogia da UFRGS, levando em consideração os saberes envolvidos entre indígenas e não indígenas?**

A dissertação está estruturada da seguinte forma:

No capítulo 1, “Relembrando memórias e compartilhando sonhos”, descrevo a minha trajetória, bem como os caminhos que acabaram norteando o surgimento desta investigação.

No capítulo 2, “Caminhos investigativos”, traço um paralelo buscando a identificação com os colegas indígenas, a descrição do contexto, dos sujeitos envolvidos, o critério de escolha dos mesmos, bem como a construção da proposta de pesquisa.

Em seguida, no capítulo 3, “Delineamento Teórico Metodológico”, escrevo sobre a metodologia de pesquisa aplicada, bem como o referencial teórico no qual está ancorado o trabalho.

No capítulo 4, realizo a análise dos dados coletados nas entrevistas, relatórios e análise dos documentos que foram consultados ao longo deste estudo, bem como as respostas, procurando assim estabelecer uma relação com os principais conceitos abordados, bem como a questão norteadora que orienta esta pesquisa.

Nas considerações finais, faço uma breve descrição das minhas análises, retomo a pergunta central e deixo os personagens principais desta escrita falarem. Os seis estudantes envolvidos neste trabalho deixam suas vozes registradas, além das minhas próprias percepções sobre a temática. Assim, assumo a condição de pensar sobre e ao mesmo tempo também ser sujeito da pesquisa. Cabe destacar que é necessário sempre analisar e repensar sobre os acontecimentos do cotidiano, para que possamos analisá-los sobre outro olhar, com a perspectiva de tornar esta proposta de acolhida aos novos estudantes indígenas verdadeiramente acolhedora. Dessa maneira, este aluno ou aluna, à sua maneira, poderá desenvolver suas potencialidades de forma plena. Este é nosso maior papel, enquanto espaço universitário: formar e ser formado, numa relação de trocas permanentes.

1. MEMÓRIAS E PARTILHA DE SONHOS

Começo a escrita na busca pela ancestralidade que me moveu deste o início desta caminhada. Busco uma maneira peculiar de escrever, pois dentro da minha visão de pensamento devo, antes de tudo, “falar com o coração [...] **para depois transpor ao papel** (grifo meu) [...] dessa forma não falo de forma dura, mas falo mansamente” (BERGAMASCHI; MENEZES, 2015, p. 103).

Trago a poesia, o conto e a metáfora como representação das vivências que aqui foram registradas e por mim absorvidas ao longo do caminho, ressaltando ainda que “lo poético, o sea la poiesis, o sea la creación, podría reactualizar el horizonte simbólico del indígena, y por conseguinte reintegrar la totalidad de su existir” (KUSCH, 1976, p.168).

Desta maneira, cada capítulo por mim apresentado trará uma representação simbólica de cada etapa da caminhada de construção e registro desta escrita.

1.1.A passagem de pedra para água

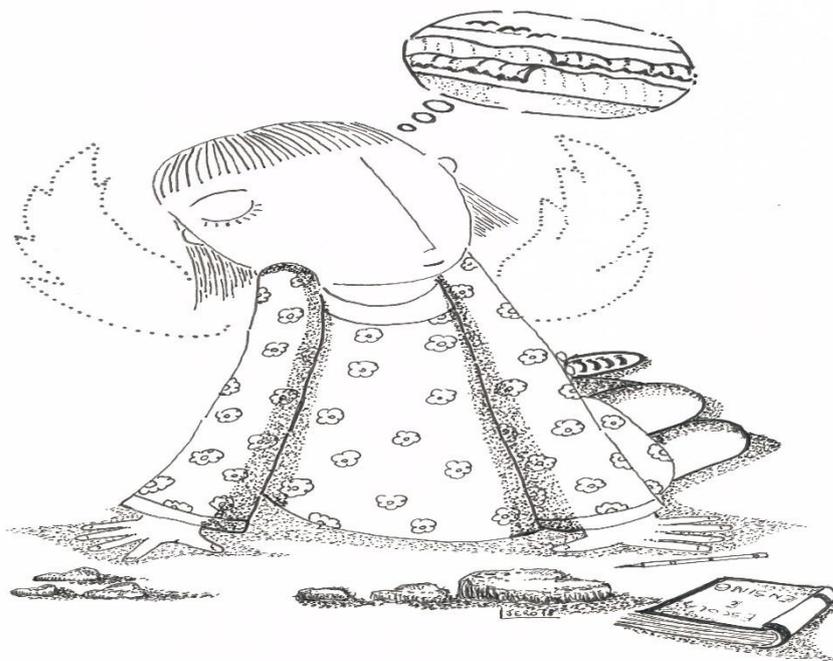


Figura 1 – A passagem de pedra para água. Autor: Lutero Marcos de Oliveira

Numa pequena cidade do interior gaúcho, perto das Missões, vivia um grupo de estudantes normalistas. Colégio de freiras. Confessional. Normas rígidas.

Reunidas, olham e imaginam como é o mar.

— Eu quero muito conhecer o mar, é um dos meus sonhos — fala uma delas.

— Para irmos para o mar, antes de tudo, precisamos aprender a nadar, senão vamos nos afogar — retruca outra.

— Não quero só aprender a nadar, mas quero voar também — continua a sonhadora.

— Imagine, nós moramos no interior. Não sabemos nem como andar direito! Somos “pedras toscas”! Sonhe com algo possível, que possamos realizar! — retruca, mais uma vez, a normalista.

— Não sou “pedra tosca”! Sei andar! Vou aprender a nadar e a voar! — enfatiza, mais uma vez, a sonhadora.

— Quer um conselho? Acho melhor todas ficarmos quietas aqui, sem sonhos impossíveis! Podemos nos machucar! — Aconselha outra.

A conversa cessou. A normalista sonhadora continuou alimentando o seu sonho, olhando o firmamento, tentando encontrar uma saída além das nuvens para a concretização dos mesmos.

Após a formatura, num dia de muita chuva, surge a oportunidade de vir para a cidade grande. A “pedra tosca”, que sonhava com o mar, joga-se na oportunidade, deixando-se levar pela correnteza da vida.

Sai do seu lugar de conforto, com cuidado. Ao chegar ao novo espaço de trabalho, acaba batendo sem querer em outras “pedras”.

Depois de muito tempo, ainda não chegara ao mar e estava longe do lugar de conforto. Sentia-se tragada pela “vida que passa”. Pensou em voltar. Mas o retorno significaria derrota. Considerava-se agora um “seixo que rolava, rolava”, sem muitas vezes ter o controle de onde iria parar.

Devido às grandes dificuldades do caminho, acaba se sentindo como um simples “grão de areia”, lutando pela sobrevivência, e até se esquecendo do sonho de um dia conhecer o mar.

Um dia, surgem as Políticas de Cotas na universidade pública. Mais uma vez, deixa-se levar. A oportunidade! Consegue, assim, a aprovação no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

— Nem estou acreditando neste feito! Cheguei finalmente ao mar!

Neste grande mar, nadou, conversou e se divertiu com as ondas do conhecimento. Encontrou diversos rostos, diferentes culturas, etnias. Trocou e interagiu com todas elas, ressignificando-se e aprendendo sempre mais.

— Já realizei o primeiro sonho, cheguei ao mar. Será que ainda posso voar?

Deixou-se levar mais uma vez. Por achar que não tinha mais a força da juventude, teve medo. Mas, então, o milagre aconteceu. Vieram os ventos (professores sábios) e a incentivaram.

Voou, então, para o Mestrado Acadêmico! Agora quer voar como águia! Rumo ao doutorado!

— Agora não sou “pedra tosca”! Sou uma águia, planando alto no horizonte! Quero concluir meu voo e voltar para a zona de conforto. Quero contar para as “pedras toscas” que é possível realizar sonhos! Basta acreditar!

1.2. Minha trajetória e a força das raízes

Após este conto, trago as minhas memórias. Isso se faz necessário, pois somente assim elas não irão se perder e servirão de inspiração para que outros continuem o caminho. Elas também fazem parte da dissertação, pois através delas está tecido o fio condutor desta produção escrita, a ancestralidade que fez com que eu fizesse o encontro comigo mesma, as trocas com os sujeitos e as muitas aprendizagens compartilhadas. Aqui surge a vivência da interculturalidade no sentido mais pleno da palavra, uma possibilidade de ser, sentir, observar e dialogar com o outro, ressignificando assim saberes.

O meu nome é Ana Isabel Melo dos Santos. Como descendente de indígenas Guarani, cada nome tem um significado. O meu significa: cheia de graça. E tenho o espírito da águia como animal guia. Esta necessidade de termos um guia reforça como estamos ligados às forças da natureza.

A natureza é considerada o principal regente da vida na terra, e a ancestralidade aparece como fator fundamental da espiritualidade, através daquilo que nos é repassado pelos mais velhos. Indico ainda que “a construção da identidade Guarani ultrapassa a dimensão antropocêntrica. A presença de animais é simbólica e transcendente, ordenadora da consciência” (BERGAMASCHI; MENEZES, 2015, p. 102).

Lembrando que, dentro da cultura indígena Guarani, o nome é considerado sagrado, serve como um marcador que, além de nos identificar, traz consigo as memórias de quem já o usou antes de mim. Por este motivo, precisa ser liberado. O meu foi concedido pela minha avó paterna, que era pajé (líder espiritual) da pequena cidade onde nasci.

A *nheengatu* pajé (feiticeira índia) fez-me passar pelo ritual chamado “pajelança”, onde por meio de fórmulas terapêuticas tradicionais os espíritos encantados dos homens e animais são liberados. Isso tudo ficou guardado no meu passado, como memórias distantes que algumas vezes eram lembradas por meu pai, nas conversas ao redor do fogo.

O meu local de nascimento foi a pequena cidade de Santiago, no interior do Rio Grande do Sul, região das missões. Ao recordar as memórias da minha infância, lembro-me dos ensinamentos do meu pai, indígena Guarani, ao redor do fogo, nas noites frias do inverno gaúcho. Sua preocupação constante era de que os valores não fossem esquecidos, como a importância de viver de maneira simples, o amor, a amizade, a necessidade de estarmos sempre dispostos a compartilhar, a beleza da poesia e da natureza.

Reforço que o princípio da caridade, do perdão, do amor ao próximo de forma incondicional, do fazer o bem sem ver a quem, são princípios que fazem parte da organização política e social das comunidades indígenas. Mesmo não tendo sido criada dentro de uma aldeia, estes valores foram a mim atribuídos e fizeram diferença na minha educação.

Com este pensamento, de levar adiante tais valores, cursei o magistério. Vim para Porto Alegre, saindo do interior para assim exercer a profissão. Mas, por motivos de ordem pessoal e saúde, acabei me afastando e o sonho da docência ficou guardado.

Fui trabalhar no comércio e acabei entrando numa roleta onde trabalho e metas deviam ser cumpridas para obtermos mais renda. Cheguei ao meu limite. Este desgaste ocasionou-me uma depressão. Desta forma, o trabalho é descrito por Frigotto (2001, p. 2):

O trabalho assume a dimensão distinta do mundo da necessidade [...] onde desde o tear, a máquina de escrever, a energia elétrica e até mesmo as máquinas informatizadas da era eletrônica, sob as relações sociais capitalistas, constituem-se, para a maioria, em uma força mutiladora: superexploração do trabalho e geradoras de desemprego.

Neste momento, que passou a ser o marco da minha virada, meu pai vem me visitar e recorda-me que tenho o espírito de uma águia. Com estas palavras, recobrei as minhas forças e decidi voltar a estudar.

Ingressei num curso de pré-vestibular popular chamado Zumbi dos Palmares, com a maioria dos alunos afrodescendentes. Era um espaço de educação democrática, onde fui despertada politicamente, tomando consciência da força popular. Comecei a refletir sobre a necessidade de luta para que a classe popular busque um espaço de reconhecimento dentro da sociedade e no mercado de trabalho. Nessa perspectiva, ressalto os escritos de Freire (1987, p. 31), em que

O educador e educandos (lideranças e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de re-criar este conhecimento.

Naquele espaço educacional, fui incentivada a retomar meus estudos e práticas na área da educação. A proposta do cursinho era mobilizar as classes mais populares a ingressarem na universidade, em defesa da educação pública. Um dos efeitos dessa minha inserção foi descobrir que tinha um papel como cidadã, de fazer a diferença no espaço educacional, lutando sempre por uma educação mais justa e de qualidade para todos. Passo a entender, conforme Freire (1987, p. 50),

Que as classes populares são detentoras de um saber não valorizado e excluídas do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade, nos mostra a relevância de se construir uma

educação a partir do conhecimento do povo e com o povo, provocando uma leitura da realidade na ótica do oprimido.

Após prestar vestibular duas vezes, chego à UFRGS no ano de 2010, depois de um longo percurso de lutas e descobertas pessoais, através do Programa de Cotas³ já que era egressa de escola pública.

Foram quatro anos cursando Pedagogia, onde ampliei os meus conhecimentos, minha formação inicial. Isso tudo contribuiu para a mudança de valores pessoais, ao mesmo tempo em que ativou em mim a potência da persistência e da dedicação, além de abrir-me para um novo universo: o da pesquisa em educação.

Durante os anos da graduação em Pedagogia, vivenciei momentos significativos que marcaram a minha formação. Fui monitora acadêmica e bolsista de iniciação científica, experiências que me proporcionaram circular por vários espaços para a apresentação da pesquisa.

Mas, ao circular pelo espaço acadêmico, começo a observar que minha ancestralidade não está sozinha, outros olhares se cruzam com o meu. E a identificação das vozes, da cultura e dos valores acaba acontecendo.

1.3. Reconheço-me a partir do olhar do outro

Ao me reencontrar com colegas indígenas que agora circulavam dentro do espaço universitário, essas memórias da minha infância como indígena Guarani que estavam adormecidas começam a ser despertadas. Meu primeiro contato com o colega Kaingang aconteceu por acaso em um dos corredores da universidade. Uma colega chamou a minha atenção para o mesmo, pontuando que por ser indígena tinha algumas “facilidades” que os demais estudantes não possuíam. Ressalto que esta colega estava tentando uma vaga na casa do estudante e alegava que um indígena tinha conseguido a referida vaga.

Na época, não dei muita atenção ao fato, mas pensar sobre o assunto mais tarde tocou-me profundamente, levando-me a reconhecer a importância da

³Ingressei na UFRGS pela Decisão nº 134/2007 do CONSUN, de 29 de junho de 2007. Sobre esta temática. Complementarei as informações no capítulo 4.

identidade dentro dos espaços, pois “os indivíduos precisam se saber reconhecidos também em suas capacidades e propriedades particulares para estar em condições de auto realização. Precisamos de uma estima social que só pode se dar na base de finalidades partilhadas em comum” (HONNET, 2003, p. 278). O coletivo torna-se um elemento fundamental na constituição de nossa subjetividade. Contudo, vivemos uma sociedade por demais individualista e vamos perdendo aos poucos nossa capacidade de nos vermos enquanto coletivo.

A partir desta experiência, que me fez perceber de forma explícita o preconceito presente na sociedade e na universidade, passei a olhar de outra forma, pois neste momento comecei a prestar a devida atenção à importância das diferentes culturas que me cercavam, ressignificando dessa forma a minha própria origem indígena.

Passo a partir deste fato por um processo que Kusch denomina fagocitação⁴, pois dou-me conta que não posso negar esta origem que marcou desde o início minha história. Como comenta Kusch⁵, “tomo consciência de que algo me impede de ser totalmente ocidental ainda que me proponha”. (KUSCH, 2007, p. 180).

Minha caminhada dentro da universidade passa por um momento de busca pelas próprias origens. Tomo outro caminho, agora não represento mais “a classe média empreendedora, situada nas cidades costa do continente”, mas carrego em mim “um índio segregado que parece resistir” (KUSCH, 2007, p. 206). A luta por reconhecimento só estava começando.

Outro fato que foi significativo foi a visita que fiz à Aldeia *Por Fi Ga*, no 4º semestre do curso, com a professora Maria Aparecida Bergamaschi, na disciplina eletiva intitulada “Povos indígenas e educação”. Transcrevo as muitas aprendizagens e identificações deste dia em uma pequena carta que na ocasião escrevi, denominada “Sensações”.

Sensações de um dia na aldeia. Ao chegar, o que me impressionou foi a organização. Casas bem próximas, dando a impressão de uma vida em comunidade.

⁴ O conceito de fagocitação é um dos conceitos que irão nortear as minhas análises e dedicarei mais tempo a sua significação no capítulo 4.

⁵Autor de língua espanhola. A tradução é da autora.

Fomos sentar ao redor do fogo. Logo já começaram a preparar as comidas na brasa. Pinhões, batatas. Foram colocados na cinza. Um bolo de milho foi colocado dentro de uma taquara e o peixe também foi preparado da mesma maneira. Observo tudo com muita atenção, verificando que nada foi temperado, somente colocado no fogo.

Na hora de experimentar, a surpresa: tudo estava muito bom, todos os alimentos tinham um sabor muito especial, e até o bolo de milho parecia feito por mim, mas sem os ingredientes todos, é claro. Como poderia ficar parecido? Qual era o segredo daquelas mulheres indígenas? Para conseguir um resultado parecido, muitos outros ingredientes precisariam ser acrescentados.

Um tabuleiro de artesanatos é montado. Tudo com muito brilho, muitas cores desfilam diante de meus olhos. Olho ao redor e vejo as crianças brincando nas árvores. Observo elas embalarem-se nos galhos. Tenho então saudades da infância, de uma época que não volta mais. Recordo quando eu fazia isso diariamente. Parece que ouço os gritos ao longe de minha mãe. Decido então subir também. Descubro, frustrada, que já não tenho a habilidade de antes, e fico com muito medo de cair, especialmente porque, atrás de mim, um bando de crianças também sobe.

Decido então brincar com as crianças e me vejo correndo atrás de cachorros que nunca vi, numa sensação de liberdade que há muito havia esquecido. Só pode ser este ambiente, este lugar. Tudo parece tão calmo, tão diferente do que já vivi. Parece que a inocência destas crianças me contagia.

Já está tarde. Aqui, o tempo custa a passar. Mas no final me envolvi tanto que acabei esquecendo o tempo. Quando dei por mim, já era hora de ir embora. Não quero ir. Quero ficar mais um pouco. A sensação de liberdade que encontrei aqui e que não quero deixar me persegue.

Percebo também desenhos indígenas, desenhados com capricho. É uma representação de um povo, dentro de um espaço seu. Tudo parece tão claro, bem definido, o estranho sou eu, que me surpreendo cada vez mais.

Volto para casa com a sensação de que aprendi demais. Superei as minhas expectativas. Não encontrei nada do que fui procurar. Acabei descobrindo que tinha muitos conceitos errados e que esta calma, este silêncio que faz parte deste ambiente, pode ser a resposta para muitas das minhas inquietações. Nesses

silêncios também se aprende e encontra-se alívio para reabastecer a alma para novas jornadas.



Figuras 2 e 3 – Visita à Aldeia Por Fi Ga. Fonte: Arquivo pessoal da autora. Realizada em 26/04/2017.

1.4. Da teorização para a prática

Agora outras perspectivas começavam a brotar fortemente dentro de mim. Reuni forças e fui ao encontro destes colegas indígenas que circulavam, como eu, pelos corredores da universidade. Ainda no quarto semestre do curso, tive a oportunidade de participar da monitoria voluntária de um colega indígena Kaingang, junto à Política de Ações Afirmativas da UFRGS. Identifiquei-me com seus anseios, de uma escola que valorizasse e trabalhasse com as diferentes culturas. Foi o encontro da indígena Guarani com o Kaingang que me possibilitou resgatar valores da infância, que estavam adormecidos. Essa experiência oportunizou a compreensão da relevância das relações interculturais, ativando em mim o desejo de aprofundar meus estudos no que se refere à Educação Indígena.

Para socializar os saberes adquiridos neste período, apresentei no I Salão de Ações Afirmativas 2014 o trabalho intitulado: “Monitoria indígena: Encontro de culturas, lugar de trocas e aprendizagens”, que resultou em receber o Prêmio Abdias do Nascimento como trabalho destaque.

O dia 15 de agosto de 2014 foi uma data importantíssima para a minha vida, o dia da minha formatura, momento em que relembramos os quatro anos de graduação e o mais significativo: a colação de grau da Guarani e do Kaingang! Saber de como havia contribuído para que isso ocorresse fez-me sentir grata por tudo! Nesta ocasião ímpar, tive a honra de receber a láurea acadêmica! Senti-me feliz pelo caminho que havia trilhado até aquele momento, refletindo que, mais do que o resultado, o que vale é o processo vivido e experienciado.

Este período em que fui monitora voluntária indígena junto à CAF na UFRGS acabou marcando de forma significativa a minha trajetória pessoal e profissional. O sentido de comunidade, que havia sido plantado em mim, na infância, pelo meu pai, renasce com muita força. Lembrando que, dentro da visão indígena, “o sujeito comunitário é sinônimo do diálogo com o outro e com as coisas, do diálogo em e com seu correspondente *mundus vitae*” (FORNET-BETANCOURT, 2004, p. 101).

O diálogo que passo a desenvolver comigo mesma e com o outro leva-me a um processo de autodescobrimento que marca a minha trajetória pessoal. Como descendente de indígena Guarani, percebo que tenho valores próprios desta cultura. Começa a travessia de volta. Tento responder o que aprendi nos livros da academia, pois “como poderei negar-me [...] senão iniciando o caminho com o autodescobrimento do próprio valor?”. (FORNET-BETANCOURT, 2004, p.198).

Fui buscar na Pós-Graduação, além da ampliação dos estudos, uma forma de compartilhar e registrar os saberes que adquiri dentro da UFRGS, como monitora voluntária indígena e suas contribuições para a minha formação, tanto profissional como pessoal.

Durante o período em que atuei como bolsista voluntária indígena, fiz registros dos momentos mais significativos de trocas e aprendizagens que aconteceram. Foi nesse momento que descobri a importância de valorizar a minha própria identidade, as origens, as culturas que todos nós carregamos. Resgatei a força das minhas raízes, que precisaria fazer a diferença dentro dos espaços onde

circulava. Minhas leituras passaram a ser dirigidas para uma pedagogia diferenciada em que “deveria aprender a escrever a própria vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se” (FREIRE, 1987, p. 5).

Ao biografar-me, ao tentar escrever a minha própria história, contribuo para contar a diversidade que nos cerca e o reconhecimento da mesma, conforme salientou anteriormente Fernet-Betancourt (2004, p. 29).

Povos que defendem sua diferença, que mobilizam a vitalidade de suas tradições e afirmam a diversidade, são povos que demonstram, com sua simples presença, que, na América Latina, história e cultura se gestam no plural e que, por consequência, há que contar com eles na interpretação como um novo desenho da América Latina.

Nossa história teria sido escrita de forma diferente se reconhecêssemos que foi gestada com a variedade de culturas que nos cercam e que se entrecruzam, ora de forma violenta, ora de forma dialógica, fazendo-nos compreender o sentido da própria interculturalidade, como comenta Fernet-Betancourt (2004, p.13).

Não é um chamado de agora, fruto da difusão de uma nova moda filosófica, senão, mais bem uma demanda de justiça cultural que se vem formulando há séculos na história social e intelectual da América Latina e que se houvesse sido executada, teria contribuído para mudar o curso da história da filosofia na América Latina.

Aqui saliento uma justiça que vai além da cultural, que parte da igualdade, das minhas raízes originárias, da integridade quando penso na realidade dos meus colegas indígenas, bem como do olhar ao povo indígena agora dentro da universidade. Reflito sobre a interculturalidade como uma possibilidade de se fazer escutar essas vozes que nossa sociedade não escuta, pois “[...] do campo popular surgem significativas experiências que produzem novos saberes, que, no entanto, não são valorizadas como relevantes, por exemplo, pela própria universidade” (MENEZES; ZUCHETTI; MOURA, 2011, p. 671).

Por este motivo, ressalto que a questão central desta pesquisa é: como a monitoria indígena passa a ser um lugar de trocas interculturais dentro do curso de Pedagogia da UFRGS, levando em consideração os saberes envolvidos entre

indígenas e não indígenas? Pergunta que assume uma força grande quando penso e recupero minhas experiências e vivências.

Ao analisar meus registros da experiência própria enquanto monitora voluntária indígena, busquei pensar que compreensão de interculturalidade está presente ali, e de que forma se inspira nos autores da interculturalidade no qual trabalho; bem como, refletir como se constroem as trocas interculturais neste espaço.

Para tanto, fiz a escuta de outras experiências de monitoria indígena e um levantamento dos estudantes indígenas desde 2008 até 2017, atendidos no Programa de Ações Afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Penso que a experiência de monitoria nos possibilita “deixarmos nossos lugares de certeza para adentrar mundos que nos exigem sensibilidade para estranhar e desacomodar. E a partir desta perspectiva discutir a questão da interculturalidade no contexto da educação” (MENEZES; ZUCHETTI; MOURA, 2011, p. 324).

Um novo conhecimento, um novo saber entra agora na universidade através da presença dos indígenas. Cabe a cada um de nós estarmos dispostos a aprender a reaprender. Estarmos preparados a ouvir, a tecer um diálogo. E, juntos, construirmos um novo caminho, agregando novos conhecimentos que agora deixarão de ser individuais para serem mútuos, partilhados por todos os envolvidos.

2. TECELENDO OS FIOS TEMÁTICOS: das ações afirmativas à política de monitoria indígena

Passo agora pelo que denomino o “divisor de águas” deste processo de escrita, pois vou ao V Congresso Brasileiro da Filosofia da Libertação, no Kilombo Tenonde⁶, onde a metáfora presente no título do trabalho surge. O “tecelendo”, que irá acompanhar a minha dissertação, costurar as descobertas e registrar a seu tempo os resultados encontrados na caminhada.



Figura 4 – Visita ao Kilombo Tenonde para apresentação de trabalho no V Congresso da Filosofia da Libertação. Fonte: Arquivo pessoal da autora. Entre os dias 19 e 21 de setembro de 2017.

O que dizer deste lugar, do Kilombo? Quais sensações despertaram em mim? Quais as aprendizagens mais significativas?

Lugar onde a cultura africana pulsa forte. Ao som dos tambores e da dança fui recebida. Dança que não entendo muito e não tinha visto em nenhum outro ambiente. O pulsar dos corpos em cada movimento ritmo me mostra em cada

⁶SANTOS, A. I. M. Participação no V Congresso da Filosofia da Libertação. Diário de Campo. 2017. Kilombo Tenonde. Município de Valença, Bahia, Brasil. Dias 19 a 21 de setembro de 2017.

pequeno detalhe como estão conectados, reforçando em mim que “a experiência cultural é experiência de presença no mundo [...] é o modo de estar entre as coisas e as pessoas num intercâmbio intenso e contínuo que significa a vida” (FORNET-BETANCOURT, 2014, p. 14).

O diálogo começa a fluir logo. Somos chamados para assistir uma roda de capoeira. Nunca tinha visto uma, a não ser na televisão. Aqui é tudo ao vivo, no calor do momento, sem as amarras que muitas vezes nos prendem.

Fico impressionada com o respeito dos homens que jogam com as mulheres. O cuidado e os movimentos calculados para que ninguém se machuque. O cumprimento ao final, independente de quem ganhou ou perdeu. Será que realmente alguém perdeu, de fato? Chego à conclusão que todos ganham, pois o que eu não consegui nesta luta, ficarei mais esperto para que não ocorra numa próxima, num eterno movimento que se constrói a cada dia, na perspectiva que “eu te ensino e tu me ensinas”. (FREIRE, 2014, p. 42).

E o que dizer das rodas com brincadeiras cantadas ao som do pequeno tambor? Muitas vezes brinquei disso na infância. Meu pai me dizia que as mesmas eram jogos indígenas feitos para as crianças se distraírem nos dias de chuva.

Nas pequenas letras, elementos que fazem parte do cotidiano: abóbora, melão, melancia... Às vezes, cantava para meus filhos na infância. Fui questionada de onde vinham estas letras. Da imaginação e do cotidiano que cercava uma vida de comunidade da qual não fiz parte, mas que acabou sendo incorporada pela minha memória e não esqueci jamais. Dessa forma a “tradição acaba orientando os fazeres [...] e acaba sendo condição para a comunicação e o diálogo com as alteridades que nos encontram pelo caminho” (FORNET-BETANCOURT, 2014, p. 22).

Ao visitar a casa de barro, fico maravilhada. Muitas questões me surgem. Começo a me perguntar, primeiramente, como pode ser tão bonita? Quem a fez? Quantos dias são necessários para ter uma? Vejo que é tudo funcional. Ao contrário de nossas casas que, na maioria das vezes, é cheia de coisas que não usamos nem a metade.

O sofá é feito de barro. Existem pequenos ladrilhos que foram colocados para enfeitar o chão. Os mesmos são coloridos e parecem que brincam com nossos

olhos. O fogão também é feito da mesma forma. Existem desenhos feitos de argila que enfeitam as paredes.

Nunca imaginei que ficaria um ambiente tão bonito. E me pergunto o valor. Será que custa muito ter uma? É uma casa popular. Mas para mim, neste momento, tem outra conotação. Parte de “um popular [...] que emerge do sofrimento da vida, de uma resistência que se faz teimosia, popular como marca de um povo, antítese necessária para que esses sujeitos possam dizer (a si mesmos) que existem” (KUSCH, 1978, p. 675).

Fico numa oficina chamada “tecelendo”. Sou incentivada a tecer em um pequeno quadro de madeira enquanto escuto a leitura do livro “Quarto de despejo”, da autora Carolina Maria de Jesus⁷. O livro traz uma leitura forte, do cotidiano. Quase não consigo mover os meus dedos, pois fico emocionada ao ouvir que hoje o negro é livre, mas luta para sobreviver e matar a sua fome diária.

Aqui existe um sentido para os afrodescendentes que moram neste espaço. Há “um coletivo que insiste em viver, mas que no processo mesmo de resistência, se (re) descobrem como algo diferente do que são” (KUSCH, 1978, p. 674).

Este espírito de libertação, de descoberta de si mesmo e seu valor acaba me tocando. Tenho dificuldade de tecer. Minha professora diz que meu tecer é muito apertado. Preciso aprender a soltar o fio. Todo mundo acaba. Só fico eu a tear. Não desisto, sou persistente. O trabalho fica lindo ao final. Meus pontos se soltam. Saio desta atividade com a alma leve, com a certeza que aprendi muito, com um “conhecimento que faz tantos anos que foi elaborado e foi agora socializado, não de forma escrita, mas vivenciado” (FREIRE, 2014, p. 110).

Quero “teceler” agora. Fazer a leitura do que me cerca, buscando o sentido de cada coisa, num sentido de descobertas e valorização. E é isso que acaba acontecendo a partir desta viagem, desta experiência única, pelos momentos que vivi neste espaço.

Minha escrita toma outro rumo. E passo a entender o que de fato é a palavra interculturalidade. Palavra grande, com muitas letras, mas com um sentido maior ainda, pois, segundo Fernet-Betancourt (2014, p. 9),

⁷JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo – Diário de uma favelada**. Editora Ática, 2004.

busca a articulação desde a pluralidade contextual e cultural dos mundos concretos em que vive a humanidade, tomando explicitamente esse ponto de partida da pluralidade como um compromisso com os esforços por melhorar a vida e a convivência humana em todos os seus contextos.

Não tenho mais medo. O estranho não me incomoda mais. Me fascina. E o desafio de sempre querer aprender mais me desafia a cada dia. Se for preciso mudar, reformular, faço. As amarras se soltaram e, assim como o ponto de tear, tudo ficou mais leve. E nesse pensamento, a interculturalidade passa a ser vivenciada diariamente respeitando, dialogando e aprendendo com as diferentes culturas que me cercam.

A construção desta caminhada mostrou um caminho que não foi fácil, que me exigiu aprofundamento maior sobre a universidade e toda a sua complexidade histórica.

Os sujeitos presentes nesta pesquisa, os alunos indígenas, protagonistas agora de um novo saber, e que adentram no meio acadêmico, possuem suas diferenças. Com diversas realidades sociais, culturais e étnicas, agora estão inseridas no mesmo espaço.

Como profissionais docentes, temos questões que vão além da prática curricular, como trabalhar com as diferenças de forma mais acentuada, buscando todos juntos a troca de conhecimentos que originará novos saberes, tanto de alunos, como docentes envolvidos neste processo.

Lembro ainda, conforme salientado por Kusch, (1978, p. 59) que

a relação entre pesquisador e pesquisa sempre nos coloca no campo da interculturalidade, ou seja, pensar as experiências populares exige certo deslocamento, pois temos imensa precariedade de categorias para compreender a dimensão de alteridade do marginalizado.

É a partir deste contexto e na relação com estes sujeitos que desenvolvo a minha pesquisa. Constata-se que quase inexistente reflexão sobre a monitoria e muito menos sobre a monitoria indígena nas produções científicas e acadêmicas. Isto demonstra a necessidade e importância de tal pesquisa. A escrita dessa dissertação

apresenta, além de uma temática ainda pouco estudada, a originalidade de ter através de minha própria voz um relato da experiência como monitora, que me possibilitou defender a monitoria como espaço de formação. Por este motivo, a responsabilidade social sobre o material desenvolvido é enorme.

Precisei de um tempo, resgatando valores que estavam esquecidos, mergulhada em leituras. Foi necessário passar por um processo de aceitação. Destaco que “para resistir é necessário amadurecer. A afirmação dos próprios valores exige tempo, estudo, reflexão, retorno aos textos ou símbolos e mitos constitutivos da própria cultura” (FORNET-BETANCOURT, 2004, p. 198).

Agora com os três fios condutores, universidade, as políticas de ações afirmativas e a monitoria indígena, já definidos, assim como na tecelagem, vou desdobrando cada uma das temáticas com cuidado. Ao final, os sujeitos, os alunos indígenas serão ouvidos sobre cada um destes temas e suas vozes registradas.



Figura 5 – Panos tecidos na casa de barro. Kilombo Tenonde. Fonte: Arquivo pessoal da autora. Entre os dias 19 a 21 de setembro de 2017.

2.1.O primeiro fio: A Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Como começar a escrever sobre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul? Muito já foi escrito sobre este espaço. Procuo registros e tento destacar neste momento o que de mais importante quero salientar.

Seus prédios centenários que tomam conta do espaço central da cidade são bonitos, históricos. Remetem a uma época de muito glamour. Dias em que a educação neste país era para uma minoria.

Nos escritos estudados, nos é relatado que “surge no final do século XIX e início do século XX, com a criação das Escolas de Farmácia e Engenharia, em seguida nasce a Faculdade Livre de Medicina e a Escola Livre e Direito” (LEITE, 2000, p. 72).

A UFRGS é fruto da união de várias faculdades e escolas em 1934. Surge, primeiramente, como Universidade de Porto Alegre. Recebia na época alunos oriundos das camadas detentoras do poder econômico e político da região. Com a atual nomenclatura existe desde 1950, quando foi então federalizada.

Sobre este período Leite (2000, p. 74), menciona

A trajetória da universidade vista sob o prisma de eixo administrativo-organizacional, evidencia as seguintes fases: a) cursos superiores isolados (1895-1934); b) universidade (1934-1972) e c) modernização da universidade pós reforma de 1968 até o presente.

Em 2018, a UFRGS completa 84 anos, sempre em um constante processo de implementação e expansão. Atualmente, existem 69 cursos de graduação, 68 de mestrado, 62 de doutorado e 9 mestrados profissionais. Esses cursos ocorrem em 27 unidades universitárias, um hospital de clínicas, um hospital de clínicas veterinárias e 5 centros interdisciplinares⁸.

Sobre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul ainda “ressalta-se que se internacionaliza e universaliza ao cumprir sua missão de desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão em todas as áreas do conhecimento” (LEITE, 2000, p. 75).

Quem não sonha adentrar este espaço acadêmico? O sonho de muitos. O espaço de referência acadêmica do Rio Grande do Sul, mas que durante muito tempo era o privilégio de alguns. Mesmo sendo pública, o seu acesso era restrito

⁸ Estas informações podem ser encontradas em http://www.ufrgs/index_a_ufrgs.htm

para poucos. Aqueles que tinham condições de estudar num bom colégio, frequentar cursinho preparatório para o vestibular. Era o sonho de muitos, a realidade de alguns e a realização de poucos.

Nos últimos anos, este cenário vem se modificando gradativamente. Mas o ingresso de um novo público, que historicamente não frequentava o meio acadêmico, passou a produzir desafios que vão desde a ordem estrutural, passando pelo campo pedagógico, até a gestão, entre outros.

Com essa nova configuração, gerada pelo ingresso das classes mais populares, que agora adentram a universidade, trazendo seus múltiplos conhecimentos e diversidades de culturas, devemos buscar entender que “a multiplicidade a diversidade de culturas são um marco no qual pode dar-se uma relação entre elas baseada no respeito a suas diferenças” (FORNET-BETANCOURT, 2004, p. 241).

Os alunos indígenas trazem para dentro da universidade um novo cenário de cores e saberes. Antes um espaço elitizado, agora precisa reconfigurar-se para dar conta destes novos alunos. Precisa estabelecer-se uma nova relação. São outras demandas, do aluno que na maioria das vezes não tem computador, e não tem o mundo da escrita como parte do seu contexto cotidiano. Fazem parte de uma cultura que preza ainda, em sua maioria, pela oralidade.

É preciso uma democratização radical da universidade, para que suas práticas pedagógicas não sejam a causa da “exclusão de grupos sociais e seus saberes de que a universidade tem sido protagonista ao longo do tempo” (SANTOS, 2008, p. 51).

Esta democratização descrita por Santos é ainda uma fissura, uma passagem que precisa ser aberta pela universidade. Um processo democrático antes de tudo requer o diálogo, a escuta e o respeito às diferenças de posições.

Primeiramente, faz-se necessário reconhecermos a diversidade de outros saberes que estão dentro do meio acadêmico. Isso não é uma tarefa fácil, ainda mais quando sabemos que a universidade segue orientando-se por um único conhecimento, o dito científico. Segundo Santos (2008, p. 7),

Começa a ser socialmente perceptível que a universidade, ao especializar-se no conhecimento científico e ao considerá-lo a única

forma de conhecimento válido, contribuiu ativamente para a desqualificação e mesmo destruição de muito conhecimento não-científico e que, com isso, contribuiu para a marginalização dos grupos sociais que só tinham ao seu dispor essas formas de conhecimento.

Quando esse saber, esse conhecimento que adentra o espaço universitário não é visto e muito menos considerado, acabamos por excluir o mesmo. Fizemos a inclusão para a entrada, mas logo a seguir proporcionamos a exclusão por meio das nossas práticas.

No momento atual, passamos por um processo em que “o saber científico e a convivência ativa desses saberes leigos, tradicionais, urbanos, camponeses provindos de outras culturas (indígenas, negros, orientais, etc.), enriquecem este diálogo, surgindo a ecologia dos saberes” (SANTOS, 2008, p. 77). Dessa maneira, a universidade se converte em um espaço público de interlocuções onde grupos sociais podem intervir e ajudar na construção de um novo conhecimento.

Ao pensar sobre este conceito colocado por Santos, a ecologia dos saberes e a importância dos mesmos para a construção de um novo saber aliado ao conhecimento científico, que é produzido pela universidade, constatamos como sempre teremos algo mais a acrescentar aos conhecimentos já adquiridos e pré-estabelecidos. Precisamos somente estar abertos à escuta. Somente assim o conhecimento será gradual e significativo para ambos: Universidade e alunos indígenas.

2.2. Segundo fio: As Políticas de Ações Afirmativas – Origens e marcas

Ao realizar as leituras sobre as Políticas de Ações Afirmativas, descubro que o movimento tem seus primórdios nos Estados Unidos, através de organizações populares, tendo Martin Luther King como um de seus principais líderes, lutando contra a segregação racial.

O movimento negro, principalmente, entre outros grupos organizados pela sociedade civil estadunidense, pressionou por décadas para que medidas de promoção de igualdade racial e acesso de direitos acontecessem. Primeiramente, as

Políticas de Ações Afirmativas surgiram como política pública, no final da década de 1960.

Existiram vários movimentos entre os chamados movimentos negros, mas destaque dois como principais e que variavam na sua forma de atuação. O pacifista, que era liderado por Martin Luther King. É famosa a frase que inspirou este movimento: “eu tenho um sonho: o de que, um dia, nas colinas vermelhas da Geórgia, os filhos dos antigos escravos e os filhos dos antigos senhores de escravos poderão se sentar juntos à mesa da fraternidade” (KING, 1964, p. 2).

O movimento radical era conhecido como as “Panteras Negras”. Tendo como um de seus líderes Malcom X, pregavam a reação armada ante à discriminação como meio de luta pelos direitos civis da população negra. Dessas manifestações, nasceram a lei dos Direitos Civis de 1964 e a lei dos Direitos de Voto de 1965.

Direitos civis e contracultura nos EUA – Cronologia
1865 – Escravidão é abolida nos Estados Unidos pela 13ª Emenda à Constituição.
1878-1905 – Conhecido como "Jim Crow", um sistema formal e informal de segregação de negros em todos os aspectos da vida era construído nos estados sulistas dos Estados Unidos. Segregação e racismo informal continuam nos estados nortistas.
1957 – Martin Luther King fundou a Conferência de Liderança Cristã do Sul.
1963 – De junho a agosto, o Departamento de Justiça documentou mais de 1.412 manifestações distintas por direitos civis, inclusive marchas e ocupações; em uma semana de junho, mais de 15 mil americanos foram presos por conta de protestos em 186 cidades.
1964 – O Congresso e Senado aprovaram a Lei dos Direitos Civis proibindo segregação em educação e serviços públicos.
1965 – O Congresso e Senado aprovaram a Lei do Direito de Voto proibindo discriminação racial no processo eleitoral.

Quadro 1 – Cronologia dos Direitos Civis e Contracultura nos EUA. Fonte: PURDY, Sean. **Direitos civis e contracultura nos EUA**. Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas. (ANPPPHA), 2006.

Estas manifestações, chamadas posteriormente de Ações Afirmativas, estenderam-se por muitos países, principalmente entre os que tiveram problemas severos de discriminação. Como exemplos, podemos citar a Índia, onde se busca que todas as castas tenham direitos igualitários, não sejam mais inferiorizadas, a Nigéria, onde faz-se a tentativa de oportunizar direitos das várias etnias e a Malásia, para que os malaios possam ter direitos iguais aos chineses, entre outros.

2.2.1. O caminho das Políticas de Ações Afirmativas no Brasil

Minhas leituras sobre as Políticas de Ações Afirmativas no Brasil tomaram por base os escritos de Feres Junior; Daflon e Campos (2013), onde os referidos autores colocam esta temática diferenciada das políticas antidiscriminatórias, que tinham por objetivo ser puramente punitivas, para atuar em favor dos coletivos antes discriminados, podendo ser assim entendida tanto como uma prevenção à discriminação como também a uma reparação dos seus efeitos. Dessa forma, segundo os autores, "as Ações Afirmativas são definidas como medidas redistributivas que visam alocar bens para grupos específicos, isto é, discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica e/ou cultural passada ou presente" (FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2013, p. 306).

A partir do processo de redemocratização do nosso país, tais políticas foram adotadas quando diferentes grupos e organizações sociais, antes silenciados pelo regime autoritário, passaram a exigir seus direitos de forma aberta e direta. Na década de 1980, começaram a surgir debates sobre as injustiças raciais no Brasil, além da construção de uma agenda de reivindicações do Movimento Negro, bem como a receptividade dessas demandas pelos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e, em especial, de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010).

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF foram as primeiras

universidades brasileiras a reservarem 40% de suas vagas para a população negra e parda, baseadas na Lei Estadual nº 3.708, de 9 de novembro de 2001. Antes disso, já havia sido sancionada a Lei nº 3.524 de 28 de dezembro de 2000, onde 50% das vagas das universidades estaduais deveriam ser destinadas a alunos de escolas públicas.

Como resposta às inúmeras críticas, surgiram mais algumas leis⁹ que alteraram a proporção e a distribuição das vagas no estado do Rio de Janeiro, sendo assim definido: 20% para alunos oriundos de escola pública; 20% para candidatos negros e 5% para pessoas com deficiência, indígenas e filhos de policiais civis e militares, de bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço, de acordo com Feres Júnior, Daflon e Campos (2013).

Apesar das Políticas de Ações Afirmativas surgirem primeiramente nas universidades estaduais, nos últimos anos as universidades federais têm acelerado a implementação deste processo, devido à exigência do cumprimento da lei federal. Em destaque, nesse sentido, citamos o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, instituído pelo Decreto nº 6.096, em 24 de abril de 2007, que tem como uma das principais diretrizes que as universidades contempladas desenvolvam "mecanismos de inclusão social a fim de garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade pública a todos os cidadãos" (BRASIL, 2007a).

Esse novo público, que agora agrega o contexto acadêmico, nos leva como profissionais docentes a perceber que temos que passar por um processo de reaprendizagem, pois “[...] temos muito a aprender deles e eles têm muito que aprender conosco. Façamos intercâmbio de culturas, respeitando seus direitos culturais. Direito a que eles organizem sua cultura e seus âmbitos educativos” (FORNET-BETANCOURT, 2004, p. 224).

Estes alunos indígenas, ao retornarem a suas aldeias, à sua vida comunitária, se forem percebidos como autores de conhecimento, farão a diferença tanto dentro do contexto acadêmico, como no espaço onde residem. Ao utilizarem a teoria que foi aprendida na universidade, poderão colocar em prática novas propostas de

⁹Leis estaduais nº 4.151, de 2003, e nº 5074, de 2007.

educação e ensino, respeitando a sua cultura identitária, ressignificando saberes que podem e devem ser construídos junto à academia.

2.2.2. As Políticas Afirmativas na UFRGS

As Políticas de Ações Afirmativas foram adotadas através de uma decisão do CONSUN (Conselho Universitário), em 2007, mas somente começaram a valer de fato, a partir de 2008, com o primeiro processo seletivo de vestibular.

Pela Decisão nº 134/2007 do CONSUN, de 29 de agosto de 2007, a proposta inicial para reserva de vagas ficou assim definida:

30% das vagas	Para cursos de graduação da instituição, para alunos que haviam cursado todo o ensino médio e pelo menos metade do ensino fundamental em escola pública
15% das vagas	Reservada a alunos que se autodeclarassem afrodescendentes ou indígenas

Quadro 2 – Proposta inicial para reserva de vagas em 2007. Fonte: Coordenadoria de Ações Afirmativas

Nesta primeira modalidade¹⁰, 10 vagas eram destinadas aos estudantes indígenas, em cursos escolhidos pelas lideranças das comunidades. Esta forma de acesso valeria por 5 anos. Os alunos indígenas teriam um vestibular especial, com uma prova de redação e conhecimento gerais.

Este processo seletivo recebeu o nome de Processo Seletivo Específico para ingresso de estudantes indígenas. São 10 vagas suplementares àquelas ofertadas no concurso vestibular.

No ano de 2008, a primeira vez que se realizou este processo de seleção específico aos estudantes indígenas, foram ofertadas 10 vagas nos seguintes cursos:

¹⁰ Fonte: Dados retirados do site: www.ufrgs.br/coperse/pseindigenas

Agronomia	01
Direito (Diurno)	01
Jornalismo	01
Enfermagem	01
História	01
Medicina	01
Odontologia	01
Letras	01
Pedagogia	01
Matemática	01
Total de vagas	10

Quadro 3 – Relações de cursos e vagas para o processo seletivo específico para estudantes indígenas em 2008. Fonte: www.ufrgs.br/coperse/pseindigenas

Grisa (2015), em sua tese de doutorado intitulada “Ações Afirmativas na UFRGS: Racismo, Excelência e Cultura do Reconhecimento”, descreve melhor a situação vivenciada dentro do meio acadêmico da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ao afirmar que

O primeiro ano de Ações Afirmativas foi marcado por resistência de parcela da comunidade acadêmica e da imprensa, mensagens pejorativas foram pichadas nos muros próximos da universidade e atos de racismo eram narrados. [...] hoje os ânimos se amenizaram e o conteúdo do debate ganhou outros contornos, a renovação das Ações Afirmativas e a qualificação da política passaram a ser a tônica do debate tanto na UFRGS, como nas instituições públicas que passam por um processo semelhante (GRISA, 2015, p. 34-35).

Para compreender melhor a realidade vivenciada em um primeiro momento na UFRGS temos o seguinte quadro.

Quadro de perfil acadêmico – 2007
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

68,47%	Estudantes que ingressavam na universidade oriundos de escolas particulares
3,27%	Afrodescendentes oriundos de escola pública
---	Indígenas não aparecem nos dados coletados nesta pesquisa

Quadro 4 – Quadro de perfil acadêmico – 2007. Fonte: Relatório produzido por comissão específica no Programa de Ações Afirmativas na UFRGS: 2008 a 2012.

Ao analisar os dados coletados, no que se refere ao cenário étnico, em 2007, a configuração apresentada aponta para um quadro de exclusão, dentro de uma universidade pública de enorme dimensão.

Nos últimos anos, este cenário vem se modificando gradativamente. A partir de 2016, passamos por uma nova configuração, onde a reserva de vagas aumentou para 50%, segundo a CAF. A nova configuração é a seguinte:

- 25% para estudantes cuja renda familiar seja igual ou inferior a 1,5 salários mínimos mensais por pessoa;
- 25% para estudantes cuja renda familiar seja igual ou superior a 1,5 salários por pessoa.

Dentro deste módulo, os PPIs (Pretos, pardos e indígenas) ainda podem ser enquadrados da seguinte forma:

- Baixa renda sem declaração – Ra;
- Baixa renda para candidatos PPI (Preto, pardo ou indígena) – Rb;
- Não baixa renda sem declaração racial – Rc;
- Não baixa renda para candidatos PPI – Rd

A Ufrgs ainda aderiu ao Sistema de Seleção Unificado (SISU). São duas formas de ingresso aos cursos de graduação: 70% pelo vestibular e 30% que utiliza a nota do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

Cabe destacar que, mesmo com esta modalidade de ingresso, os alunos indígenas fazem seu ingresso pelo vestibular especial indígena, que acontece logo após o vestibular da universidade. São reservadas 10 vagas para estudantes

indígenas dentro da universidade. Ao estudante indígena é exigido, entre outros documentos, que apresente uma declaração da liderança de qual etnia pertence ou um documento da FUNAI (Fundação Nacional do Índio). Esta nova modalidade de ingresso tem a validade de 10 anos.

No vestibular de 2018, observa-se a mudança em alguns cursos que agora foram escolhidos pelas lideranças para os estudantes indígenas:

Artes visuais	01
Direito (Diurno)	01
Educação Física	01
Enfermagem	01
História	01
Medicina	01
Odontologia	01
Psicologia	01
Saúde coletiva (Noturno)	01
Serviço Social	01
Total de vagas	10

Quadro 5 – Relações de cursos e vagas para o processo seletivo específico para estudantes indígenas em 2018.

Pode-se observar que o curso de Pedagogia foi retirado, pois já possuem alunos indígenas formados. O de Matemática foi substituído pelo de Psicologia, uma demanda das comunidades. Os cursos estão sendo reconfigurados a cada seleção, pois as lideranças pretendem desta forma atender às demandas das suas aldeias.

Ao fazer esta virada de pensamento, de um espaço público que não atenda mais exclusivamente às elites, segundo Chauí (2001), a universidade volta a fazer o seu papel democrático, pois a ideia desta palavra, a democracia, deve ser inseparável de direito. Democracia é antes de tudo uma forma social de se reconhecer os diferentes grupos que circulam no mesmo espaço e possuem direitos iguais entre si.

Devemos dialogar com esses povos que foram marcados por uma sociedade colonialista e escravagista. O espaço precisa ser aberto, fazendo com que o público predomine sobre os espaços privados. Será que tenho que pagar para ter a minha voz ouvida? Será que somente aqueles que tem maiores condições terão acesso a bens que são comuns, públicos?

Buscando outra forma de entender a sua verdadeira missão como espaço público, a universidade se reconfigura trazendo o popular, aquele a quem foi negado o direito de ter seu saber reconhecido e notório.

Contudo, esta forma de seleção mostra-se para alguns alunos cotistas bastante confusa, e muitos em dúvida acabam optando pelo acesso universal, pelo receio de não conseguirem depois a comprovação das muitas exigências que precisarão cumprir para adentrar pela modalidade de reserva de vagas.

2.3. O terceiro fio: Monitoria Indígena na UFRGS

Na continuidade dos fios deste tear surge a centralidade da escrita: a monitoria indígena. A primeira pergunta que me ocorre é: o que é de fato monitoria? O que significa esta palavra? Qual a sua origem? Tentando responder a essas perguntas, busquei elementos bibliográficos já registrados sobre este tema, que passo a analisar.

O termo remonta à Antiguidade Clássica. Monroe (1976) escreve que a monitoria fez parte, em todas as épocas, do processo de ensino-aprendizagem, no papel de aluno-explicador, aquele que tinha a função de simplificar o papel do mestre. Muitas vezes também tinha a missão comportamental sobre o restante da turma.

A monitoria foi gradativamente sendo ampliada e utilizada em colégios internos, seminários, colônia de férias e, posteriormente, nas universidades. Alguns alunos passaram a desempenhar o papel de responsáveis pelo estudo e disciplina dos demais. Geralmente, eram os que se destacavam em notas ou comportamento ante aos demais estudantes. Recebiam por isso o nome de líder da turma, tutor dos estudos, entre outros.

Mas a monitoria só foi consolidada de fato no Brasil, mais especificamente nas universidades brasileiras, nos meados do século XX, com a implantação da Lei nº 5.540/1968 que, em seu art. 41, afirma que “as universidades deverão criar as funções de monitor para alunos do curso de graduação que se submeterem a provas específicas, nas quais demonstrem capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina”. Essa função, entretanto, deveria ser remunerada e considerada como título, caso o aluno posteriormente desejasse ingressar na carreira do magistério superior.

Dentro do espaço universitário, a monitoria acadêmica é mais conhecida, bem como mais procurada pelos discentes. A monitoria indígena só aconteceu a partir de 2008, com a chegada dos alunos indígenas dentro da academia, através do programa de cotas.

Algumas diferenças que existem entre a monitoria acadêmica e a monitoria indígena na UFRGS merecem ser destacadas.

Monitoria acadêmica	Monitoria indígena
<ul style="list-style-type: none"> - Regida pela Instrução Normativa 03/2013 - Aluno escolhido pelo professor orientador da disciplina - Cumprimento de 20 horas em turno oposto aos estudos - Acompanhamento ao professor orientador nas suas atividades acadêmicas - Auxílio na organização do material e ambiente da sala da aula - Relato das experiências de aprendizagem no Salão de Ensino da UFRGS - Visto como um espaço que contribui para a formação dos estudantes, 	<ul style="list-style-type: none"> - Regida pela Instrução Normativa 02/2016 - Aluno escolhido pelo próprio indígena, que deve participar do processo seletivo - Cumprimento de 20 horas em turno oposto aos estudos - Acompanhamento das atividades desenvolvidas por um professor orientador que faz a sua avaliação semestral e pela CAF - Tutor indígena que auxilia nas atividades escolares, deslocamento dentro do espaço universitário, faz o papel de mediador e facilitador entre o estudante indígena e os professores

<p>inserindo-os no espaço pedagógico, desenvolvendo habilidades relacionadas à atividade docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Auxilia na transposição da oralidade para a escrita, bem como a aprendizagens das normas de escrita acadêmica - Entrega de relatórios semestrais à CAF - Relato das experiências de aprendizagem no Salão de Ações Afirmativas da UFRGS - Visto como um espaço que contribui para a sua qualificação no ensino da graduação - Vivências em práticas pedagógicas interculturais - Reflexão sobre diversidade na sua formação no ensino superior
------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 6 – Destaques da Monitoria Acadêmica e da Monitoria Indígena. Produzido pela autora a partir da Instrução Normativa da monitoria acadêmica e a Instrução Normativa da monitoria indígena.

Com a chegada desse novo público, os alunos indígenas, no ano de 2007 começaram os preparativos. Segundo Bergamaschi e Kurroschi (2013), se instalou a Comissão de Acesso e Permanência do Pessoal Indígena (CAPEIn)¹¹ que, juntamente com as Comissões de Graduação (COMGRAD's), foi a responsável de prestar atendimento aos mesmos. Foi então estabelecida a Monitoria Indígena, que até então seguia os moldes da monitoria acadêmica, que já estava há mais tempo regulamentada dentro do espaço universitário.

Foi constatado pelos professores o isolamento dos alunos indígenas, num primeiro momento, dentro do espaço acadêmico. A CAPEIn foi feita para acolher os primeiros estudantes indígenas e, juntamente com a monitora, que deveria

¹¹A CAPEIn foi instaurada em 2007 com o objetivo de organizar e acompanhar o ingresso e a permanência dos estudantes indígenas durante os cinco primeiros anos.

acompanhar o mesmo dentro do espaço universitário, fazer o entrosamento do aluno indígena na universidade.

Os alunos dentro da sala de aula faziam suas parcerias de grupo de trabalho, deixando na maioria das vezes o estudante indígena de fora dos mesmos. A função maior da monitoria no início era formar o grupo do estudante indígena, apresentando-o aos demais colegas e aos professores.

Aqui coloco o termo “grupo”, pois infelizmente existem grupos fechados de estudantes, que acabam excluindo os alunos indígenas. Isso dificulta a permanência do mesmo em sala de aula, levando alguns até mesmo a desistência e abandono do curso.

Não há problemas com a formação dos “grupos” em si. O problema maior é quando eles são fechados e não se abrem para que outros possam participar. Precisamos construir espaços abertos, e não fechados, para que todos possam aprender e compartilhar os seus conhecimentos.

Porém, muitas dificuldades foram encontradas inicialmente, especialmente pelo fato de os monitores não estarem matriculados juntamente com o colega indígena. Na maioria das vezes, o monitor estava bem adiantado no curso, com muitas demandas, e não conseguia acompanhar o mesmo, nem estabelecer um convívio com o mesmo no ambiente da sala de aula. Em 2012, com o objetivo de oferecer um melhor atendimento o órgão responsável passou a ser CAF.

Devido às dificuldades iniciais encontradas, onde o diálogo entre o monitor indígena e o estudante não parecia fluir com êxito, além de se perceber um alto índice de reprovação e abandono das cadeiras por parte dos estudantes indígenas, a universidade regulamentou a Monitoria Indígena em 2016. Pensando que, como instituição, não deveria garantir somente o acesso, mas a permanência e a diplomação foi criada a Instrução Normativa nº02/2016¹². Este documento é composto de 6 capítulos.

Ainda sobre esse processo de acolhimento e permanência, a UFRGS, na última renovação do Programa de Ações Afirmativas em 2012, criou a CAF. Cabe

¹²Instrução normativa nº02/2016. Art. 1º. “O Programa de Monitoria Indígena visa proporcionar um espaço de integração, contribuindo para a permanência dos estudantes indígenas na Universidade por meio da intervenção de monitores nos processos de adaptação às atividades acadêmicas, bem como contribuir para a compreensão, pelo estudante indígena, de seu novo ambiente de vivência”. O documento encontra-se na íntegra nos anexos deste trabalho.

atualmente à mesma avaliar, qualificar e propor políticas concretas de acolhimento e permanência, tratando de tudo o que envolve os alunos cotistas.

Destaco neste primeiro momento algumas mudanças no texto da normativa que agora rege a monitoria indígena. Dentro da portaria, é aconselhado que o indígena participe deste processo seletivo, ajudando a escolher o seu monitor, pois a afinidade que deve haver entre eles é um fator importante para que esta relação de acolhimento e respeito possa ocorrer de forma plena.

Quem é responsável pela seleção do monitor e do tutor (pois o aluno indígena ainda tem um professor tutor que também irá auxiliá-lo) é a COMGRAD de cada curso no qual o aluno irá desenvolver as suas atividades acadêmicas. A COMGRAD também é responsável pelo encaminhamento dos documentos específicos desta monitoria, por meio da abertura de processo administrativo no Protocolo Geral.

No capítulo 1 do documento em questão está colocada a definição e a organização deste programa de monitoria específica dentro da UFRGS. Enfatiza que a monitoria indígena é mantida pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) em conjunto com a CAF.

Destaco que o objetivo deste programa em relação ao monitor é contribuir para a sua qualificação do ensino de graduação, onde o mesmo passa a vivenciar práticas pedagógicas pautadas no **diálogo intercultural**, associado à reflexão sobre a diversidade na sua formação em nível superior, fazendo com que aprofunde sua reflexão sobre diferentes aspectos do currículo e habilidades relacionadas à docência.

Ao avançar na análise do capítulo 4 da normativa, percebemos a exposição das diretrizes referentes ao monitor. Exigem-se ali alguns requisitos, como por exemplo, ser aluno da UFRGS, ter disponibilidade de 20hs semanais, não ter outro tipo de bolsa ou atividade remunerada, não ter reprovação por FF (falta de frequência), entre outros. Além disso, é preciso dispor de horários para trabalhar e estudar com o estudante indígena, auxiliá-lo no uso de equipamentos e ferramentas de informática, em relação a locais e horários de disciplinas, elaborar um plano de estudo de acordo com as necessidades expressas pelo discente indígena, informar o professor orientador casos de infrequência ou abandono do curso, entregar o

relatório das atividades e reconhecer e respeitar a identidade étnica do indígena, dispondo-se a aprender acerca do modo de vida do mesmo.

Quem escolhe ser monitor indígena dentro da UFRGS, ao ler estas normas em sua integralidade, já percebe que está adentrando uma nova forma de ver e compreender o outro e o mundo que o cerca. Precisa, antes de tudo, observar o indígena com sua sabedoria, seus conhecimentos que o acompanham. Eles são muito importantes e de “nada vale a minha experiência acadêmica, a minha sabedoria “pifa” no momento em que não sou capaz de compreender a sabedoria do outro” (FREIRE, 2014, p. 103).

Dentro de uma visão humanista, o acesso, a permanência e o sucesso em um curso superior pelos alunos indígenas representam mais que uma formação universitária, mas o seu próprio reconhecimento pessoal, do coletivo que representam, fazendo com que saibam interagir com o mundo atual e fazendo-os atores que podem mudar a realidade que os cerca.

Um marco importante dessa política foi que, a partir de sua implementação, os alunos indígenas começaram a exigir os seus direitos, cobrando o papel do monitor no acompanhamento dos seus estudos e como facilitador dentro do espaço acadêmico.

Isso proporcionou que, gradativamente, os resultados comesçassem a aparecer. Hoje, temos mais alunos indígenas cursando um maior número de cadeiras e um melhor desempenho no rendimento escolar, como será mostrado posteriormente nas análises de dados desta dissertação.

Mas quantos serão os alunos indígenas atendidos no curso de Pedagogia? Quantos monitores são ao todo? Parto para outras perguntas que precisam ser respondidas, dados mapeados para que possa assim direcionar o meu foco de estudo.

2.4. Alunos indígenas acolhidos no curso de Pedagogia

No ano de 2008, que foi o do primeiro processo seletivo específico para estudantes indígenas, 10 alunos entraram em diferentes cursos. Todos receberam

seu professor orientador e seus respectivos monitores. Porém, para esta escrita, o curso a ser estudado foi o de Pedagogia, por ser o local onde a monitoria acadêmica indígena da autora havia ocorrido. Por este motivo, passou a ser o *lócus* da sua pesquisa.

Sendo assim, é um pequeno recorte, que não pode refletir o que está ocorrendo em outros cursos. Todos os dados que serão aqui produzidos referem-se ao curso de Pedagogia.

Parto, agora, para a produção de novos dados, mapeando os sujeitos envolvidos, suas vozes e seus discursos de experiências e aprendizagens ocorridos durante o período de monitoria, tanto de indígenas como não indígenas.

Estes dados foram coletados junto à CAF. Para divulgação dos mesmos, assinei um termo de consentimento livre e esclarecido¹³, onde pude ter acesso aos dados para consulta.

Nº de alunos	Ingresso	Situação Acadêmica	Etnia	Nº de monitores	Ano
01	2008/01	FORMADO – ingressou em 2008/1 e formou-se em 2014/1 – Ingressou no mestrado em Educação, concluindo em 2017	Kaingang	01	2012
				01	2010
				01	2008
				Total: 03	
01	2009/1	EVADIDO - Ingressou em 2009/1 e abandonou em definitivo em 2010/1	Kaingang	Sem Registro	
01	2010/1	ATIVO - Ingressou em 2010/1 no curso de História e por transferência interna iniciou Pedagogia em 2013/2.	Guarani	01	2016
01	2010/1	ATIVO - Ingressou em 2010/1 no curso de Matemática e por transferência interna iniciou Pedagogia em 2012/1.	Kaingang	01	2010
01	2011/1	FORMADO – Ingressou	Kaingang	01	2010

¹³ O termo encontra-se nos anexos deste trabalho

		em 2011/1 e diplomou-se em 2015/2. Atualmente, cursa o Mestrado em Educação.			
01	2012/1	TRANSFERÊNCIA– Ingressou em 2012/1, transferiu-se para outra universidade em 2015/2	Kaingang	01	2012/1
01	2015/1	ATIVO – Ingressou em 2015/1	Kaingang	01	2016/1
01	2016/1	ATIVO – Ingressou em 2016/1	Kaingang	02	2016
01	2017/01	ATIVA – Ingressou em 2017/	Kaingang	01	

Quadro 6 – Dados dos alunos indígenas- Curso de Pedagogia/ UFRGS. Fonte: CAF.

Curso de Pedagogia – UFRGS	
Número total de estudantes indígenas ingressantes no curso de Pedagogia de 2008 a 2017	09
Número de graduados	02
Número de matriculados em 2017	05
Número de evadidos	01
Transferência	01
Número de monitores	10

Quadro 7 – Estudantes indígenas no Curso de Pedagogia da UFRGS. Fonte: CAF.

São muitos protagonistas indígenas e vários monitores. O desafio de registrar, de ouvir a voz destes sujeitos é enorme, mas essas aprendizagens também são pedagógicas no sentido mais profundo que a palavra possa ter e, por este motivo mesmo, precisam vir para o papel, gerando novos saberes.

3. A METÁFORA DO OLHAR – costuras metodológicas

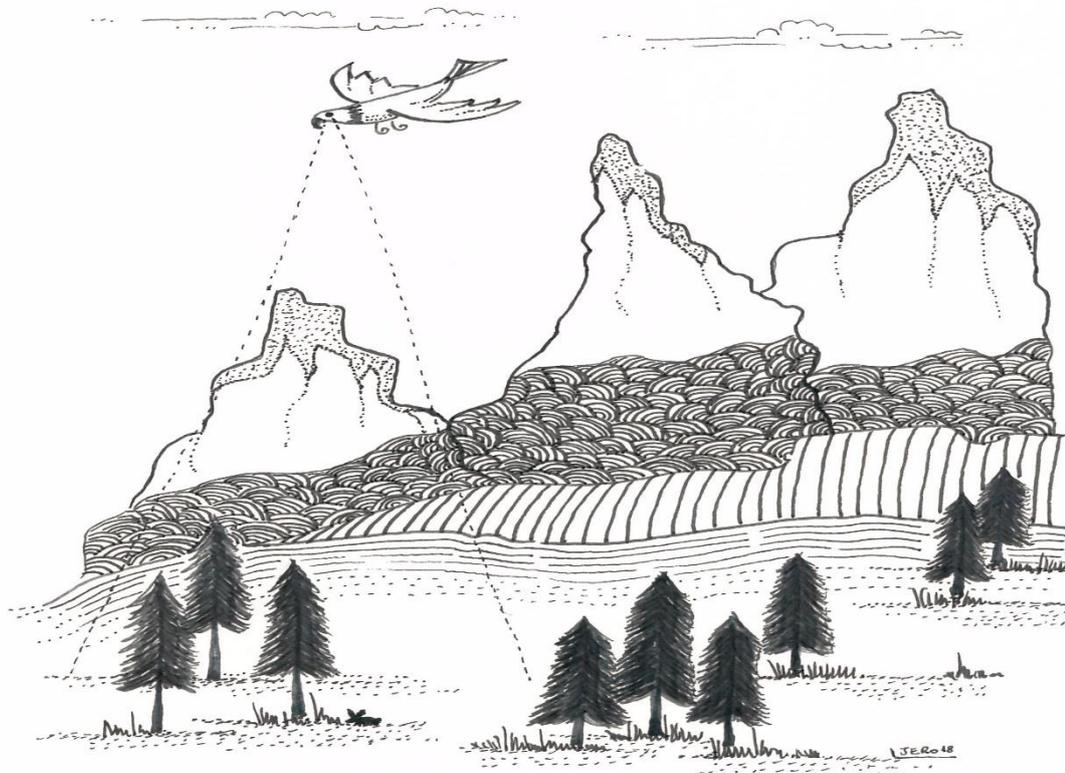


Figura 6 – A metáfora do olhar. Autor: Lutero Marcos de Oliveira

Já observaste os passarinhos? São aves nas quais devemos fixar o nosso olhar. Não é um olhar rápido, mas sim aquele demorado, que tenta enxergar além do que se vê.

Os olhos de um pássaro são pequenos, os de alguns são minúsculos. Pequenos pontos no rosto, dependendo do tamanho. Se forem reproduzidos por desenho, de acordo com o pintor, poderá representá-los com dois pequenos pontos. Dois simples apertos de lápis.

Mas, como as aves tem visão! Uma maneira de enxergar que vai além. Que consegue visualizar um predador a quilômetros de distância. E o que dizer da águia? Olhos apurados, sentidos atentos...

A águia observa antes de voar. Estuda e analisa o terreno com cautela e vigilância. Executa o plano antes de sair do lugar.

Todas as ações foram antes devidamente arquitetadas, tudo meticulosamente planejado, como a construção de uma viga, com eixos que devem ser devidamente escolhidos e combinados para assegurarem a sua criação e assim constroem este conhecimento milenar, que é peculiar a sua espécie. E, quando finalmente voa, abre as asas e não costuma olhar para trás.

Com essa pequena metáfora de introdução, tento explicar como construí a metodologia. Como cada passo foi desenvolvido, com muitos momentos de leitura e estudo.

A pesquisa aqui desenvolvida é, antes de tudo, um estudo de caso institucional. São relações que se estabelecem dentro do espaço universitário da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com a chegada de um novo público, neste caso específico, os alunos indígenas. Lembrando que

a pesquisa social faz parte de um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes da qual fazem parte as pesquisas da área social. Isso tudo corresponde a um processo mais profundo de semelhanças, que não podem ser traduzidos em números ou variáveis (MINAYO, 2004, p. 22).

Sendo assim, analiso que “não há pesquisa alheia à sociedade e à história, a pesquisa social a entendo como uma prática de sujeitos situados em lugares, estruturas e processos sócio-históricos, e como uma atividade dotada de sentidos, interações e interesses”. (ZAGO *et al*, 2011, p. 80).

A pesquisa visou também conhecer com maior profundidade as Ações Afirmativas que correspondem aos estudantes indígenas, a partir da Monitoria Indígena. Refere-se aos acontecimentos dentro do espaço da UFRGS, no curso de Pedagogia, procurando descobrir o que há de mais essencial e específico nessas relações que passam agora a se estabelecer, entre alunos indígenas e não indígenas. Dessa maneira, a pesquisa se constitui em um estudo de caso, onde “o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21).

Também pode ser vista como uma pesquisa qualitativa, pois “não se preocupa com a representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização” (GOLDENBERG, 1987, p. 34).

Ao tentar escrever sobre as situações vividas na experiência da monitoria voluntária indígena, tanto por mim como pelos outros monitores e indígenas envolvidos com a mesma temática, busquei descrever uma realidade local, específica, porém múltipla e subjetiva a cada um dos participantes por ela envolvidos, lembrando que um estudo de caso “é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

Apresenta-se como uma escrita autobiográfica, onde escrevo a partir das narrativas do meu próprio diário de campo, as aprendizagens e vivências que ocorreram durante a minha formação docente em Pedagogia, juntamente com o aluno indígena, no período da monitoria. Ajuda-nos a olhar como essas políticas educacionais agora vigentes estão atuando nos espaços, transformando-os e estabelecendo novos olhares culturais e sociais.

Como ferramenta de investigação, realizo também uma análise documental, onde estudo a Instrução Normativa nº02/2016 que versa sobre o Programa de Monitoria Indígena da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, além do Decreto nº6.096, de 24 de abril de 2007, com destaque para a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. Conforme estudado em Yin (2010), a análise documental busca identificar informações relevantes nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. Dessa forma, os documentos podem ser analisados e revisitados, de acordo com o empenho do pesquisador.

Como durante o tempo que fui monitora voluntária indígena construí um pequeno diário onde relatei as minhas principais aprendizagens, este recurso também foi utilizado nas minhas análises, pois se mostrou um material rico com muitas vivências que não podem ser esquecidas ou perdidas, precisam ser refletidas. Durante a conversa com outros monitores, descobri que mais uma monitora possuía um diário do mesmo modo, que foi disponibilizado para leitura e posterior análise.

Este pequeno diário de relatos de vivências ou acontecimentos marcantes do cotidiano pode ser comparado a um diário de campo, pois o mesmo, segundo Neto (2004, p. 23), é

um amigo silencioso que não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas. O diário de campo é pessoal e intransferível.

Ainda coletando o maior número de dados para as análises, encontrei os relatórios dos monitores que eram enviados à CAF ao final de cada semestre. Nele também estão colocadas as percepções de cada monitor, bem como as conquistas (ou não) do aluno indígena no referido semestre.

Indico ainda que estes relatórios só passaram a ser exigidos após a Normativa nº02/2016, antes desta regulamentação isso não era. A obrigatoriedade do prestar contas ao final do semestre tornou o trabalho mais transparente e a comunicação mais efetiva com os alunos indígenas.

Hoje, através desses documentos, onde avanços e retrocessos ficam registrados no papel, pode-se em conjunto buscar alternativas para solucionar possíveis problemas que ainda estejam dificultando o acesso e a permanência do aluno indígena no meio acadêmico, bem como a conclusão do seu curso com êxito.

3.1. Identificação dos sujeitos da pesquisa

Para a realização da pesquisa, foram escolhidos 6 participantes, sendo assim descritos:

- Três alunos indígenas do curso de Pedagogia da UFRGS.
- Ano de ingresso de 2008 até a 2014, sendo dois diplomados e um no 5º semestre do referido curso.
- Quatro alunos não indígenas, estudantes do curso de Pedagogia da UFRGS.

- Alunos que desempenharam o papel de monitoria indígena a partir de 2008, quando foram implementadas as Políticas de Ações Afirmativas na referida universidade.

- Todos os alunos participantes da monitoria indígena entraram por cotas de alunos egressos de escola pública,

- Três monitores já se encontram formados e um termina este semestre.

- Os monitores escolhidos entre o período de 2008 (antes da Instrução Normativa nº02/2016), até o ano de 2016, quando foi regulamentada a monitoria indígena dentro da UFRGS, com o objetivo principal de destacar possíveis mudanças.

Os participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido¹⁴ para a coleta dos dados e, posteriormente, a realização das entrevistas. Fiz a opção de não identificá-los, construindo assim esta forma de nomear os mesmos e as respostas encontradas na investigação:

AI (1) = Aluno indígena 1

AI (2) = Aluno indígena 2

AI (3) = Aluno indígena 3

MI (1) = Monitor indígena 1

MI (2) = Monitor indígena 2

MI (3) = Monitor indígenas 3

MI (4) = Monitor indígena 4

AI (1)

<p>- Aluno indígena ingressante no primeiro processo seletivo das Cotas para alunos indígenas.</p> <p>- Sexo masculino</p> <p>- Atua na área da educação,</p> <p>- Durante o seu percurso acadêmico teve 3 monitores,</p> <p>- Ingressou em 2008/01 e diplomou-se em 2014/01.</p> <p>- Veio do interior para Porto Alegre</p>

¹⁴ O termo de consentimento encontra-se nos anexos deste trabalho.

AI (2)

- Aluno indígena ingressante no curso de Pedagogia em 2009/01
- Sua primeira opção de curso era filosofia, mas como neste curso não existiam cotas, optou por Pedagogia
- Sexo masculino
- Atua na área da educação
- Durante seu percurso acadêmico teve somente uma monitora
- Ingressou em 2009/01 e diplomou- se em 2015/02
- Veio do interior para Porto Alegre

AI (3)

- Aluna indígena ingressante em 2010/01
- Etnia Guarani
- Migrou do Curso de História para Pedagogia
- Sexo feminino
- Atua na área da educação
- Durante seu percurso acadêmico teve somente uma monitora

MI (1)

- Aluna não indígena ingressante pelo sistema de cotas para alunos egressos de escola pública em 2008/01
- Atua na área da educação
- Estudante do curso de Pedagogia
- Sexo feminino
- Atuou como monitora de um estudante indígena durante dois semestres
- Ingressou em 2008/01 e diplomou-se em 2012/01
- Veio do interior para Porto Alegre

MI (2)

- Aluna não indígena ingressante pelo sistema de cotas para alunos egressos de escola pública
- Atua na área da educação
- Estudante do curso de Pedagogia
- Sexo feminino
- Atuou como monitora de um estudante indígena durante dois semestres
- Ingressou em 2010/02 e diplomou- se em 2014/01
- Veio do interior para Porto Alegre

MI (3)

- Aluna não indígena ingressante pelo sistema de cotas para alunos egressos de escola pública
- Atua na área da educação
- Estudante do curso de Pedagogia
- Sexo feminino
- Atuou como monitora de um estudante indígena durante quatro semestres
- Ingressou em 2010/02 e diplomou- se em 2014/01
- Sempre morou em Porto Alegre

MI (4)

- Aluna não indígena ingressante pelo sistema de cotas para alunos egressos de escola pública
- Atua na área da educação
- Estudante do curso de Pedagogia
- Sexo feminino
- Atuou como monitora de uma estudante indígena durante três semestres

Aparecem 7 quadros, ao invés de 6, pois também faço parte da pesquisa, pois meus diários de campo da vivência como monitora indígena também serão analisados.

Fiz a opção de realizar entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa logo após as leituras, de acordo com o que Yin (2005) nos coloca, que este tipo de entrevista está mais perto de uma conversação focada em determinada temática do que numa entrevista formal. Segundo o referido autor, este tipo de entrevista são as mais importantes fontes de informação para um estudo de caso.

Quando nos propomos a realizar uma entrevista semiestruturada, passamos a ter maior flexibilidade para esclarecer, repetir novamente as questões. Podemos, ao mesmo tempo, analisar as atitudes, comportamentos dos entrevistados. Dessa forma, temos a capacidade de observar o entrevistado naquilo que diz e como diz.

Dentro dessa proposta, a entrevista “é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social” (MARCONI; LAKATOS, 1996, p. 84).

Algumas questões nortearam o meu trabalho, mas ao realizar as entrevistas houve um desdobramento das mesmas, surgindo questões que não foram

anteriormente formuladas. Novos elementos surgiram e foram agregados às posteriores análises, caracterizando minha entrevista como semiestruturada¹⁵.

Senti durante os momentos da conversa que simplesmente os ouvi, que principalmente os alunos indígenas não tinham pressa, como se quisessem expressar o que foi contido, silenciado, lembrando que dentro dessa visão de pensamento “o tempo vivido, o tempo sentido internamente se sobrepõe ao relógio” (BERGAMASCHI; MENEZES, 2015, p. 213).

Foram 4 horas de gravação em áudio, totalizando 5 entrevistas ao todo, algumas com mais tempo, outras mais sucintas, onde percebi que alguns tinham receio de se expressar. Todo o material foi transcrito por mim para o papel e revisitado várias vezes, de acordo com os interesses que estavam sendo propostos durante sua análise.

3.2. O tecido discursivo: as respostas encontradas no decurso

Após um longo período de coleta intensa de dados e materiais para o desenvolvimento da escrita, surge a pergunta: como vou fazer considerações sobre os mesmos?

Existem relatórios, diários, entrevistas e documentos. É necessário organizar, fazer a leitura cautelosamente, revisitá-los se assim for necessário. São inúmeras falas que vêm de diferentes formas, algumas escritas, outras oralizadas, quase que sopradas e agora recolhidas ao papel, escritas de forma acadêmica no caso dos relatórios, ou registros do cotidiano nos diários de acompanhamento. Ainda tenho as leis, as portarias que regem este encontro entre estudantes não indígenas e indígenas, que tem uma escrita mais difícil ainda. Como analisar isso tudo?

Assim como surgem tecidos de algodão, linho, lã natural, entre outros e que precisam ser devidamente processados em fibras até se transformar em linhas ou fios, que mais tarde irão cobrir nossos corpos em roupas, busquei então analisar os discursos, as falas escritas ou oralizadas no primeiro momento, tentando “explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são também uma construção

¹⁵O formulário final, com todas as perguntas e seus possíveis desdobramentos, encontra-se nos anexos deste trabalho, bem como estão elencados os participantes que responderam as mesmas.

histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constituída de práticas” (FISCHER, 2001, p. 199).

Este pensamento é também baseado nos estudos de Foucault (1986), onde a noção Foucaultiana do discurso está antes de tudo ancorada na arqueologia dos saberes. O autor fala que o discurso define o sujeito, o molda e o posiciona como pessoa, mostrando ainda o que ele pode fazer.

Sendo assim, “analisar o discurso é [...] dar conta de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão ‘vivas’ nos discursos” (Fischer, 2001, p. 199).

Dentro dessa perspectiva de estudo, organizei os materiais produzidos conforme estudado em Foucault (1986), onde é imprescindível separar os materiais coletados de acordo com quatro elementos fundantes: 1) a referência, ou o assunto que está sendo abordado neste momento de fala; 2) o entrevistado, que no momento está respondendo à pergunta formulada e ocupando o lugar de discursar; 3) o campo que vou associar, de qual local está se falando, se menciona alguma área de estudo ou atuação; e 4) o material utilizado, se esta voz foi gravada, escrita, se foi repetido o mesmo assunto durante várias etapas da conversa, como estava o entrevistado durante o processo, seus modos, seus comportamentos, seus gestos.

Devo ressaltar ainda que, segundo Foucault (1986),

[não há] enunciado livre, neutro e independente, mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio de outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja [...] não há enunciado que não suponha outros; não há que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências (FOUCAULT, 1986, p.114).

Sendo assim, posso olhar a mesma resposta produzida dentro de vários campos de pensamento. Foi desta forma que elaborei as questões: quem são estes indígenas? De onde vieram? A qual etnia pertencem? Como estão vendo este processo de estarem agora dentro do meio acadêmico? Estes discursos também são recortados de outras vozes: o da universidade e da monitora que os acompanhou. O que significa esta conquista para cada um dos envolvidos? Todos

tiveram esta resposta? Se não, qual o motivo que leva o indígena envolvido ou a monitora a pensar que não teve contribuição nenhuma?

E os documentos produzidos para que os indígenas chegassem à universidade, foram produzidos de fato para quem? Como ocorreu para que esta aspiração das classes populares chegassem ao espaço acadêmico e público acontecesse?

O que levou duas das monitoras envolvidas a escrever o pequeno diário das aprendizagens com os alunos indígenas? Por que o produziram, se não era necessário fazê-lo? Qual a motivação que moveu as duas a praticarem este tipo de escrita? O que está registrado tem relação entre si? Ou são registros muito distantes e diferenciados?

O relatório semestral devolvido à CAF, que foi produzido somente por uma monitora, depois da regulamentação da Instrução Normativa nº 02/, contém quais informações? Elas são relevantes? Esses são apenas alguns exemplos que destaco das inúmeras perguntas que fiz para agrupar as locuções e seus sentidos, ressaltando as leituras que fiz em Fischer (2011), onde a autora nos coloca que

através da investigação dos discursos, nos defrontamos com nossa história ou nosso passado, aceitando pensar de outra forma o agora que nos é tão evidente. Assim, libertamo-nos do presente e nos instalamos quase num futuro, numa perspectiva de transformação de nós mesmos.

Com este cuidado de escuta, faço a união dos fios, tentando gradualmente tecer o tecido que deverá revestir a escrita.

3.3. União dos fios: as categorias de análise



Figura 7 – A velha cama de gato. Autor: Lutero Marcos de Oliveira

A velha cama de gato

Um velho ancião indígena, numa noite fria, reúne as crianças da aldeia ao redor do fogo.

Todas atendem prontamente ao seu chamado. O frio é intenso. Reúnem-se todos bem próximos, pois sabem que conhecimentos serão repassados e, como costume, se faz necessário o compartilhar com o outro.

— Qual a história que vamos ouvir hoje? — pergunta uma das crianças.

— Nenhuma! — diz o ancião. — Hoje nós vamos entrelaçar!

— Entrelaçar? — questiona outra criança. — Que palavra difícil é essa? Não faz parte da nossa fala. Nunca ouvi ninguém falar!

— É por isso que vamos aprender. E vivenciar de forma prática. Vou repartir os fios. Um é colorido e o outro é branco. Significa a integração dos dois mundos. O mundo branco e dos indígenas.

As crianças ficam curiosas. Instala-se o silêncio. O ancião entrelaça os fios, fazendo um X em cada lado das mãos. E continua a explicação:

— No mundo dos juruás (como são chamados os brancos na língua Guarani), este entrelaçar de fios chama-se cama de gato. Tem que pensar bem para retirar da minha mão. Precisa técnica e os fios não podem se desentrelaçar. Necessitam ficar juntos. Quem quer tentar?

— Eu! — anuncia uma criança mais corajosa. Dedos trêmulos. A mão do velho ancião é grande. Ela, por sua vez, tem dos dedinhos bem pequenos. Com muita delicadeza, ouve a instrução de onde deve colocar os mesmos e puxa para cima!

Tudo fica embolado. O ancião então fala:

— Puxe devagar! Vá deslizando e abra os braços. Este conhecimento é milenar! Não pode ser perdido nem esvaziado!

Passaram-se muitas luas desta noite fria. Hoje sou grande, estou cercada pelos juruás. Mas não me esqueço de onde vim. Escuto a música que há dentro de mim e faço a costura dos fios diariamente com perfeição. Devagar e pausadamente.

Abrindo os braços para acolher o conhecimento. E, assim como a brincadeira que se seguiu naquela noite fria, devo repassar o que aprendi, pois o conhecimento é de todos. Basta você acreditar!

Os fios do conhecimento estão disponíveis, sejam eles brancos, pretos ou qualquer outra cor. Sente-se e aprenda num tempo sem tempo. Tempo de escuta, leitura, releitura. Sonhos. Viaje comigo por um rio chamado conhecimento que não tem somente duas margens, tem várias, tudo vai depender do seu jeito de olhar!

Inspirada neste discurso de tempo sem tempo, escutei, reli e sonhei. Sonhei nas madrugadas à frente do computador, meu companheiro de noites insones, como organizar as categorias de análise dos muitos registros que me cercavam.

Digo um tempo sem tempo, porque mais de uma vez refiz o trabalho, assim como os fios que devem ser puxados sem pressa, pausadamente, fui escrevendo as palavras que se repetiam, as que eram de uma só voz e que julguei que não poderiam ficar de fora, porque carregam saberes, práticas que não devem ser silenciadas, e sim compartilhadas.

As palavras foram sendo escritas em uma cartolina, e os fios coloridos serviram para delimitar, o que era vozes que considerei recorrentes, pois os mesmos discursos se repetiam. E no lado inverso, com um fio divisor branco, registrei o que chamo aqui de descontinuidades/ saberes/ coisas da vida, que também foram registradas e por mim analisadas à luz dos autores que ancoram a minha escrita.

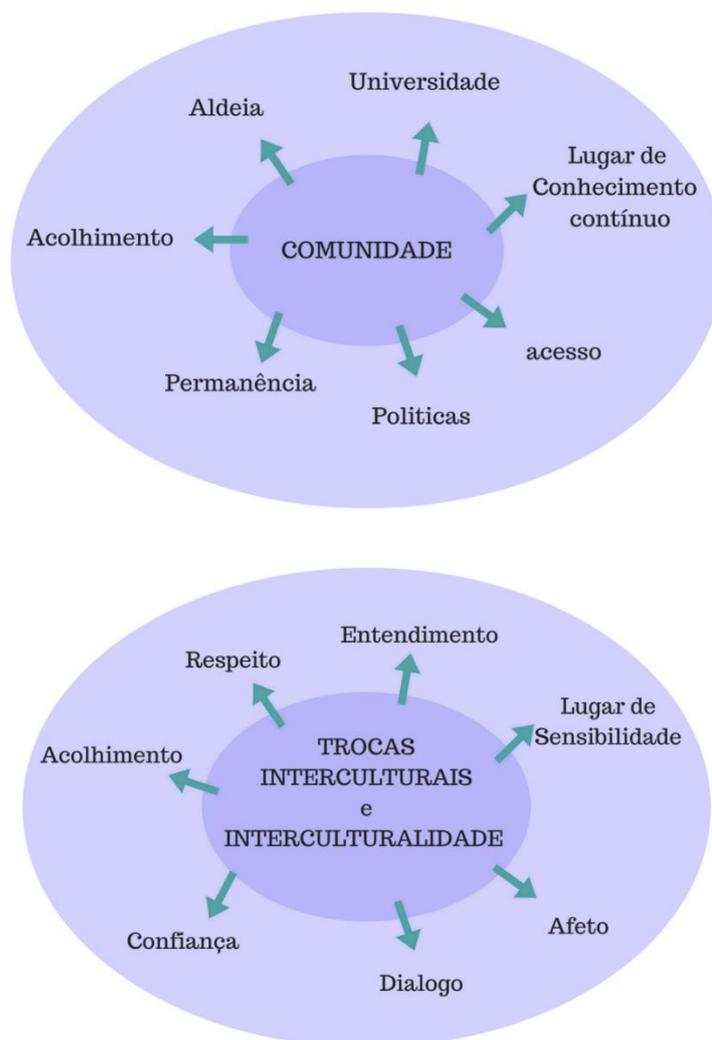
Dentro dessa visão de pensamento indígena que acompanha a minha escrita, de tudo entrelaçado como os fios da cama de gato, revisei dessa forma as categorias de análise.

Cabe ressaltar que as categorias de análise são: fagocitação, comunidade, conhecimento, trocas interculturais e interculturalidade.

Dentro de cada bloco, agrupei as palavras que mais se repetiram nos discursos e que se entrecruzavam com as categorias trabalhadas, para poder assim fazer a análise dos mesmos.

Ao realizar este agrupamento de palavras e fazer a transcrição das entrevistas, percebi que a palavra interculturalidade aparecia no sentido de trocas interculturais; por este motivo agrupei as mesmas de forma conjunta.





A palavra acolhimento aparece em dois momentos distintos: nas trocas interculturais e na comunidade. Porém, não serão analisadas sobre o mesmo critério, pois uma reflete o desejo de serem acolhidos em um espaço (comunidade) e, no outro momento, como os estudantes indígenas sentem a necessidade de receptividade de seus conhecimentos nas relações que se estabelecem com os estudantes não indígenas.

Após este trabalho de organizar as palavras que mais se repetiram a partir das categorias de análise, parto para a análise, escutando o que os alunos indígenas e seus monitores falaram. Uma categoria que não fazia parte dos conceitos a serem abordados é a palavra comunidade. Foi uma categoria que surgiu ao me deparar com os dados coletados, não foi pensada previamente. A categoria

comunidade surge com força pronunciada tanto pelos estudantes indígenas como não indígenas, como um lugar de espaço, pertencimento. Por este motivo ela passou a fazer parte das categorias de análise.

4. GRAFISMOS PERDIDOS NO TEMPO: retalhos do passado e orientações do porvir

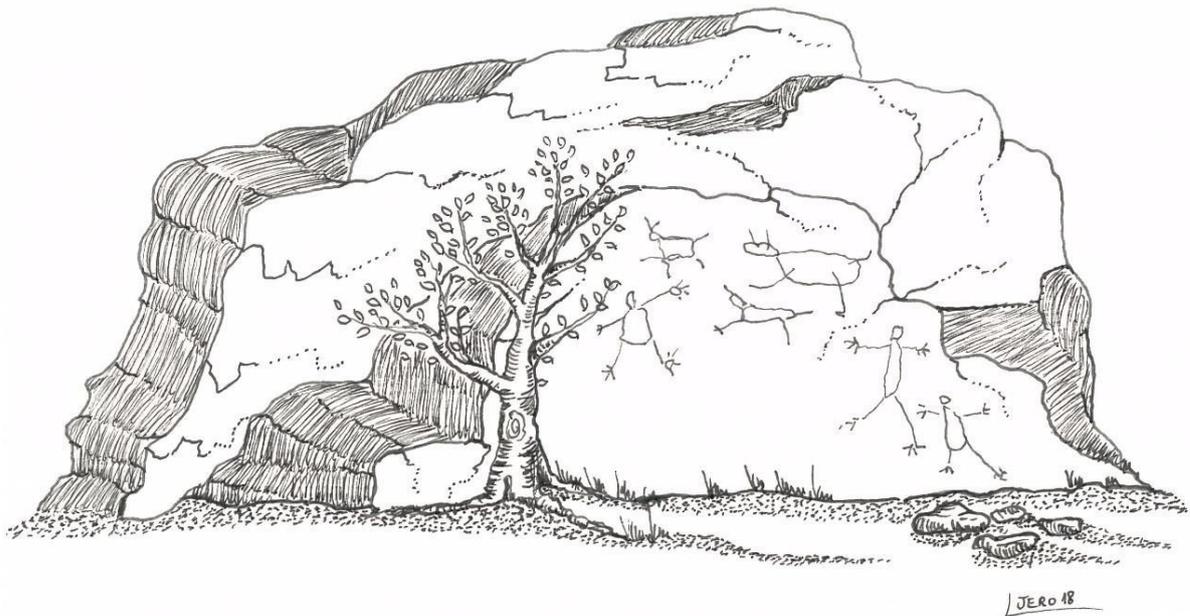


Figura 8 – Grafismos perdidos no tempo. Autor: Lutero Marcos de Oliveira

Quem nunca recebeu o convite para ir visitar uma gruta?

Neste lugar, voltamos a pensar um pouco. Geralmente existem santos ali. São idealizados como lugar de adoração. Mas peço que viaje comigo a observar as paredes.

Comumente em alguns pontos são extremamente baixas, principalmente quando tem um ponto de saída que desemboca em alguma pequena lagoa ou rio.

Nas paredes deste lugar bucólico, muitas marcas. Desenhos, rabiscos. Nomes. Datas. O que são realmente? Quem são estas pessoas que ali deixaram

seus sinais? Qual a sua real intenção a realizar o ato de segurar uma pedra e deixar carimbada a parede rochosa?

Nossos antepassados indígenas também deixaram marcas espalhadas. Não somente em grutas, mas pelos longos percursos que fizeram andando em busca da aldeia ideal.

Que aldeia é essa? Não sei. Mas nós, como transeuntes de hoje, buscamos respostas nestes grafismos deixados no passado. Escritas perdidas no tempo, que nos levam a pensar que marcas deixaremos para o porvir.

Por isso, convido neste momento a apresentar os conceitos que embasam a minha escrita. Assim como os grafismos deixados há muito tempo impressos nas cavernas, estas palavras deixadas pelos autores produzem hoje sentido, orientam caminhos e sustentam modos de pensamento.

Nesse sentido, muitas vezes uma palavra perdida no tempo deve ser resgatada, pois aquilo que foi rabiscado continua nos contando como agir hoje, lavrando assim nossos passos em direção a novas pistas do futuro.

As categorias de análise estavam todas já delimitadas, com exceção da palavra comunidade, que se configurou ao fazer a leitura das entrevistas, dos diários, dos relatórios e o material que coletei ao longo do percurso.

Procurei agrupar as palavras que eram mais recorrentes, fazendo assim um entrecruzamento. Mas o que estas palavras realmente significam? Quais os autores que as sustentam?

Ao analisar as categorias, percebo que possuem relações entre si, por isso passo a explicá-las desde estas relações.

4.1. Categorias de análise

4.1.1. Fagocitação e conhecimento

O conceito de fagocitação foi elaborado por Rodolfo Kusch para compreender a organização das comunidades indígenas da América Latina, tentando explicar dessa forma a relação que tiveram (e ainda continuam tendo) com os elementos que lhe foram impostos pela colonização.

A palavra fagocitação nada mais é que o ato de ingerir uma parte de fora ou estranha a mim, agrupando-a, comendo-a, cozinhando-a dentro de mim, fazendo com que a mesma faça parte do meu próprio ser, para, em seguida, transformá-la ou ressignificá-la. Isso pode acontecer entre duas culturas, quando colocadas em contato.

Segundo o teórico argentino, foi o que aconteceu na colonização da América. Os espanhóis e os portugueses não conseguiram apagar por completo a cultura dos povos indígenas. O conceito de fagocitação aparece dentro deste contexto analisado como forma de resistência por parte dos indígenas. Nada mais é do que uma forma de sobrevivência dentro do contexto ao qual estão inseridos.

Eles possuem sua identidade própria e, para se manterem dentro desse novo espaço, vão engolir, agrupar este novo conhecimento que vai ser colocado aqui. Mas isto será para muitos uma simples estratégia para continuar neste lugar, pois voltarão para seu lugar de origem, suas aldeias, e farão a ressignificação desses saberes.

Acabamos por reconhecer que muitos dos nossos costumes, tradições, afazeres diários estão permeados pela herança indígena que ainda sobrevive. Muitos indígenas vivem na cidade e não mais em suas aldeias originárias, rodeados por práticas urbanas e tão predatórias, mas mesmo assim ainda resistem.

Minha trajetória pessoal é um dos muitos exemplos dessa constatação. Minhas raízes como indígena jamais foram esquecidas. Mesmo estando em contato com novas culturas que agora me cercam, pelos diferentes espaços por onde transito, ela sempre surgirá com uma nova força, gerando novos saberes, sempre em permanente processo de renovação.

Sobre isso, Kusch (2007, p. 202) ainda afirma que

Por eso mismo el ser es fagocitable, como es todo que tende a una actitud absoluta y no tiene sus raíces en la vida [...] el ser necesita de la tensión y le surge la construcción de una ciudad para formar un mundo superpuesto al mundo original del trueno y el granizo. Por eso el ser es débil: es una pura construcción.

É no espaço da fagocitação que os indígenas se apropriam dos ambientes da escola e da escrita, tornando-os seus, incorporando novos suportes aos seus

afazeres diários e saberes. Fazendo o uso da escrita, sem esquecer a dinâmica da oralidade, constroem formas diferenciadas de comunicação e modificam tanto o entorno como a si mesmos.

O que dizer sobre o conhecimento ou saberes que estes indígenas trazem consigo para dentro do meio acadêmico? A começar pelo fato que vêm de uma cultura oral. São os que foram repassados nas conversas, geralmente ao redor do fogo, pelos mais velhos. Nesta cultura, o ancião, ou o mais velho tem um papel importante de transmissor dos conhecimentos.

Os estudantes indígenas adentram no meio acadêmico trazendo sua cultura, que é de tradição oral, com “um conhecimento que faz anos que vem sendo elaborado e socializado, porém não escrito, mas vivenciado” (FREIRE, 2014, p. 110). Desse modo, nos levam a reconhecer a importância de construir um novo caminho, potencializando este saber que tem como protagonista a sabedoria indígena.

Por ser uma cultura que parte sempre da oralidade, estes saberes vão sendo sempre transmitidos. Muitos perdem o seu valor ao serem colocados no papel, pois segundo os próprios indígenas, a palavra fica vazia, sem o toque da alma, do coração que se faz presente somente na forma falada.

Devemos lembrar ainda que “essas culturas são eminentemente pedagógicas, num sentido assim mais profundo que essa palavra tem. E as histórias nessas culturas têm um papel pedagógico imenso, enorme” (FREIRE, 2004, p. 53). Aqui, Freire coloca como “histórias”, mas devido a sua importância e seu papel dentro da construção do conhecimento indígena, grifo como **histórias**, pois fazem parte de um legado que não pode ser esquecido e nem marginalizado.

Se estamos em um espaço de graduação em Pedagogia, por que então este saber não está muitas vezes sendo visto ou valorizado? Em vários momentos, este protagonismo de um novo saber que agora circula não é visto, é ignorado e acaba sendo silenciado. É preciso criar condições para que estes protagonistas de conhecimento façam a sua história, lembrando que “a nossa escola, só será válida na medida em que, pensando diferente, respeita o pensamento do diferente” (FREIRE, 2004, p. 77).

Os alunos indígenas precisam e devem fazer a sua história dentro do espaço acadêmico, deixando o seu legado. Nós possuímos uma maneira diferente de contar esta história. Deixemos que os que a viveram na pele nos narrem e construamos juntos uma nova forma de ver e interpretar essa narrativa que nos foi contada. Infelizmente, isso não aconteceu de fato até o presente momento, pois os indígenas ainda enfrentam muita luta para que esta história seja contada a partir de suas próprias narrativas.

Segundo Kusch (2007), é necessário sabermos que este conhecimento indígena parte de sua própria afirmação de origem. Tem claro em sua mente a necessidade de recordar o seu lugar no cosmos. Este saber está intimamente ligado a um sentimento vital.

Nós, na grande maioria das vezes, não sabemos ao certo de onde viemos, quem foram de fato nossos antepassados. São fatos relevantes que nos passam despercebidos e que mudam nossa maneira de ver e encarar o mundo. No mundo indígena, além disso ser de extrema relevância, Kusch (2007) ainda destaca que o coração é o órgão que regula o juízo, um centro mágico, um símbolo de integração e equilíbrio. Mas nossa lógica ocidental, sob a qual fomos colonizados, nos ensina a pensar com a razão.

Minha identidade originária Guarani jamais foi esquecida, assim como os demais estudantes indígenas que adentram no espalho acadêmico. Ao cruzar nossos portões, trazem seu mundo, suas especificidades. Trazem suas próprias histórias, que foram contadas e compartilhadas ao redor do fogo. Estas marcas estão gravadas na nossa memória que, para a grande maioria dos indígenas, está presente somente na oralidade. Cabe lembrar ainda que “a respeito de uma memória oral, é preciso que nós inclusive, que estamos trabalhando com índios, tenhamos sensibilidade à flor da pele para o problema de cultura e história” (FREIRE, 2014, p. 34).

Que tipo de história será contada aqui? A história de uma cultura que foi aniquilada ou de uma que sobreviveu, apesar de tudo? A luta, a resistência precisa ser contada, mas agora por este indígena que é também protagonista neste espaço.

Tudo deve ser repensado, até mesmo a forma de abordagem a este estudante, pois a maneira como nos referimos ao mesmo também é um marcador.

“Quando um indígena é chamado de índio ele entra num grupo de pessoas iguais entre si[...] essa é uma forma de apagar a identidade de cada um. Uma palavra que acaba diminuindo o indígena” (MUNDUKURU, 2013, p. 1).

Neste espaço da fagocitação, que é também um lugar de resistência, que a cultura começa a circular, pois segundo Mundukuru (2013)

a cultura fica em movimento. Quando falamos em cultura temos que pensar em movimento. Cultura parada está no museu[...] o índio faz muito esforço para entender o Brasil. O Brasil faz pouco esforço para entender o índio (Mundukuru, 2013, p. 1).

Podemos reformular este discurso e trazê-lo para dentro do nosso contexto. Não é só o Brasil o país que precisa entender o índio, mas todos os espaços por onde ele circula, principalmente agora o espaço acadêmico, fazendo com que sua cultura circule, num constante processo de aprendizagem.

Lembrando que são culturas ligadas substancialmente aos contextos da vida, que se desdobra com seus relatos cotidianos e suas práticas. Neste espaço da oralidade se sanciona saberes, tanto do passado como do futuro. Da tradição oral surgem narrativas tradicionais, canções, poemas. Os elementos da natureza se fazem presentes, e a permanência do texto repousa unicamente na memória do contador/narrador; no caso da tradição indígena, na memória dos mais velhos, considerados sábios.

É esse conhecimento milenar que foi trazido nas falas que vamos destacar. Naquilo que os alunos podem nos oferecer de sua cultura e seus conhecimentos, que devem ser incorporados agora pela academia da qual fazem parte.

Acolhendo cada um dos protagonistas indígenas como sujeitos de sua história, capazes de conduzir e negociar mudanças, a fagocitação e o conhecimento caminharão juntos, pois conseguiremos construir um conhecimento orquestrado a partir de diálogos possíveis entre o saber universitário e o saber dos indígenas.

4.1.2. Interculturalidade e trocas interculturais

Faço uma análise da compreensão de interculturalidade e das trocas interculturais partindo, inicialmente, de uma reflexão sobre o conceito de cultura. Destaco que para pensar a cultura é “necessário entendê-la enquanto expressão e

identidade de um coletivo e, ao mesmo tempo, como fluidez, constante mudança” (MENEZES *et al*, 2011, p. 666).

Ao entrar em contato com outras culturas que me cercam, apesar de ter as minhas próprias marcas identitárias, tradições e heranças culturais que me constituíram, tudo isso acaba sendo ressignificado, em um processo contínuo de constante mudança.

Nesse ir e vir entre indígenas e não indígenas que agora circulam pelos mesmos espaços da universidade que as trocas interculturais acabam se estabelecendo, porque “todo o homem, de alguma forma, possui cultura, pois ao viver em sociedade assimila valores, sendo capaz de reconstruir esses mesmos valores e, assim, produzir sentido” (MENEZES *et al*, 2011, p. 667).

Partindo do pressuposto da valorização da cultura de origem destes alunos indígenas, devemos fortalecer os nós de conexão, tendo o diálogo como uma abertura de caminhos, gerando assim novas possibilidades de aprendizagens. Mas, para que a interculturalidade aconteça, é necessário antes de tudo o fortalecimento da minha própria cultura.

Nesse sentido, a palavra interculturalidade quer designar “aquela postura ou disposição pelo qual o ser humano se capacita para, e se habitua a viver ‘suas’ referências identitárias em relação com os chamados ‘outros’, quer dizer, compartilhando-as em convivência com eles” (FORNET-BETANCOURT, 2004. p. 13).

Os indígenas trazem suas vivências para o espaço da universidade, vivências “de onde emergem significativas experiências que produzem novos saberes”. (MENEZES *et al*, 2011, p. 671). Os saberes diferentes que chegam precisam dialogar com a universidade, estabelecendo pontes de comunicação na construção de novos conhecimentos. É preciso aprender a dialogar, a passar pelo momento da escuta, respeitando e reconhecendo o outro dentro da sua própria cultura, que na maioria das vezes representa não só o individual, mas um coletivo, de resistência e luta. E esta aprendizagem tem que ser feita também pela universidade.

Dentro dessa visão de análise das vivências da monitoria indígena, o termo intercultural acontece e se realiza de forma prática, porque “a interculturalidade é um projeto que, diferente do multiculturalismo, busca a interação dialógica e a

transformação mútua das diferenças e identidades” (FORNET-BETANCOURT, 2004, p. 132).

As culturas são colocadas em diálogo durante as vivências que aconteceram na monitoria indígena de forma significativa e prática. Tudo isso nos leva a perceber que há possibilidade de construirmos juntos uma educação que comece pelo olhar do outro, fortalecendo assim culturas e identidades.

Dessa forma, segundo Menezes (2005),

A interculturalidade contempla a necessidade de desenvolvermos uma visão complexa das sociedades de hoje, considerando que as mesmas são atravessadas por múltiplas narrativas culturais e identitárias, afastando-se assim de uma perspectiva homogeneizadora da cultura e dos sujeitos, renunciando a uma educação baseada e estruturada em torno de um único modelo de cultura e de sujeito (MENEZES *et al*, 2005, p. 18).

Observando o diálogo intercultural como um processo que deve, antes de tudo, nos exigir reciprocidade, um movimento de escuta, onde nenhum dos envolvidos deve se sobrepor ao outro e subjugação de saberes não pode acontecer, foram mediadas as respostas das entrevistas e os documentos analisados nesta escrita.

Outro conceito que surgiu e que será analisado é o de comunidade. Vou tentar diferenciar os sentidos que este assume, pois falamos aqui de duas comunidades distintas: a comunidade acadêmica e a indígena.

4.1.3. Comunidade

Para tentar definir este conceito novo que surgiu durante as análises das entrevistas, busco aporte teórico em Bauman (2003) onde comunidade é

um lugar cálido e aconchegante. É o teto sob o qual nos abrigamos da chuva pesada, como uma lareira diante da qual esquentamos as mãos num dia gelado. Lá fora, na rua, toda sorte de perigo está à espreita: temos que estar alertas quando saímos, prestar atenção com quem falamos e a quem nos fala, estar de prontidão a cada minuto. Aqui na comunidade podemos relaxar, estamos seguros. Numa comunidade todos nos entendemos bem, podemos confiar no que ouvimos, estamos seguros a maior parte do tempo e raramente

ficamos desconcertados ou somos surpreendidos. Nunca somos estranhos entre nós. Podemos discutir, mas são discussões amigáveis, pois todos estamos tentando tornar nosso estar juntos ainda melhor e mais agradável do que até aqui e, embora levados pela mesma vontade de melhorar a nossa vida em comum, podemos discordar sobre como fazê-lo. Mas nunca desejamos má sorte uns aos outros, e podemos estar certos de que os outros à nossa volta nos querem bem (BAUMAN, 2003, p. 7).

Todos nós buscamos este lugar ideal chamado de comunidade, um espaço onde estamos entre pares. O que diferencia uma comunidade indígena de uma universitária? Algumas diferenças que precisam ser notadas e consideradas.

Na comunidade indígena, geralmente estão agrupados por relações de parentesco ou de vizinhança. Dividem o mesmo território e tem os mesmos costumes culturais e étnicos. Possuem lutas em comum, como o direito à terra, à educação, entre outros.

A comunidade acadêmica, por sua vez, é descrita por Santos como um lugar de “produção de alta cultura, pensamento crítico, científico e humanístico necessários à formação de elites X padrões culturais médios e conhecimentos instrumentais úteis na formação de obra qualificada exigida pelo movimento capitalista” (SANTOS, 2008, p. 23).

Existe aqui uma clara distinção de saberes: Os populares que nascem dentro de uma cultura, neste caso específico, a indígena, e os produzidos no espaço universitário, que são por sua vez legitimados como científicos.

Além de dois espaços fortemente demarcados, o saber que circula dentro do espaço acadêmico, destaca Santos (2008), mostra grupos minoritários (étnicos ou outros) que entram na universidade percebendo que a inclusão pode acabar se tornando uma forma de exclusão.

Cabe às duas comunidades, tanto à indígena como à acadêmica, tentar entender o seu papel, não produzindo um saber hegemônico, mas um saber que saiba dialogar e seja necessário para ambas.

Ressalto ainda, conforme estudado em Santos (2008, p. 91), que

a responsabilidade social da universidade tem que ser assumida pela universidade, aceitando ser permeável às demandas sociais, sobretudo àquelas oriundas de grupos sociais que não têm poder

para as impor. A autonomia universitária e a liberdade acadêmica [...] assumem agora uma nova premência, uma vez que só elas podem garantir uma resposta empenhada e criativa aos desafios da responsabilidade social.

Temos como comunidade universitária um papel de responsabilidade social a cumprir, em primeiro lugar. Somos um espaço público e como tal, devemos estar abertos às demandas da sociedade.

Este diálogo que deve existir entre os saberes é chamado por Santos (2008) de “ecologia de saberes”, e nada mais é do que

a promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental etc) que circulam, na sociedade.

Não podemos desconsiderar os saberes que vem juntamente com este novo público. Novos saberes circulam e precisam ser aproveitados. As duas comunidades envolvidas, a indígena e a acadêmica ou universitária, só tem a ganhar unindo forças, não separando e desqualificando conhecimentos e práticas.

Após o estudo das categorias de análise que dão o embasamento teórico ao meu estudo, parto agora para a transcrição das entrevistas. Elas serão transcritas a partir da escuta, procurando encontrar a ressonância dessas palavras na composição de minha escrita.

4.2. O fio condutor das vozes: Momentos de escuta e diálogo

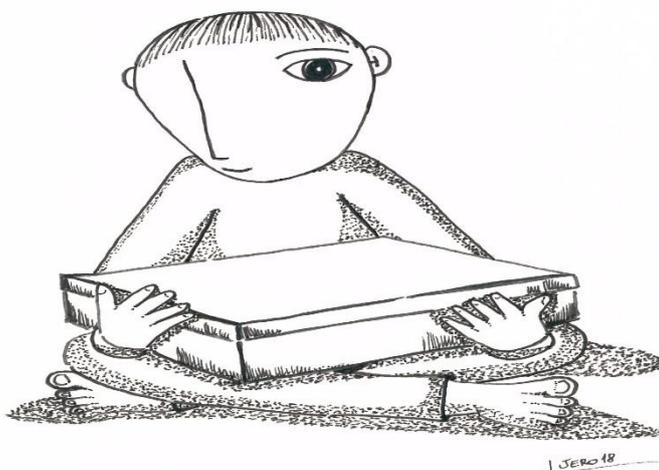


Figura 9 – O conto da caixa. Autor: Lutero Marcos de Oliveira

O conto da caixa

Todos esperam com ansiedade o momento de receber a sua caixa.

Este momento é chamado de “ritual da herança” para algumas etnias indígenas.

Um velho pajé é chamado. Ele abençoa a caixa e faz suas orações ritualísticas.

O silêncio e o respeito às tradições se instala no ambiente.

O pajé aconselha:

— Ao receber sua caixa, demonstre alegria! Ela é seu maior tesouro! Ela precisa ser cuidada e respeitada!

As crianças indígenas participantes deste ritual entendem o recado e sempre procuraram cumprir com rigor. Anos mais tarde, um deles decide se afastar da comunidade, para buscar conhecimento, entender um pouco do mundo dos brancos, para auxiliar melhor seus irmãos.

Foi morar na cidade, juntamente com um branco. Ele não pertencia à sua cultura e foi logo perguntando:

— Que caixa bonita é essa?

— Esse é o meu maior tesouro! — respondeu o indígena.— Nunca a abra! Nela estão contidas as coisas mais valiosas da vida!

Após algum tempo, o indígena sentindo saudades da sua aldeia, foi visitar seus parentes. E a curiosidade do branco sobre a caixa aumentou. E os dias passaram. E uma noite sozinho, ao olhar a caixa, tomado pela ganância de que existia de fato um tesouro valioso, decidiu abrir a mesma, pensando que ia ficar rico.

Maior decepção! A caixa estava vazia! Como assim vazia? Fechou, tornou a abrir. Quem sabe sua ansiedade estava a lhe pregar peças. Mas, nada! A caixa estava vazia!

O índio retorna. O silêncio se instala. Percebeu que o branco havia mudado. O diálogo já não fruía como antes.

Numa noite, ao estarem sentados e o indígena lança a pergunta:

— Você abriu a caixa? Fale a verdade!

— Sim, mas não encontrei nada — retruca o branco. — Está vazia!

— Tenho que ir embora. Não posso ficar mais aqui!

— Por que ir embora? Você está exagerando! Não tem nada naquela caixa! — completa o branco.

— Tem sim! Você que não entendeu nada! Dentro daquela caixa está a minha história, meus valores, tradições, cultura. Só eu posso enxergar! E você, movido pela ganância, não respeitou, por isso não podemos mais ficar juntos!

E triste, o indígena partiu. E o branco entendeu a maior lição. Nunca estamos sós. Trazemos nossos tesouros, nossas falas, para os espaços onde circulamos. Não somos páginas em branco ao vento, temos histórias escritas. E cabe a cada um respeitar e reconhecer este importante legado que todos carregamos.

Não devemos deixar que a ganância nos domine. Não queira só valores materiais. A grande riqueza da vida está nos mínimos detalhes, que muitas vezes não sabemos olhar. Olhe com cuidado, escute, sinta. Então encontrará o verdadeiro tesouro: a razão da existência.

Com esse pensamento, sigo agora para registrar o que os sujeitos envolvidos na temática dessa dissertação falaram. Procuro, antes de tudo, escrever com o coração, deixando indicações para o futuro. Abrindo o caminho para que as próximas gerações possam sonhar, idealizar e realizar a sua jornada com sabedoria.

O conceito de comunidade é o primeiro que aparece nas interlocuções analisadas.

Eu, aqui neste espaço represento o meu povo, a minha comunidade, que está apostando em mim, na minha formação, para termos um pedagogo dentro da nossa aldeia. (AI (1). Entrevista dia 15/01/2018).

Este discurso logo aponta para a representação que este aluno indígena não está sozinho, carrega consigo o seu coletivo, as aspirações do seu povo, que ficou lá na aldeia apostando em sua formação e como a mesma deverá contribuir para o espaço da educação dentro da visão indígena de ensino.

Esta alocução não está desamparada, pois o segundo entrevistado também começa a sua apresentação pessoal desta maneira aqui destacada.

Eu sou de Planalto, no interior do Rio Grande do Sul. Trago comigo as aspirações do meu povo, que sonha com os indígenas dentro da universidade, melhorando assim o espaço onde vivemos (AI (3). Entrevista dia 09/10/2017).

Este sentido representa um coletivo, revela a vida comunitária, perpassa todos os espaços da aldeia. Bauman (2003) nos discorre que é na comunidade que ocorre a formação de identidades coletivas. Preciso primeiramente me sentir parte daquele grupo específico, estando em harmonia com os afazeres, as práticas que ali se desenrolam no cotidiano.

Além disso, a linguagem identifica as pessoas naquele espaço em comum e é ao mesmo tempo um marcador desta cultura. Sabem que existem relações de poder imbricadas, como o líder, o representante daquele espaço, o transmissor dos conhecimentos, mas as mesmas são pensadas para o bem comum de todos os que vivem neste espaço.

Por este motivo, quando alguém se afasta desta vida comunitária, vai levando consigo as aspirações dos que lá permaneceram. É o sentido da vida comum, onde tudo é partilhado e devolvido ao mesmo espaço originário. Isto é bem claro no final da frase do entrevistado AI (3), onde coloca “[...] *as aspirações do meu povo[...] os indígenas dentro da universidade, melhorando assim o espaço onde vivemos*”.

Este sentido de pertencimento ao espaço comunitário é muito forte e aparece na fala da terceira entrevistada.

Venho da aldeia que fica em Viamão. Aqui neste espaço represento o meu povo Guarani [...] é muito difícil sair da aldeia e vir para uma cidade maior. O desafio de ficar longe do meu espaço, da minha família (AI (2). Entrevista dia 05/01/2018).

A aldeia descrita como o “meu espaço”. Palavra pronunciada duas vezes na mesma frase, assim como as palavras dificuldade e desafio retratam a falta que esta vida comunitária faz para este sujeito.

Na maioria das vezes, não conseguimos entender a dimensão da palavra comunidade que para os alunos indígenas faz parte do seu contexto, sendo por eles vivido de forma prática, pois para nós “[...] comunidade é o tipo de mundo que não está, a nosso alcance – mas no qual gostaríamos de viver e esperamos vir a possuir” (BAUMAN, 2003, p. 9).

Vivemos num mundo só. Não temos este sentido comunitário, onde tudo se reparte, que todos buscam um bem comum. Uma vitória pessoal é pessoal, nunca é de um grupo. Este sentido de compartilhar nós perdemos.

E qual a diferença desta comunidade descrita pelos alunos entrevistados indígenas e a comunidade acadêmica? É possível identificar observando o que articularam alguns monitores.

Para as coisas realmente darem certo é preciso que todos da comunidade acadêmica se articulem: A CAF, a secretaria, o pessoal da COMGRAD, os professores, principalmente. Um dos motivos de não estar dando certo o nosso trabalho é que não sabemos trabalhar em conjunto, fica cada um no seu departamento. (MI (1). Entrevista 06/01/2018).

A comunidade acadêmica é descrita como um lugar compartimentado, com vários espaços, com divisões, bem diferente da comunidade indígena que é descrita como um espaço comum. Existe o sentido de uma comunidade descrita por Bauman (2003), onde o autor coloca esta palavra como um porto seguro, mas não há articulação das vozes, ficando cada um responsável por seu departamento e não conseguindo pensar num conjunto articulado, como na comunidade indígena.

Sobre a comunidade acadêmica, é dito ainda que “longe de resolver as suas crises [...] tenta geri-las de maneira a evitar que elas se aprofundem descontroladamente, recorrendo para isso à sua longa memória institucional e as ambiguidades do seu perfil administrativo” (SANTOS, 2008, p. 9).

A universidade, ou comunidade acadêmica, é uma instituição que recorre às glórias do passado para tentar assim sobreviver as imprecisões administrativas que ocorrem dentro do seu espaço cada vez mais compartimentado.

Não é que todos não falem o mesmo idioma, a mesma linguagem como a comunidade indígena, mas enquanto a indígena fica no seu espaço, preservando a sua cultura, seus saberes, a acadêmica está dentro de um espaço competitivo de produção capitalista também preservando uma tradição.

A segunda monitora entrevistada reforça a ideia de uma voz sem eco, sozinha, solitária.

Não consigo muitas coisas aqui dentro do meio acadêmico. Lá na CAF as coisas se articulam, mas o diálogo com os professores é difícil, não são todos que sabem trabalhar com os alunos indígenas, então fica tudo muito difícil. (MI (2). Entrevista 20/09/17).

Por que os professores não estão conseguindo se articular para atender a demanda deste novo público que está agora dentro do espaço acadêmico? Os alunos indígenas também não conseguem se sentir integrados dentro do espaço acadêmico.

A minha maior dificuldade foi de estar aqui e perceber que parecia que não fazia parte do meu mundo, no meu caso. Ouvia muito “comunidade acadêmica”! Que comunidade é essa? E vendo o professor falar de um jeito acadêmico, que é difícil de entender. Foi um pavor para mim. Para conseguir os textos, mandavam eu ir de lá para cá. Foi difícil entender tudo. (AI (2). Entrevista 05/01/2018).

Partindo da ideia que os indígenas possuem da palavra comunidade, não vai ter como não existir o choque, pois aqui os próprios membros da comunidade acadêmica não estão conseguindo se articular entre si, como irão se fazer entender? “[...] foi um pavor para mim [...] foi difícil entender tudo” (AI (2). Entrevista em 05/01/2018), esta fala retrata a dicotomia existente sobre o uso da palavra comunidade, pois uma tem uma estrutura completamente oposta à outra.

E o conhecimento que estes novos alunos, neste caso específico, os indígenas trazem para dentro do meio acadêmico aparece aqui.

“O indígena é da oralidade. Aprendeu a se expressar mais oralmente. O indígena tem calma. Aqui é tudo acelerado, com pressa. Precisam aprender a desacelerar” (AI (2). Entrevista 05/01/2018).

Este conhecimento que aqui chega através destes alunos indígenas muitas vezes não é visto, e estes alunos observam a escrita em que “papel é coisa dos brancos, pois entendem o conhecimento numa outra perspectiva” (MENEZES, BERGAMASCHI, 2015, p. 174).

Não precisa estar escrito numa folha de papel para ser considerado conhecimento, pois na perspectiva de educação indígena, a oralidade se faz presente na maioria dos momentos.

Olham com estranhamento para a escrita, este fato de ser agora grafada gera “[...] a desconfiança [...] ligando-a com a morte e com o receio de perder a palavra sagrada, aquela que vem do coração” (MENEZES, BERGAMASCHI, 2015, p. 169).

Aqui já aparece mais um ponto que poderia gerar afastamento entre os monitores não indígenas e os alunos indígenas, mas mesmo a universidade não

considerando algumas vezes estes saberes, não foi o que aconteceu nas relações que se estabeleceram, conforme descrito nas entrevistas.

“Percebi que meu colega indígena não gostava muito de escrever. Tinha até certa dificuldade no português. Falava com calma. Precisei esperar, me adequar, conquistar confiança. Depois tudo fluiu. Ele começou a escrever e eu a falar mais. Trocamos conhecimentos. Quando percebi estava dentro do tal mundo oral que ele tanta falava. Aprendi a me expressar melhor” (MI (2). Entrevista em 20/09/2017).

Desenvolve-se aqui o conhecimento de ambas as partes envolvidas, sem detrimento de nenhum dos saberes, numa relação de simetria, pois “em todo o processo de produção do conhecimento, está implícita a possibilidade de comunicar o que foi compreendido, o que você não faz apenas com a linguagem oral, mas também com desenhos e com várias outras aprendizagens” (FREIRE, 2014, p. 103).

O tempo diferenciado das vivências também foi destacado.

“Ela me ensinou a ter calma. Eu era muito agitada. Queria tudo para ontem. Os prazos da academia que deviam ser cumpridos. Ontem mesmo, preocupada com uma prova que ela ia fazer falei: E agora? Ela me disse: Calma. O que tiver que ser será. Nós fizemos a nossa parte. Agora temos que esperar” (MI (1). Entrevista em 06/01/2018).

Esse saber de um tempo diferenciado também foi sentido nas experiências que acabaram sendo compartilhadas. Vivemos hoje num mundo cada vez mais imerso de tempos que precisam ser cumpridos, com prazos sempre apertados, acabamos esquecendo que precisamos ter calma antes de tudo. Mas esta lição não se aprende de uma hora para outra, precisa de um tempo, por isso, neste caso específico, “a vivência é o ponto de partida da aprendizagem, de forma que a pessoa, enraizada na vivência, descobre que a fonte do conhecimento parte desse compartilhar a vida enquanto uma experiência sensível” (FREIRE, 2014, p. 135).

Precisamos ser sensíveis a este saber que está sendo oferecido. Temos o sentimento de acolhermos esta outra forma de viver que está dentro dos nossos muros. Era uma sabedoria que estava além dos nossos limites e que agora circula

nos mesmos espaços que circulamos. Estar abertos a ouvir, sentir, compartilhar e reaprender a aprender é fundamental.

E os alunos indígenas também relatam os conhecimentos que agregaram ao se relacionarem com seus monitores.

“Quando se estabeleceu um clima de confiança entre nós, acho que pelo fato de tu ser descendente de indígena, esta relação passou a ser de parentes para mim. Isso fez com que a gente fizesse uma amizade e passasse a aprender juntos. Muitas vezes tu me ensinava e eu te ensinava. Eu vejo que foi um ganho para mim, que consegui conquistar muitas coisas. Consegui melhorar as minhas notas. Consegui entender as disciplinas. Consegui cumprir os horários. Todas estas coisas, tu foi me explicando a importância e fazendo com que ao meu próprio tempo eu descobrisse a relevância”. (AI (1). Entrevista em 15/01/2018).

Todos os ganhos que foram destacados pelo aluno indígena aconteceram quando de fato a confiança se estabeleceu entre ambos. Percebe-se que não houve por parte de nenhum dos envolvidos uma relação de conhecimentos um superior ao outro, tanto que o indígena se sentiu numa relação de dualidade, onde coloca que *“tu me ensinava e eu te ensinava”*. (AI (1)). Visto desta maneira “não há outro ponto de partida, em nenhum processo educativo correto, que não seja o ponto em que estão os educandos” (FREIRE, 2014, p. 72).

E as exigências do mundo acadêmico que precisavam ser cumpridas agora por este aluno acabaram sendo incorporadas, pois sentiu que também estava sendo escutado. O conhecimento compartilhado que gerou novos saberes para ambos, aluno indígena e não indígena pode acontecer em todos os espaços, não só dentro da universidade, se levamos em conta aquilo que o aluno pode nos oferecer, partindo sempre daquilo que o educando nos traz.

E como estes conhecimentos foram fagocitados? Aconteceu de fato este processo? Lembrando que a fagocitação é um processo de ressignificação, e nesta escrita visto também como um lugar de resistência. Podemos entender as relações construídas, o estar dentro da universidade como um processo de fagocitação? Onde posso encontrar esta dimensão nas entrevistas? Destaco alguns trechos, onde aparece de forma mais significativa.

“Temos que aprender a lidar com estes indígenas que estão aqui, como eles são. E não com o intuito de embranquecer, de renegar a cultura dessas pessoas. Respeitar o lugar delas e que elas tenham o seu lugar dentro da universidade. Que a universidade valorize este saber que não temos. A gente precisa ter acesso a este saber, que estas pessoas ricas em conhecimento chegam aqui e trazem. A gente precisa deixar eles trazerem o seu legado para dentro da universidade. Eles têm que falar sobre isso. Eles têm que falar como eles estão se sentindo. E nós devolver todo este aprendizado para a sociedade, através da produção científica que vai ser construída com os alunos indígenas” (MI (1). Entrevista dia 06/01/2018).

A devolução da aprendizagem para a sociedade como saber científico, demonstra ainda como não sabemos reconhecer estes saberes como conhecimento. Mas quando completa a frase, terminando assim *“devolver todo este aprendizado para a sociedade, através da produção científica que vai ser construída com os alunos indígenas” (MI (1))*, já nos leva a pensar no processo de fagocitação, pois esta sabedoria vai ser ressignificada e devolvida à sociedade nos moldes acadêmicos.

Precisamos reconhecer estes saberes e seu lugar de resistência dentro dos espaços, conforme salientado por Mundukuru (2013).

Eu sou um indígena Munduruku, esse é meu povo com três mil anos de história. É um povo completo e que resolve suas necessidades de maneira própria. São 300 anos de contato com a sociedade brasileira e que acabou se adaptando a isso. O povo Munduruku lutou muito para manter sua essência e conseguiu. Somos 15 mil no Pará, três mil em Amazonas e 3mil no Mato Grosso do Sul. Temos nossa língua, nossas danças e nossa espiritualidade. Cada povo é diferente nisso, e por isso não se pode dizer que índio é tudo igual (MUNDUKURU, 2013, p. 1).

Aqui a fala se reporta ao povo Munduruku, mas sabemos que como povo os indígenas lutam pela sua essência, sua cultura, seus costumes. A fagocitação é um desses muitos espaços, onde as culturas se encontram num constante ir e vir.

Este trabalho para mim foi de tentar fazer uma ponte entre o que a gente está fazendo, entre os dois lugares [...] não trazer ele para o nosso lado de cá. Isso é importante. Ele precisa aprender com a universidade e devolver para a sua cultura. E a universidade fazer a mesma coisa. Aprender com ele e assim ampliar os conhecimentos produzidos aqui dentro deste espaço. Para que o indígena possa transitar aqui e a universidade chegue até esse aluno (MI (4). Entrevista em 20/01/2018).

A função da monitoria indígena vista como ponte, um lugar para facilitar o caminhar. E mais uma vez a fagocitação aparece quando a monitora fala “*ele precisa aprender com a universidade e devolver para sua cultura*” (MI (4). Este saber não será mais o mesmo, mas não deixará sua tradição originária, num constante processo de ressignificação.

Aqui neste trecho a fagocitação aparece de maneira mais clara, como um lugar de estranhamento e depois de confiança. Primeiro resisto, desconfio, para em seguida entender que vou ter o meu espaço também. Quando isso acontece os conhecimentos adquiridos nos espaços diferenciados começam a circular, sem perder a sua essência originária.

No momento que ela passou a confiar em mim, eu senti que ela começou a me buscar. Ela começou a ir atrás de mim. Ela começou a me procurar para tudo o que ela precisava. Para pedir conselhos, para ver o que eu achava, o que ela escrevia, o que não escrevia. Ela me trouxe pra vida dela. Quando me dei conta a gente estava sempre junto já! E acabei devolvendo pro meu espaço branco as muitas aprendizagens. E eu percebo que com ela aconteceu a mesma coisa. Acabamos trazendo para nossos mundos diferentes (indígena e não indígena) as muitas aprendizagens que compartilhamos nos espaços quando estávamos juntos (MI (1). Entrevista em 06/01/2018).

É preciso pensar agora sobre os últimos conceitos que embasam esta escrita, a interculturalidade e as trocas culturais, destacando que neste caso não quero dizer que indígenas e não indígenas deverão abandonar seus conhecimentos, mas sim

compartilhá-los, por isso foram colocados de forma conjunta. Ninguém vai trocar de identidade cultural, mas sim existirá um repartir de sabedorias.

“Eu sabia que podia fazer este trabalho de acompanhar ela. E também porque lá no 1º semestre eu tive aula com a prof. Cida e ela me encantou com os povos originários. Ela foi um marco para mim. E eu movida pela curiosidade, pela vontade. Já conhecia a aluna. Ela era muito quietinha na aula. E eu nunca conseguia fazer o contato que queria com ela. Eu queria fazer ela falar, mas ela não respondia. E aí resolvi ir até ela. Quando percebi estávamos juntas. Foi um encontro que deu certo. Ambas decidiram. Nós estávamos decididas a aprender juntas”. (MI (1). Entrevista em 06/01/2018).

Nota-se nesta transcrição, o entendimento que a aluna não indígena teve em relação à indígena, que precisava chegar até ela, conforme estudado num diálogo intercultural, onde “quem compreende, abstém-se de julgar. Quem compreende não faz acepção de pessoas, nem de situações de valor. Não julga, limita-se a compreender” (FORNET-BETANCOURT, 2004, p. 242).

A interculturalidade pressupõe essa postura, de não julgamento, da construção de uma relação de respeito às disparidades. Aquilo que poderia nos afastar acaba nos unindo, basta estarmos dispostos a transformar este pensar e partir para o diálogo. Ele é a chave para recomeçarmos o caminho da construção de aprendizado com a diversidade cultural que nos envolve.

Em primeiro lugar, essa questão de ser sensível assim, que o indígena tem esse olhar. Eu não sei se é senso comum meu, ou agora porque estou encantada com isso, mas eu tenho sempre essa impressão. Eles te olham dentro do olho. É muito dentro de ti [...] então isso despertou em mim uma sensibilidade, um olhar que eu não vou levar só quando encontrar um indígena, porque eles são pessoas em primeiro lugar. É uma questão da gente aprender a olhar as pessoas. Ver as pessoas como elas são. Aprender a se colocar no lugar delas (MI (2). Entrevista dia 20/09/2017).

Esta nova forma de ver as pessoas que a monitora destaca, além de ser uma troca de aprendizagens, faz parte também de uma nova configuração de sentir, pertencente à filosofia indígena, pois segundo Cepeda (2017), a maneira de pensar do indígena é mística. Possuem outro teor de ser. Não necessitamos lhes impor o nosso modo de compreensão. Deixar que falem, se expressem. Escutar. Devemos ser respeitosos com estes saberes.

Assim aprenderemos a sentir. O sentipensar ontológico latino-americano sobre o qual Cepeda (2017) escreve parte do nosso âmago, do indivíduo. A monitora mesmo descreve que *“aprendeu a olhar as pessoas. Ver como elas são [...] se colocar no lugar delas”* (MI (2)). A sensibilidade desta filosofia indígena que possui outra forma de ver o mundo precisa ser incorporada dentro dos nossos espaços educativos.

Eu tive que aprender a conquistar a confiança do aluno indígena. Ele tinha muita desconfiança na questão que tu sabe [...] era uma branca e um indígena. A história pesa sobre isso. Ele tinha toda a razão. Ele tinha que saber se eu era uma pessoa que ele podia contar ou não. Assim eu fui aprendendo, percebendo aos poucos que ele era muito parecido comigo. Que tinha tudo a ver comigo e em alguns aspectos não tem nada a ver. Aprendi que tinha muitos conceitos errados da sua cultura, aprendi a reaprender. A começar a rever tudo de novo. A partir desta experiência. (MI (4). Entrevista em 20/01/2018).

Neste pequeno trecho destacado aparece a interculturalidade de forma prática, pois ainda sobre esta temática, Fonet-Betancourt (2014) destaca que é no diálogo, na conversa, na convivência que a mesma acontece. É necessário conversarmos, irmos até onde eles estão, termos uma outra visão deste coexistir.

Para que se estabelecesse a confiança descrita por esta monitora foi preciso ter a convivência. Houve a reformulação de pré-conceitos que a mesma possuía antes de conhecê-lo. Ela chega a se identificar com o colega indígena ao dizer que *“era muito parecido comigo”* (MI (4)). Se faz necessário o andar, o caminhar lado a lado, esta presença de um contínuo que reformula e reestrutura experiências. Sobre a experiência cultural, nos é colocado ainda que *“é uma experiência de presença no*

mundo[...] é o modo de estar entre as coisas e as pessoas, o intercâmbio intenso e contínuo que significa a vida cotidiana e que testifica o fundo participativo da experiência cultural originária” (FORNET-BETANCOURT, 2014, p. 14). Esta experiência de estar intimamente ligados às culturas originárias, com seus saberes e práticas que falam da vida, da natureza, do místico que pode pouco a pouco nos trazer de volta a sensibilidade humana que foi nos retirada.

“Eu queria ser muito particular. Isso fez com que eu ficasse longe. O teu envolvimento me incentivou. E eu fui mudando isso. Nos trabalhos de grupos tu me introduziu, me fez participar, acontecer. E me ajudou, porque eu não queria me agrupar, queria ficar sozinho com a minha sabedoria. O que eu queria era apresentar a sabedoria do meu povo e não dar atenção à sabedoria de outros povos. Essa postura me trazia prejuízo[...] eu acho que tu fez a legítima interculturalidade, nessa tua prática como monitora. A interculturalidade faz parte de eu conhecer a tua família, a tua seita, teu cotidiano. E você também conhecer a minha aldeia, minha casa, a minha família. Sabes quase tudo da minha vida hoje, sabe para onde vou. Isso para ti está claro. E eu sei de onde tu veio, onde estás, dos teus projetos, dos teus filhos, da tua família. É uma grande parte do ser e estar da cultura. É por aí que eu digo que o que aconteceu e está acontecendo teve este resultado. Fizemos grandes trocas nesta caminhada de trabalho[...] não passei a te ver mais como monitora, mas parceira de trabalho. Então eu vejo que teve uma grande mudança com tuas ideias e teu incentivo (A1 (1). Entrevista em 15/01/2018).

Dentro deste recorte, temos a interculturalidade descrita de forma prática pelo aluno indígena, que relata o envolvimento, o conhecimento dos lugares e espaços por onde circulamos que se faz necessário para que a mesma aconteça, de fato. Precisamos tirar este conceito do papel, dos livros e fazer a caminhada circulando pelos mesmos territórios, sentindo, experimentando, vivendo.

Como vou falar de ter uma experiência intercultural se nunca fui numa aldeia? Como vou entender o que meu colega indígena me relata se não conheço onde ele mora? Não sinto as mesmas necessidades, as mesmas carências? É preciso

entender, sentir, viver o universo do outro. Só assim a interculturalidade acontece de fato.

O colega indígena também se abriu para novos conhecimentos, pois neste compartilhar se sentiu acolhido. A sabedoria que julgava ser só sua foi partilhada. Dessa maneira a interculturalidade “trata de uma atitude que abre o ser humano e o impulsiona a um processo de reaprendizagem e re colocação cultural e contextual” (FORNET-BETANCOURT, 2004, p. 13).

Os saberes foram compartilhados e houve uma mudança de comportamento ao final. Indígena e não indígena saíram diferentes da experiência que tiveram, ambos precisaram entender o sentido dos verbos ser (indígena) e estar (não indígena).

Após a análise das entrevistas semiestruturadas, realizei a análise documental. Fizeram parte deste bloco de materiais a serem analisados a Instrução Normativa 02/2016, que regulamenta a monitoria indígena dentro da UFRGS, os relatórios entregues ao final de cada semestre à CAF pelo monitor, e os diários que como não são obrigatórios, foram produzidos somente por duas das monitoras pesquisadas.

Alguns recortes de entrevistas também foram utilizados, para verificar se os objetivos da portaria estavam sendo atingidos, bem como para constatar possíveis mudanças na relação entre monitor e aluno indígena.

4.3. Instrução Normativa 02/2016 – Programa de Monitoria Indígena

A Instrução Normativa 02/2016¹⁶ foi instituída na UFRGS no dia 26 de julho de 2016, com o objetivo principal de regulamentar a monitoria indígena nesta instituição. O novo órgão responsável por esta monitoria específica passa a ser a CAF.

Os alunos indígenas estavam no contexto acadêmico desde 2008, mas antes da regulamentação da referida portaria eram atendidos dentro do espaço da monitoria acadêmica. O órgão responsável pelo acompanhamento e seleção era a COMGRAD de cada curso. Como não estava funcionando e tendo o objetivo

¹⁶ A mesma encontra-se na íntegra nos anexos deste trabalho.

esperado, devido à grande reprovação e desistência dos alunos indígenas, foi estabelecida a referida portaria buscando a permanência e a diplomação desses docentes.

Minha monitoria voluntária indígena aconteceu dentro destes moldes da monitoria acadêmica. Atuei de 2012/01 até 2014/01, e a referida portaria ainda não havia sido sancionada na UFRGS.

Ao final de 2 anos, quatro semestres de acompanhamento do aluno indígena, recebi a seguinte declaração, da qual transcrevo alguns trechos para uma análise inicial:

Declaração

“Declaro, para devidos fins, que a aluna Ana Isabel Melo dos Santos exerceu monitoria junto a estudante indígena [...] no curso de Pedagogia. Essa monitoria, desenvolvida por convite do próprio estudante indígena e exercido voluntariamente pela aluna Ana Isabel Melo dos Santos, ocorreu no período de março de 2012 a junho de 2014 e contribuiu sobremaneira para o bom desempenho do estudante indígena no meio acadêmico da Faculdade de Educação” (Porto Alegre, 04 de março de 2015. Prof. Dra Maria Aparecida Bergamaschi. PPGEDU/UFRGS).

O que fez a diferença neste caso específico? O convite do próprio aluno indígena. Sabe-se que na normativa, capítulo III- que trata da seleção e indicação do monitor, diz: “Art. 11º - As seleções de monitores serão realizadas semestralmente a partir de editais específicos das comissões de graduação, em conjunto com o professor orientador, podendo incluir a participação dos estudantes indígenas”.

Baseada neste artigo, fui perguntar à única estudante indígena entrevistada que estava dentro da universidade quando foi regulamentada este tipo de monitoria para averiguar possíveis mudanças, já que os demais alunos e monitores participantes desta escrita não tiveram a regulamentação de suas monitorias por estes moldes.

Eu e a minha monitora a gente se escolheu. Não fui no processo seletivo, mas a gente se aproximou na sala de aula. A minha antiga monitora que tinha sido

indicada pela CAF não estava funcionando direito, então ela me perguntou: Posso ser tua monitora? Eu aceitei e fui lá na CAF. Fizemos a troca. Ela passou a ser minha monitora a partir do 4º semestre. Antes ela procurou saber um pouco da minha cultura. Isso fez toda a diferença. Ela viu as minhas dificuldades, com isso ela foi argumentando com os professores. Ela faz muito isso, este diálogo com os professores (A1 (2). Entrevista em 05/01/2018).

Como fez a diferença esta escolha. A antiga monitora que foi escolhida pela CAF não estava funcionando direito. Neste caso a empatia, a amizade que agora estava estabelecida pelo fato de serem colegas de sala de aula, fez a diferença.

Se o aluno indígena participar da escolha, do processo seletivo do seu monitor, as demandas futuras de trabalho, convivência serão mais facilitadas, pois a afetividade é um dos sentimentos que precisa ser instalado desde o primeiro momento. Dessa forma a universidade “atua como aliada, partindo da crença que há no olhar estimado ao outro, a possibilidade de construir ou fortalecer a autoestima coletiva dos povos ameríndios, reforçando assim suas identidades étnico- culturais” (MENEZES *et al*, 2015, p .7).

Esta empatia do olhar do outro precisa ser instalada desde o início e com certeza fará toda a diferença durante o trajeto que deverão construir juntos dentro desta jornada de acompanhamento de estudos. O aluno não indígena precisa compreender a importância do seu papel como mediador de ensino aprendizagem.

Os estudantes indígenas, por sua vez, precisam se sentir acolhidos, amparados e ter a certeza que não estarão sozinhos durante a sua jornada acadêmica. Todos estes aspectos são relevantes e garantirão o sucesso e as aprendizagens mútuas de ambos: alunos indígenas e não indígenas.

Os primeiros estudantes indígenas acolhidos pela universidade, nos moldes da monitoria acadêmica, antes da portaria que agora regulamentam a monitoria indígena, nos seus relatos fazem-nos perceber o quanto avançamos em questões de acesso e permanência, devido a atuação destes novos modelos de monitoria.

Eu tive monitora já no início, no 1º semestre. Só que a gente não se acertou assim nos trabalhos, ou seja, ela tinha os trabalhos dela para fazer também, ela não

tinha tempo. E o que eu queria era atenção, porque tinha dificuldade em tudo, então eu queria um monitor por perto, mas isso não aconteceu. Tinha que ter uma reunião para estabelecer os critérios para ser monitor indígena. E assim fica o monitor e o estudante sozinho, sem uma pedagogia de trabalho. Então muitas vezes, a monitoria não funcionou. A monitora queria que eu fosse atrás quando precisava dela. E eu não tenho esse costume de correr atrás de monitor. Ela que tem o compromisso de monitorar, ela que tem que procurar a gente. Se o monitor espera a gente ir atrás dele, espera deitado, porque dentro da nossa cultura a gente não é orientado dessa forma (AI (1). Entrevista em 15/01/2018).

Aqui se nota perfeitamente como a monitoria acadêmica que acompanhou estes estudantes indígenas no começo teve suas falhas, desde a seleção até o desempenho, por não estarmos habituados com este novo aluno, era um outro público que atendíamos e não estávamos preparados para as especificidades que agora se apresentavam.

O trecho destacado do terceiro estudante indígena, que entrou com acompanhamento da monitoria acadêmica, mostra alguns avanços, que mais tarde foram percebidos e tentados implementar na regulamentação da monitoria indígena.

Tive monitora desde o primeiro momento. Tive duas que me acompanharam. Não participei da escolha. Para mim, naquele momento, não fazia muito diferença, pois eu não conhecia ninguém. Construimos uma relação baseada no diálogo. Elas me ajudaram bastante. Foi uma convivência boa. Elas me ajudaram nos trabalhos. Continuei depois com base nos primeiros detalhes que elas me ensinaram. Como retirar um livro na biblioteca, normas da ABNT, como dialogar com a minha cultura e os conhecimentos da universidade. O que senti falta foi o fato de não serem minhas colegas de sala de aula. Acho que isso faria a diferença, até para poderem me auxiliar mais junto aos professores (AI (3). Entrevista em 09/10/2017).

No caso deste aluno indígena, o que fica claro é a sensação de estar sozinho. Tinha um diálogo com as monitoras, mas fora da sala. Este apoio foi importante, mas gostaria que elas estivessem com ele no mesmo ambiente de estudo acadêmico, auxiliando nas dificuldades do cotidiano da academia.

Este fato não foi vivenciado pela segunda aluna indígena entrevistada, pois quando escolheu a sua monitora, a mesma era sua colega de aula, o que facilitou muito o processo.

Analiso os avanços agora, sobre a perspectiva dos alunos não indígenas, neste caso os monitores. O que relatam desta experiência? Destaco os trechos das três entrevistas, apontando como depois da resolução da portaria que regulamentou a monitoria indígena, o processo ficou mais significativo para ambas as partes envolvidas: aluno indígena e não indígena.

Ano de 2008 foi a minha monitoria. Foi bem difícil para mim. Ele não aparecia. Ele não era meu colega de sala de aula, o que tornava as coisas mais difíceis para mim. Eu estava mais adiantada no curso e cheia de coisas para fazer. E eu era cobrada. Ele tinha muita falta e reprovação. Muita cadeira trancada. O diálogo era difícil. No fim, saí porque tinha trabalho para fazer, não estava dando conta e ele não colaborava (MI (4). Entrevista em 20/01/2018).

Não houve a participação do aluno indígena no processo seletivo. A monitora estava muito avançada no curso, quase no seu término, com várias demandas, o que dificultou muito o trabalho e o envolvimento de ambos. O aluno indígena não se sentiu acolhido e, sozinho, não conseguiu dar conta das demandas acadêmicas. Por este motivo seu rendimento não foi o esperado.

Dificuldades que foram sendo atenuadas, conforme os alunos indígenas foram chegando dentro da universidade. Cabe lembrar que em 2008, estes primeiros alunos aqui adentraram pela primeira vez através das cotas.

Em 2010, pode-se observar avanços conforme a fala da monitora 2.

Fui monitora no ano de 2010. Era monitora acadêmica, mas ao invés de atender um professor, meu trabalho era com um aluno indígena, auxiliando o mesmo em suas atividades do curso de Pedagogia. Tivemos uma relação de amizade, bem tranquila. Auxiliava ele nos seus trabalhos, nas suas dificuldades. Sentia ele muito empenhado e isto facilitou muito para mim. O que era difícil era que não éramos colegas de turma, então muitas vezes não conseguia entender de fato o que estava

acontecendo. Ele me falava, mas não tinha como ir falar com os professores. As vezes que consegui a situação melhorava, mas era difícil para mim esta parte (MI (2). Entrevista em 20/09/2017).

Observa-se aqui como o diálogo que se estabeleceu entre ambos fez toda a diferença. Estabeleceram um programa de trabalho que fez com que as demandas fossem cumpridas por ambos os envolvidos. A dificuldade de não serem da mesma turma aparece de novo. Mais uma vez a monitora tenta, mas não consegue ajudar o aluno indígena nas suas questões diárias da sala da aula, pois não faz parte deste contexto.

A fala traz a questão da não compreensão de alguns professores das demandas deste novo aluno, que não estão conseguindo ser realizadas totalmente. Neste caso, elas fariam toda a diferença nas dificuldades encontradas, fazendo com que o processo de ensino aprendizagem do aluno indígena fosse mais tranquilo.

A monitora relata ainda a relevância destes momentos de diálogo e escuta durante o tempo que atuou junto ao aluno indígena e como os mesmos contribuíram para a sua formação.

Eu aprendi muito com ele. Ele era calmo, falava baixinho. Tinha certeza das suas convicções, orgulho da sua cultura, das suas origens. Isso foi muito marcante para mim. Termos a certeza de onde viemos, o que realmente queremos. Não sermos folhas ao vento, como ele mesmo costumava dizer. Aprendi a me abrir para outras visões de mundo, aprendi a observar outras significações. Mas porque estávamos dispostos sempre a dialogar (MI (2). Entrevista em 20/09/2017).

O diálogo que se estabeleceu mostra as aprendizagens significativas que aqui foram produzidas, lembrando que “só é possível o diálogo como reciprocidade, movimento que se dá a partir de relações simétricas, onde não se permite a subjugação de saberes e poderes. Esse é o verdadeiro diálogo intercultural” (MENEZES *et al*, 2015, p. 23).

Examinei a articulação da aluna indígena, que teve uma monitora dentro dos moldes da resolução que passa a orientar este tipo de monitoria na UFRGS. O que

pronunciou sobre este tema a monitora? Será que sua percepção foi a mesma? Podemos concluir que o processo apresenta um resultado significativo em relação aos que foram apresentados no início, mostrando que o processo de regulamentação foi satisfatório.

Fui monitora desde 2016. Para mim, foi uma experiência maravilhosa. Acompanhei minha colega em vários momentos. Aprendi com ela a ter calma. A respeitar que tudo tem um tempo. O fato de fazermos umas cadeiras juntas também foi muito significativo, pois facilitou para eu poder observar onde ela apresentava mais dificuldade (MI (1). Entrevista em 06/01/2018).

Ao fazer a leitura da normativa, percebe-se que o aluno deve já ter cursado pelo menos um semestre no curso. Neste caso, monitor e estudante indígena não serão colegas durante o curso, poderão se encontrar para fazer algumas disciplinas juntos. Mas não colegas de sala. E este é um aspecto apresentado aqui como uma das demandas que precisam ainda ser solucionadas, pois o monitor não consegue de fato saber as dificuldades encontradas no cotidiano de sala de aula.

Devido às muitas demandas que envolvem o curso, existe também a dificuldade de falar com os professores para verificar o que de fato está ocorrendo. Este é um dos pontos que precisa ser repensado para que o resultado do trabalho possa ser atingido com pleno êxito.

Observa-se ainda que os monitores que estabeleceram vínculos afetivos de amizade, parceria de trabalho, companheirismo com os estudantes indígenas, foram os que tiveram mais êxito.

Os relatórios que passaram a ser exigidos pelo monitor ao final do semestre, desde 2016, também mostram os avanços deste trabalho.

O relatório¹⁷ é um documento que precisa ser produzido pelo monitor indígena ao final semestre. Deve conter um relato das principais experiências que se desenvolveram durante este período de monitoria junto ao estudante indígena. Precisa ser enviado à CAF e assinado pelo professor orientador.

¹⁷ O formato do relatório a ser entregue na CAF encontra-se nos anexos deste trabalho.

Realizei durante a coleta de dados a leitura dos relatórios de uma das monitoras, pois para as demais que participaram desta pesquisa ainda não era exigido das mesmas a produção deste material.

Durante este semestre a aluna indígena e sua monitora começaram as suas atividades. Tiveram encontros presenciais de estudo e também mantiveram contato por telefone e e-mails e redes sociais. A aluna indígena se matriculou em 5 disciplinas, obteve aprovação em 3. Avaliamos como positiva a proximidade e relação de confiança que se estabeleceu. Além do apoio aos estudos para as disciplinas, a atuação da monitora tem sido importante na mediação de outros aspectos de ordem sociocultural e mesmo pessoal que tem colaborado para a permanência da estudante indígena no seu curso (Relatório de acompanhamento do estudante indígena enviado à CAF em 21/12/2016 – MI I (1)).

No início do processo, como o próprio relatório aponta, a aproximação foi positiva e o clima de confiança estabelecido. Esta harmonia fez com que a mediação fosse além dos aspectos esperados, pois a monitora também esteve presente apoiando em assuntos de ordem pessoal, que fizeram com que a aluna indígena se sentisse acolhida e permanecesse no curso.

Mais adiante, fazendo a leituras dos relatórios posteriores, pode-se notar a diferença que este acompanhamento gerou tanto para a estudante indígena como para a sua monitora.

Neste terceiro semestre a aluna indígena e sua monitora deram continuidade às atividades que já vinham fazendo nos semestres anteriores, sendo o terceiro semestre de monitoria compartilhada por ambas. A aluna indígena se matriculou em 5 disciplinas e obteve aprovação em todas. Observa-se que ambas agora conseguiram se afinar mais nas atividades de estudos intensivos, especialmente em relação à preparação para as provas, que demandaram estudos intensivos, principalmente no final do semestre (Relatório de acompanhamento do estudante indígena enviado a CAF em 05/08/2017 – MI I (1)).

O rendimento da estudante indígena pode ser observado. Ainda que fazendo a mesma quantidade de créditos, não houve nenhuma reprovação neste período. A afinidade entre as duas estudantes se desenvolveu mais, num constante processo de aprendizagem mútua.

Não posso deixar de destacar mais algumas mudanças que ocorreram ao longo do processo de monitoria indígena, em especial depois da Instrução Normativa 02/2016, que regulamenta o Programa de Monitoria Indígena na Ufrgs.

- Agora os alunos indígenas podem solicitar monitor para acompanhá-los até ter 60% do curso completado;

- Os estudantes indígenas passam a usar monitoras de seu próprio curso;

- A renovação do contrato de monitoria indígena só pode ser feita mediante a aprovação do estudante indígena. Não existe mais impessoalidade neste processo. O indígena passa a ser a pessoa central na escolha de seu monitor;

- É feita a participação dos indígenas e a publicização das vagas para todos.

No próximo semestre que ainda irá se iniciar (2018/2), as articulações para a monitoria indígena já estão sendo feitas, sendo assim dispostas:

Processo seletivo- monitoria indígena –UFRGS 2º semestre/2018	
14/05 a 25/05	Envio de solicitação de vagas para a monitoria indígena
25/05 a 28/05	Análise das solicitações
12/06 a 22/06	Edital de seleção
02/07 a 06/07	Seleção dos monitores contemplados
09/07 a 13/07	Envio do termo de compromisso a PROGRAD
06/08	Início das atividades do monitor
22/12	Término oficial das atividades
22/12	Prazo da entrega dos relatórios das atividades realizadas pelo monitor

Quadro 8 – Processo seletivo de monitoria 2º semestre/2018. Fonte: Dados produzidas pela autora a partir das informações do site da CAF. Disponível em: www.ufrgs.br/acoesafirmativas/acoesafirmativas

É importante destacar que a CAF está trabalhando articulada com os estudantes indígenas. Por este motivo, a seleção do monitor deve começar bem antes, pois se observou em processos seletivos anteriores que é importante ter monitor para acompanhar o estudante indígena desde o começo das aulas. Além disso, ao final do semestre, a grande maioria dos estudantes indígenas vai para casa ou visitar os seus parentes nos recessos e com isso acaba não participando da seleção.

Anteriormente, este processo seletivo acontecia no início do próximo semestre, mas verificou-se que é mais eficaz quando o estudante indígena começa as aulas já tendo o seu monitor. Dessa forma como era feita, o monitor começava a acompanhar o discente indígena muito tempo depois do início do semestre e isso prejudicava muito.

Nota-se o empenho da CAF em atender esta nova demanda de alunos e suas especificidades. Todos estão empenhados e buscando trabalhar em parceria para muitos indígenas concluírem seus estudos e terem uma passagem mais acolhedora dentro da universidade.

Parto agora para o último material a ser analisado: os diários de monitoria. Como eles não são obrigatórios, são registros pessoais de momento de aprendizagem mútua, tenho somente de 2 monitoras. Mas, mesmo em menor número, a matéria que encontrei contida nos mesmos foi significativa. Foram nestes materiais que a palavra interculturalidade é declarada como vivência, prática.

4.4. Quer ler o meu caderno? – Memórias e aprendizagens registradas nos diários

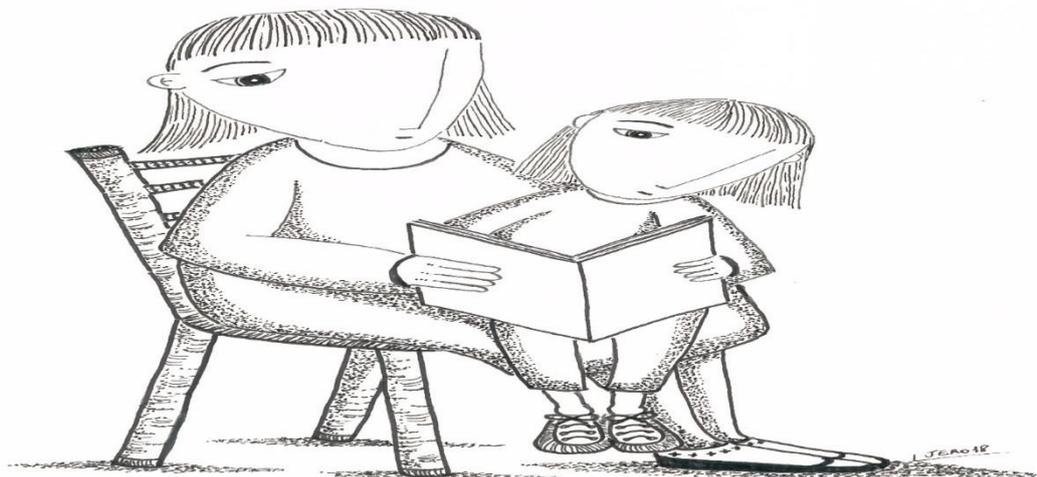


Figura 10 – O caderno de mamãe. Autor: Lutero Marcos de Oliveira

O caderno de mamãe

— *Mamãe, me conta o que tem teu caderno? — pergunta a filha pequena curiosa.*

— *Não posso! O que está contido aqui tem um tempo para ser aberto.*

— *Como assim, um tempo para ser aberto? Não estou entendendo nada — retruca a filha.*

— *As palavras que estão registradas aqui ainda estão muito vivas. Os fatos são recentes. Vai chegar um dia que vou esquecer devido às muitas demandas da vida. Então chegará o momento de abrir. Isso pode levar um tempo, dois tempos não sei ao certo. Mas uma coisa quero que saibas: no momento certo, as palavras aqui escritas serão importantes, me farão rir, chorar, lembrar fatos que ficaram esquecidos no passado.*

— *Pode ser hoje? — retorna a perguntar a menina. — Quero abrir!*

— *Está bem. Pode abrir!*

E a menina colocou o caderno no colo. Mamãe sentou a seu lado e foram juntas fazer a leitura. Riram, choraram, gritaram. Sentimentos que estavam adormecidos voltaram.

Neste pequeno diário, estava o registro dos três primeiros anos da filha. Dia a dia narrado com riqueza de detalhes.

A pequena se descobriu pequena de novo, como um bebê amado, esperado, e notou todo o cuidado da mãe revelado naquelas páginas já quase amarelando.

Mas, o mais importante, a sensibilidade daquelas palavras grafadas tomou conta do ambiente ao constatarem que um escritor nunca está só, sua escritura sempre gerará novos caminhos e perceptivas a todos os que nelas pousarem os seus olhos.

Nunca deixe nada só na memória, se possível registre. Faça com emoção a grafia para o futuro, deixando pistas de dias felizes e marcas de um passado que pode ser revivido a todo instante, basta você abrir o coração e ler.

Abro agora um dos muitos diários de acompanhamento do aluno indígena. Material que produzi ao perceber as muitas aprendizagens que estavam acontecendo durante esta prática.

Eles não eram necessários e nem obrigatórios, já que era monitora voluntária, mas sempre que possível registrei os momentos mais significativos deste tempo de acompanhamento junto ao estudante indígena.

Descobri durante a coleta de material para esta escrita que mais uma monitora tinha também produzido um. Não tão extenso como os meus e em menor quantidade, mas eles também serão parte das memórias transcritas e analisadas neste subcapítulo.

Minha monitoria voluntária começou oficialmente em 07 de março de 2012, a pedido de uma professora da Pedagogia. O aluno já tinha cancelado a disciplina três vezes. Pedi para auxiliá-lo logo que me identifiquei como descendente de indígenas. Houve o estranhamento inicial, mas a caminhada intercultural ocorreu de fato alguns dias depois, dia 22, conforme registrado no meu caderno:

Aula de linguagem II – O colega indígena hoje apareceu. Realizamos a leitura de alguns textos. Faltando alguns minutos para o término da aula, o colega indígena vai embora. Sinto que preciso falar com ele. Saio correndo ao seu encontro e peço para falar uns minutos. Pausa para uma conversa na frente do Banco do Brasil.- O que houve que não veio mais nas aulas? Já tem 2 faltas. Só pode ter mais uma. - Vou desistir de tudo. Tá muito difícil para mim. – Mas esta formação não é importante para ti? –Sim, aqui represento o meu povo, a minha etnia que está apostando na minha formação, para termos um pedagogo indígena, para educar dentro da visão indígena. Mas aqui dentro é tudo muito difícil. Os professores não compreendem a minha linguagem, a minha maneira de trabalhar. – Queres muito concluir estes estudos? – Sim, gostaria muito, mas já estou cansado. Semestre passado concluí só com uma cadeira. Agora faço 4 e acho que vou desistir [...] – Fica tranquilo, vou te ajudar. – Sério? Por que motivo? – Quero aprender contigo e resgatar as minhas origens. Tu me ajuda? –Claro! – Então temos um pacto. Vamos nos ajudar e te prometo nos formarmos juntos. Isso será a realização de um sonho, depois dos muitos preconceitos que tive que enfrentar, tanto de colegas como de professores. As cotas nos trouxeram até aqui, mas a universidade não está preparada para receber nós, os alunos indígenas (MI (3) – Diário de acompanhamento do aluno indígena. 22/03/2012).

Dentro desse pequeno recorte onde a palavra interculturalidade aparece como sendo o guarda-chuva principal, várias outras aparecem e podem também ser analisadas: universidade, saberes indígenas, professores, estranhamento, lugar de origem.

Vou começar então pela palavra interculturalidade. Falar sobre este conceito nos remete a muitas questões como: etnia, raça, cor, gênero, entre outros. Estes são temas que antes de tudo devem mudar a nossa forma de ver o mundo. Essa maneira de pensar exige a suspensão de nossos preconceitos, a compreensão das diferenças e identidades culturais de cada um.

Dentro dessa perspectiva de pensamento, a monitoria indígena acaba desenvolvendo um relacionamento cooperativo entre as diferentes culturas. Neste

caso, o aluno indígena e não indígena, em que são mantidas e respeitadas as identidades culturais de cada povo.

Sendo assim, MENEZES (2015) reforça a ideia de que

a interculturalidade contempla a necessidade de desenvolvermos uma visão complexa das sociedades de hoje, considerando que as mesmas são atravessadas por múltiplas narrções culturais e identitárias, afastando-se assim de uma perspectiva homogeneizadora da cultura dos sujeitos, renunciando a educaçõ baseada e estruturada em torno de um único modelo de cultura e de sujeito (MENEZES *et al*, 2015, p. 18).

Estamos com um novo aluno: o indígena, que tem sua cultura, sua linguagem, e estamos praticando uma educaçõ que ainda quer homogeneizar; que não sabe trabalhar com as especificidades de cada um que adentra este espaço. Lembrando ainda que “a educaçõ deveria ser o espaço e lugar da comunicaçõ e negociaçõ, do encontro e desencontro e finalmente da convivência” (MENEZES *et al*, 2015, p. 18).

Como não estamos sabendo dialogar com as diferenças que estã aqui chegando? Precisamos tentar entender as incertezas, conversando com estes saberes que agora vêm através dos alunos indígenas. Possuem outra maneira de ver e estar no mundo, conforme registrado em mais um trecho do meu diário.

Linguagem II – Hoje nos reunimos uns minutos ao final da aula, pois na próxima aula é a apresentaçõ de trabalhos. A última parte do nosso trabalho ficou a cargo do nosso colega indígena, que vai relatar como acontece a contaçõ de histórias para as crianças indígenas, esta parte ainda não foi acrescentada ao trabalho. Pedimos que nos explicasse melhor, para colocarmos no PPT. As histórias são contadas ao redor do fogo, pois o calor que dele emana vai aquecendo a nossa mente e o nosso espírito, para o conhecimento que está sendo transmitido. Sentamos em círculo, para que a uniã não seja quebrada e o pajé (o transmissor do conhecimento) fica sentado logo atrás do fogo, em sinal de respeito e autoridade. Os mais velhos são as bibliotecas vivas, o registro está na memória (MI (3). Diário de acompanhamento do aluno indígena. Data: 26/04/2012).

Como colocar no papel esta descrição maravilhosa do colega indígena? Procuo as palavras exatas, busco imagens no computador. Minhas colegas, demais integrantes do grupo se unem a mim. Percebemos que esta é uma prática que nos escapa, pois é precisa ser vivida, experimentada e não cabe ser registrada.

Esta sabedoria protagonizada agora por estes estudantes indígenas precisa ser valorizada e tentar colocar isto no papel é um desafio enorme. Noto que “o problema não é só preservar a cultura indígena, mas o de respeitá-la” (FREIRE, 2014, p. 89).

Ao começar a leitura do diário produzido pela outra monitora indígena, percebo que as constatações feitas são quase as mesmas minhas. O aprendizado registrado sempre parte da oralidade que a encanta também.

Hoje fui com o aluno indígena à brinquedoteca. Fui apresentar a ele este espaço lúdico. Falo para ele da necessidade e da importância do contato para as crianças menores, que é nosso público alvo de trabalho. E sou surpreendida com suas colocações. Ele aponta: - a criança aprende mais quando interage com os materiais. Por este motivo, na educação indígena, a criança é deixada livre para interagir com o mundo que a cerca, testando os seus limites, num mundo de descobertas constantes (MI (2). Diário de acompanhamento do aluno indígena. 05/04/2010).

O que dizer depois de todas estas constatações feitas até aqui e documentadas? Precisamos reconhecer e valorizar estes saberes. Ao findar este capítulo, depois dos inúmeros registros aqui colocados, convido a refletir. Como vamos deixar que este conhecimento que aqui circula agora através dos alunos indígenas nos escape? Nos resta escutar, dialogar e aprender. Um aprender a reaprender.

5. A CONTINUIDADE DOS FIOS: Constatações e escutas finais



Figura 11 – Visita às Ruínas de São Miguel em 29/12/2017. Fonte: Arquivo pessoal da autora

Noite fria. Região das Missões. Sento-me ao redor do fogo, junto aos mais velhos. Hoje o ensinamento é como devemos levar o conhecimento.

— Levar o conhecimento adiante não é tarefa fácil! — Começa o mais velho.

Todos escutam. Ninguém ousa interromper a conversa. Em sinal de respeito, entendemos que hoje será ele o portador da voz.

Alguém aqui já respondeu a esta pergunta: — Moço, tem pão velho? Não precisa responder. Apenas ouça. Um certo dia estava ali na frente e um menino me fez esta pergunta: — Tio, tem pão velho?

Olhei com atenção. Nunca tinha visto o menino aqui na volta. — Onde moras? — Indaguei.

— Moro longe, muito longe daqui. Saí cedo de casa, pois não tinha nada para comer.

— E seus pais? — Continuo a perguntar.

— Meu pai não sei quem é. Minha mãe saiu cedo para arrumar trabalho e até agora não voltou.

Olhei para o menino frágil, debilitado pelas maldades da vida. Senti o seu sofrimento, mas ao mesmo tempo uma força interna enorme. Sua opy (como são

chamadas as casas de reza para os Guarani) estava dentro do seu coração. Ela era fortificada, como feita de pedra. Possuía uma fé inabalável.

— Entre! — convidei — Vou buscar o pão!

— Não precisa mais, tio. Você me deu muito mais do que eu precisava!

— Como assim, menino? — perguntei, já sem entender.

— Você me deu atenção! Você me escutou!

Em choque, percebi a carência do menino, insisti e fui buscar o pão. Mas não pão velho, e sim novo, quentinho.

Depois de comer somente um pedaço, o menino diz: — Muito obrigado por ter dividido comigo! A minha jornada segue. Preciso dividir com mais alguém enquanto ainda está novo e quente.

Eu, em choque, o vi parti. E entendi a maior lição. O pão era só uma ilustração. Simboliza o conhecimento. Todos têm para dar e repartir. Alguns dão pão velho. Nem se preocupam com isso.

Mas o verdadeiro sábio, antes de compartilhar, escuta, para e pensa. E vai sempre buscar forças quando se sentir cansado nas origens, para oferecer o pão novo e quente, os fios que devem continuar a ser produzidos e que movem nossa alma.

Baseado nesse ensinamento milenar, que foi compartilhado comigo há muito tempo, fui buscar forças junto às origens para registrar os fios finais desta escrita.

Olho as ruínas de um povo (Guarani) do qual herdei a ancestralidade e junto aos restos da árvore observo entalhado a palavra Opy. Mesmo estando cercados pelas paredes de pedra deste lugar agora bucólico para mim, imagino que aqui meus antepassados buscavam junto à natureza ânimo para continuar.

E abastecida desta energia que me conduziu desde o início desta escrita, deixo que os participantes deste trabalho façam o fechamento, fazendo o fio final, do quanto esperam deste espaço chamado universidade.

Eu espero que o trabalho aqui possa melhorar, entre estudante indígena, monitoria e a própria universidade. O estudante indígena que vem para a universidade, ele sai da aldeia, ele nunca veio pra cidade, ele nunca deixou do pai e

da mãe, da família. Aqui se torna tudo mais difícil [...] e tem a dificuldade da língua. Tem indígenas que tem muita dificuldade de falar o português, falam só o Kaingang em casa. A universidade tem que estar aberta ao diálogo e disposta a aprender com nossa cultura (AI (1). Entrevista em 15/01/2018).

Acho que o monitor deve ser da mesma turma do estudante indígena, isso facilita muito. E ambos devem estabelecer uma relação de amizade e companheirismo [...] os professores devem estar preparados para entender melhor a diferença cultural, para saberem como lidar com o aluno indígena. A universidade também precisa ser mais acessível. Tentar entender a diferença (AI (2). Entrevista em 05/01/2018).

Devemos construir uma relação com base no diálogo, inspirando assim confiança. Não podemos construir uma casa sem teto. Não se constrói. A base para o sucesso é o diálogo. Somente assim o resultado será benéfico para todos os envolvidos: monitor, estudante indígena e a universidade (AI (3). Entrevista em 09/10/2017).

Eu acho importante que a Ufrgs assuma o seu papel agora, como instituição. E não basta ter monitor. É preciso que os professores, todas as pessoas envolvidas, mas principalmente os professores, que eles sejam preparados para lidar com estas pessoas que estão chegando aqui. Estamos com 10 anos de cotas! Nós temos um material rico agora [...] Para trazer à tona e discutir como será a partir de agora. Porque isso faz parte da realidade das pessoas que estão aqui, como elas são. E não com o intuito de embranquecer, de renegar a cultura dessas pessoas. Respeitar o lugar delas e que elas tenham lugar dentro da universidade. Que a universidade valorize este saber que nós não temos. A gente precisa ter acesso a este saber, que estas pessoas ricas em conhecimento chegam aqui e trazem. A gente precisa deixar eles trazerem o seu legado para dentro da universidade. Eles têm que falar o que estão sentindo. Os trabalhos deles têm que ser disponibilizados (MI (1). Entrevista em 06/01/2018).

Eu acho que esta relação com os estudantes indígenas precisa ser pautada em todos os espaços, professores, monitores, departamentos pelo diálogo. É ele que vai fazer toda a diferença. O diálogo construído na base do respeito, da confiança. Não um diálogo de cima para baixo. Precisamos escutar, reaprender a escutar, para a construção de uma universidade mais humana e justa (MI (2). Entrevista em 20/09/201)7.

Eles têm outra forma de se comunicar e ver o mundo. Isso precisa ser levado em conta pela universidade, que na maioria das vezes só se importa com o tal conhecimento científico. Os saberes que agora circulam pelos estudantes indígenas também devem ser levados em conta. Precisamos estar como espaço universitário dispostos a ouvir, a ter o momento de escuta. Não podemos nos empoderar e nos julgarmos donos do saber. A universidade como espaço público deve estar antes de tudo aberta a todos (MI (4). Entrevista em 20/01/2018).

Este fio final foi tecido pela escuta e registro das vozes que acompanharam a minha escrita. E assim como os fios do conhecimento que possuem diversas cores e tamanhos, torno disponível agora, que cada um receba, compartilhe e os distribua. Essas são as sugestões dos alunos envolvidos neste trabalho.

Percebo que também fiz parte deste fio condutor que foi aqui tecido. Esta escrita começa antes de tudo pela minha própria trajetória, o resgate da força das minhas raízes que conduziram e orientaram a mesma.

A aproximação construída com os alunos indígenas que circulavam pelo espaço acadêmico foi estabelecida pela identificação comigo mesma, além de se transformar em um espaço onde momentos de escuta e diálogo passaram a acontecer de forma fluída e plena.

Por fazer parte agora como monitora voluntária indígena, de um grupo que atuava junto a CAF, vivi momentos desta Política de Ações Afirmativas, que se instalava agora dentro da UFRGS.

No período em que atuei como monitora voluntária indígena, ainda não havia regulamentação da mesma, que só veio a acontecer em 2016, através da Instrução Normativa 02/2016 – Programa de Monitoria Indígena.

Nesse sentido, dediquei o capítulo 2 deste trabalho, em pesquisas e estudos sobre as Políticas de Ações Afirmativas, como surgiram as mesmas, a implantação no nosso país e como chegou a nossa UFRGS.

As dificuldades iniciais foram aqui descritas, bem como a monitoria acadêmica na qual se espelhou este processo inicialmente. Observa-se claramente que são processos distintos, através da construção de um quadro onde são pautadas as muitas diferenças entre as duas monitorias: acadêmica e indígena.

Todos os conceitos que foram aqui abordados surgiram da escuta sensível de cada um dos entrevistados, nos longos momentos de entrevista semiestruturada, diálogos registrados nos diários de acompanhamento, além dos muitos documentos que ficaram disponíveis para minha consulta, durante o processo de estudo e análise dos dados de pesquisa.

Pude observar ao longo deste processo de produção de escrita, os muitos embates e dificuldades que se instalaram no início do programa de cotas, em especial na UFRGS.

Porém hoje, muita coisa melhorou, principalmente com a implantação da Instrução Normativa 02/2016 – Programa de Monitoria Indígena, que passou a regulamentar esta monitoria dentro da nossa universidade.

Volto a destacar iniciativas como de duas monitorias, que percebendo este espaço como um lugar de formação e trocas, construiu um pequeno diário onde estão registradas aprendizagens interculturais. Material rico que precisa e deve ser disponibilizado em outros espaços, para alunos e professores.

Esses pequenos movimentos não podem ser silenciados, mas visibilizados, para que outros também aprendam e se sintam tocados a aprender com as diferenças que nos cercam.

Com base em tudo que li e analisei, preciso ainda retomar a pergunta inicial que me levou a escrita: *como a monitoria indígena passa a ser um lugar de trocas interculturais dentro do curso de Pedagogia da UFRGS, levando em consideração os saberes envolvidos entre indígenas e não indígenas?*

A monitoria passa a ser um lugar de formação, os alunos que nela se envolvem passam a ver o outro com um novo olhar. Aprendem a se colocar no lugar do outro. Este fato foi constante nas análises realizadas.

Quanto à interculturalidade, aparece mais como trocas. Não que um aluno indígena vai trocar de cultura com um não indígena. Não dessa maneira. Mas como uma troca de aprendizagens mútuas, onde cada um dos envolvidos aprende com as diferentes culturas que acabam se entrecruzando.

A interculturalidade em alguns momentos é vivida de forma prática, onde os estudantes indígenas e não indígenas sentem que este conhecimento plural é valorizado e respeitado. Não está presente em todos os espaços, encontra resistência ainda por parte de alguns professores e colegas.

Nesses espaços de resistência é onde os alunos indígenas fagocitam e devolvem o que aprenderam de forma ressignificada, sem perder os seus valores identitários.

É o encontro de duas comunidades distintas: A universitária e a indígena. Cada uma com uma visão diferente do que significa este espaço, mas que pode e deve se tornar coletivo produzindo conhecimento, que parta de todos os saberes que agora fazem parte deste contexto.

Foram-se já 10 anos de cotas. O caminho da interculturalidade está em construção. Abriu-se um espaço. Este processo ainda está em amadurecimento.

Precisamos ir além dos muros. Adentrar nos espaços deste aluno indígena, comparecer e se fazer presença nos eventos culturais que se promovem na aldeia. Lembrando que o que foi produzido aqui é só um recorte, do curso de Pedagogia, fica a pergunta: Como está acontecendo a interculturalidade entre alunos indígenas e não indígenas em outros cursos da UFRGS? Está ocorrendo? Se não, qual o motivo?

Estas perguntas iniciais nos dão margem para pensar que ainda temos muito a investigar. Este é só um primeiro passo, que deve ser continuado, perseguido para que a universidade cumpra o seu papel social de acolhida, permanência e graduação destes alunos indígenas.

A CAF, nestes 10 anos, teve grandes melhorias. Percebe-se que cada um dos que lá atuam estão envolvidos com o desafio de acolher os alunos indígenas, fazê-los permanecer e concluir os seus estudos de forma plena.

Porém, este trabalho não pertence somente à CAF, nem tampouco à monitoria indígena, mas de todos os órgãos da universidade. Precisamos aprender a dividir esta tarefa, dedicando-nos ao máximo para assim obtermos sucesso.

Mas algumas coisas ainda precisam ser levadas em conta que merecem ser vistas pela universidade: a casa dos estudantes indígenas, onde poderão ficar com seus parentes, seus filhos, fazer a sua comida, receber os ensinamentos dos mais velhos. Que estes mais velhos, os sábios frequentem com mais assiduidade o espaço por onde os alunos indígenas circulam, dando força e participando das demandas dos mesmos. Ressaltando que cada conquista não representa uma vitória pessoal, mas sim de um coletivo, que apostou na formação dos mesmos e espera o retorno na sua volta nas aldeias onde fazem parte.

Não existe ainda dentro da universidade o espaço dos indígenas. Um espaço onde poderão chamar de seu. Identificá-lo como seu. São estranhos em um mundo branco. E precisam se adequar ao mesmo para aqui permanecer.

Outras universidades já avançaram em muitas dessas pautas que estão sendo aqui colocadas. Prontamente atenderam a demanda da casa dos estudantes indígenas. Nós ouvimos e até agora não conseguimos realizar.

A universidade Intercultural é sonhada pelos alunos indígenas. Por que não tornar o espaço que já temos em intercultural? É necessário antes de tudo que a abertura continue existindo e novos caminhos sejam perseguidos e alcançados.

A palavra interculturalidade no seu sentido mais pleno não deve ser vivida somente em alguns momentos, mas em todos os instantes, fazendo com que este espaço seja sempre aberto ao diálogo e à escuta de todos os que aqui circulam, não somente aos alunos indígenas, mas a todas as demandas que aqui se instalaram com a implementação das Políticas de Ações Afirmativas.

Esta é a universidade sonhada não somente pelos alunos indígenas, mas pelos que circulam por este espaço, buscando um bem público que deve estar a serviço da sociedade.

Mas, como um sonho nunca deve ser feito sozinho, lembro aqui as palavras de Freire (1997), onde o autor nos coloca que “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (FREIRE, 1997, p. 155).

Há um longo caminho. Estamos vivendo um momento de sonho. Estamos com os alunos indígenas dentro da universidade, realização que foi por muito tempo negada. Quem imaginaria, há algum tempo atrás, os indígenas dentro da universidade pública? Logo, realizamos um feito. Uma realização que há pouco tempo atrás seria impossível até de se pensar. Por este motivo, não devemos desanimar, devido a algumas dificuldades encontradas. Precisamos sonhar juntos e refazer o caminho quantas vezes for assim necessário, aprendendo sempre unidos. O fio precisa continuar a ser tecido.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmund. **Comunidade, a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- Banco de Teses e Dissertações. **Ministério da Educação**. Governo Federal. Brasil. Repositório construído utilizando D Space. Copyright 2016 Capes. Disponível em:<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. KURROSCHI, Andréia Rosa Silva. **Estudantes Indígenas no Ensino Superior: O programa de Acesso e Permanência na UFRGS**. Políticas Educativas. Dossiê. Porto Alegre, v. 6, n 2, p. 1-20, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **REUNI: reestruturação e expansão das universidades federais – diretrizes gerais**. Documento elaborado pelo grupo assessor nomeado pela Portaria n. 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º, § 2º, do Decreto Presidencial n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Brasília, 2007a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.126 p.
- BRASIL. **Lei da Reforma Universitária**. (Lei nº 5540/68). Disponível em:<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislação/109783/lei-5540-68>. Acesso em março de 2017.
- CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Programa de Ações Afirmativas na UFRGS:2008-2012**. Comissão ad hoc de Avaliação do Programa de Ações Afirmativas. Porto Alegre: Editora da Comissão de Acompanhamento dos Alunos no Programa de Ações Afirmativas. UFRGS, 2013.
- FISCHER, R.M.B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

- FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Supostos filosóficos do diálogo intercultural**. Polylog. Foro para filosofia intercultural 1 (2000). Online: <http://them.poly.org/1/ffr-es-htm>
- FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Interculturalidade: críticas, diálogos e perspectivas**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.
- FORNET-BETANCOURT, Raúl. **O intercultural: O problema de sua definição**. Institut. Mision, Aachen, Alemanha, 2005. Disponível em: <https://aulaintercultural.org>
- FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Reflexões de Raúl Fonet Betancourt sobre o conceito de Interculturalidade**. México. Consórcio Intercultural. 1ª ed., 2004.
- FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Justícia, Restitución, Convivencia**. Desafios de la Filosofia Intercultural Em America Latina. Concórdia. Serie Monografias. Tomo 62. 2014.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.
- FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica Toste; CAMPOS, Luis Augusto. **Ações Afirmativas no Ensino Superior Público Brasileiro: Um panorama analítico**. Cadernos de Pesquisa (on line). Vol.43, n.148, p.302-327. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742013000100015&script=sci_abstract&tlng=pt
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. Organização, apresentação e notas Ana Maria Araújo. [3ª ed.]. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo. Editora da Unesp, 2000.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora**. Universidade Federal de Santa Catarina. Perspectiva, Florianópolis.v.19, n.1.p.71-8, jan. / jun. 2001. Disponível em: www.periodicos.ufsc.br
- GRISA, Gregório Durlo. **Ações afirmativas na UFRGS: racismo, excelência acadêmica e cultura do reconhecimento**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação, 2015.

GOVERNO do Estado do Rio de Janeiro. Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. **Lei n. 3.524 de 28 de dezembro de 2000**. Disponível em: <https://govrj.jusbrasil.com.br/legislacao/90839/lei-3524-00>

GOVERNO do Estado do Rio de Janeiro. Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. **Lei Estadual n. 3.708, de 9 de novembro de 2001**. Disponível em: <https://govrj.jusbrasil.com.br/legislacao/90840/lei-3708-01>

Governo do Estado do Rio de Janeiro. Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. **Lei estadual n. 4.151, de 04 de setembro 2003**. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/e9589b9aabd9cac8032564fe0065abb4/e50b5bf653e6040983256d9c00606969?OpenDocument>

Governo do Estado do Rio de Janeiro. Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. **Lei estadual n. 5074, de 17 de julho 2007**. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/b24a2da5a077847c032564f4005d4bf2/59b59003123eb2c08325733a006eb097?OpenDocument>

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Trad. de Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.

LEITE, Denise. **Inovação, Avaliação e Tecnologias da Informação**. Porto Alegre: Ed. Pacartes, 2010.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 18.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3ª ed. São Paulo. Editora Atlas, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB/2009**. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p.17.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação Ameríndia: a dança e a escola Guarani**. 2ª ed. Santa Cruz do Sul. EDUNISC, 2015.

MENEZES, M.M, BERGAMASCHI, M.A, e PEREIRA, M.D.S (2015). **Um olhar sobre o olhar indígena e suas escol (h) as**. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 23 (97), Este artículo forma parte del número especial Etnografía y Sociolingüística de la interacción editado por Ana Inés Heras y Virginia Unamuno. Disponível em:<http://dx.doi.org/10.14507/epao.v.23.2044>

MENEZES, Magali Mendes; ZUCCHETTI, Dinóra Tereza; MOURA, Eliana P.G. **Cultura e resistência: a criação do popular e o popular como criação**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.92, n.232, 2011, p.663-677.

MENEZES, Magali Mendes. **Nos interstícios da cultura: as contribuições da filosofia intercultural**. Educação. Porto Alegre, v.3, n.3, p. 324-329, set/ dez. 2011.

MONROE, Paul. **História da Educação**. 11ª ed. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1976.

MUNDUKURU, Daniel. **Índigena sim, índio não**. XII Encontro de Culturas Tradicionais da Chapada dos Veadeiros. São Jorge- Alto Paraíso. De 19 a 27 de junho.2013.Disponível

em:[http://www.encontrodeculturas.com.br/2013/noticia/721/daniel-munduruku-indigena-](http://www.encontrodeculturas.com.br/2013/noticia/721/daniel-munduruku-indigena-simindionao?fb_comment_id=833886170020450_834296099979457#f4e45b2cf72ae8)

[simindionao?fb_comment_id=833886170020450_834296099979457#f4e45b2cf72ae8](http://www.encontrodeculturas.com.br/2013/noticia/721/daniel-munduruku-indigena-simindionao?fb_comment_id=833886170020450_834296099979457#f4e45b2cf72ae8)

NETO. Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília Souza (Org.). **Pesquisa social**.23 ed.Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

KRAHE, E.D.Orientação do TCC. Em: 24/06/2014.

KING, Martin Luther. **I Have a Dream**. (Eu tenho um sonho). Washington D.C, 1964.

KUSCH, Rodolfo. **Esbozo de uma antropologia filosófica americana**. Buenos Aires: EdicionesCastaneda, 1978.

KUSCH, Rodolfo. **Obras completas**. Tomo II. Buenos Aires: Editorial Fundación Ross, 2007.

KUSCH, Rodolfo. **Geocultura do Homem Latino Americano**, 1976.

KUSCH, Rodolfo.**América Profunda**. Buenos Aires: Editorial Biblos, 1999.

Parâmetros Curriculares Nacionais: **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

PAIVA, Angela Randolpho; ALMEIDA, Lady Christina. Mudança no campus: falam os gestores das universidades com ação afirmativa. In: PAIVA, A. (Org.). **Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Pallas, 2010. p. 75-115

Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 12.711/12**) de 29 de agosto de 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm

PURDY, Sean. **Direitos civis e contracultura nos EUA**. Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas. (ANPPPHA), 2006.

SANTOS, A. I. M; BERGAMASCHI, M. A. **Monitoria Indígena: Encontro de Culturas, Lugar de Trocas e de Aprendizagens**. 2014. (Apresentação de Trabalho/ Outra).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade do Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2ª ed., 2008.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Programa de Ações Afirmativas na UFRGS:2008-2012**. Comissão ad hoc de Avaliação do Programa de Ações Afirmativas. Porto Alegre: Editora da Comissão de Acompanhamento dos Alunos no Programa de Ações Afirmativas. UFRGS,2013.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Coordenadoria de Ações Afirmativas**. CAF. Porto Alegre. Disponível em: <HTTP://WWW.UFRGS.BR/ACOESAFIRMATIVAS>

YIN, Robert K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. E. Bookman. 4ª edição, 2010.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Maria Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

ANEXO I



Coordenadoria de Acompanhamento do Programa da Ações Afirmativas

Reitoria-2º andar-CAMPUS Centro UFRGS

Av. Paulo da Gama,110-Farroupilha, 90040-060, Porto Alegre (RS)

Telefone: 51.3308.4582/84-www.ufrgs/açõesafirmativas

Termo de Compromisso e Responsabilidade do Pesquisador

Pelo presente termo de Compromisso e Responsabilidade, eu-----
 -----, cargo/função -----
 -----portador do documento de identidade n. -----
 -----, expedido pelo -----, CPF n. -----
 ----- e/ou Passaporte -----, uma vez
 em posse de dados elaborados e disponibilizados pela Coordenadoria de
 Acompanhamento das Ações Afirmativas, comprometo-me a devolver uma cópia dos
 produtos que venham a fazer uso dos dados disponibilizados para essa
 Coordenadoria, em sua versão digital, para armazenamento. Da mesma forma,
 comprometo-me a citar nos produtos elaborados a autoria da Coordenadoria e sua
 equipe nos dados fornecidos sempre que pertinente.

Porto Alegre,----- de ----- de -----.

Nome

ANEXO II**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO FORNECIDO AOS
ENTREVISTADOS****UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Convidamos o (a) Sr (a)para participar da dissertação de Mestrado Acadêmico com a temática da monitoria indígena na Ufrgs como um lugar de formação intercultural, sob responsabilidade da aluna Ana Isabel Melo dos Santos a qual pretende analisar as trocas interculturais entre monitores e indígenas do curso de Pedagogia.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de observação e entrevista semiestruturada.

Se você aceitar participar, estará contribuindo para a escrita da mesma, bem como as análises deste processo de trocas interculturais.

Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo e sem prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Av. Senador Salgado Filho, 1725, casa 2-Viamão-RS ou pelo telefone (051) 996642766 ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa.

Consentimento Pós- Informação

Eu,

....., fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

.....Data:/...../.....

Assinatura do participante

ANEXO III

**ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
FORMULÁRIO FINAL**

Alunos indígenas
1-Nome:
2-Lugar de origem:
3-Etnia a que pertence:
4-Qual foi o teu percurso até chegar na Ufrgs?
5-O curso que escolheste fazer era realmente este?
6-Quais as tuas principais dificuldades que tiveste ao chegar aqui? Elas existiram? Se afirmativo, quais foram?
7-Como foi a relação com a tua monitora? Tiveste monitora? Quanto tempo?
8-O que isso contribuiu para os teus estudos? Achas que houve esta contribuição?
9-Foi você que escolheu esta monitora? Participaste desta escolha ou quando chegastes a universidade já tinha estabelecido que seria ela?
10-Ela era tua colega de aula?
11- E como se estabeleceu esta relação entre vocês, de monitoria indígena? Era uma relação de amizade, ou só de fazer os trabalhos e cada um ia para o seu lado? Aconteceu algum vínculo?
12-Onde achas que existiu trocas de aprendizagem? Acreditas que existiu trocas de aprendizagens e culturas ou não?
13- Quais as aprendizagens que levas desta caminhada dentro da universidade? O que levas para ti?
14-Depois de 2016 a CAF fez uma portaria regulamentando a monitoria indígena dentro da universidade, até essa data não existia regulamentação. E ela destacou esse lugar como um lugar de trocas interculturais entre indígenas e não-indígenas. Ela colocou algumas atribuições, tanto para o indígena para o monitor. E uma das atribuições do indígena é que a partir dessa regulamentação,

ele pode escolher o monitor. O que achas que isso modifica? Achas que isso melhora? Qual a tua opinião sobre isso?

15- Então achas que a relação de amizade que se estabelece faz a diferença?

16- Quais as tuas principais recomendações para melhoramento deste programa de acesso e permanência? Para a CAF e para a universidade:

Os temas que foram abordados para os monitores seguiram o mesmo percurso, com a mudança somente na questão 7 e 9, que ficaram assim reconfiguradas:

Entrevista semiestruturada- Monitores indígenas

7- Como foi o teu papel como monitora indígena? Como foi esta experiência?
Quanto tempo foste monitora indígena?

9- Porque desististe participar da monitoria indígena? Quais as motivações que te levaram a escolher este tipo de monitoria dentro da universidade?

ANEXO IV



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DIVISÃO DE POLÍTICAS DE GRADUAÇÃO
E
COORDENADORIA DE ACOMPANHAMENTO DO PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS

Instrução Normativa nº 02/2016

PROGRAMA DE MONITORIA INDÍGENA

CAPÍTULO I – DEFINIÇÃO E ORGANIZAÇÃO

Art. 1º – O Programa de Monitoria Indígena visa a proporcionar um espaço de integração, contribuindo para a permanência dos estudantes indígenas na Universidade, por meio da intervenção de monitores nos processos de adaptação às atividades acadêmicas, bem como contribuir para a compreensão, pelo estudante indígena, de seu novo ambiente de vivência.

Art. 2º – O Programa de Monitoria Indígena é mantido e administrado pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) em conjunto com a Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmitivas (CAF).

Art. 3º – O Programa de Monitoria Indígena tem como objetivos:

- I – contribuir para o sucesso da Política de Ações Afirmitivas da Universidade, assegurando melhores condições de permanência e desenvolvimento acadêmico aos estudantes indígenas beneficiados;
- II – inserir os estudantes indígenas recém-ingressos na UFRGS à realidade Universitária, visando a minimizar as barreiras sociais, culturais e acadêmicas existentes;
- III – contribuir para a qualificação do ensino de graduação, por meio da participação do monitor em práticas pedagógicas já existentes e do desenvolvimento de novas práticas;
- IV – promover o desenvolvimento acadêmico dos monitores através do diálogo intercultural associado à reflexão sobre a diversidade como pertinente a sua formação em nível superior;
- V – criar condições para que o monitor aprofunde sua reflexão sobre diferentes aspectos do currículo do seu curso e sobre o desenvolvimento de habilidades relacionadas à docência em sua área de formação acadêmica.

CAPÍTULO II – FUNCIONAMENTO

Art. 4º – O número total de vagas disponíveis para Monitoria Indígena para a totalidade dos Cursos de Graduação da Universidade segue a seguinte distribuição semestral:

- I – Dez (10) bolsas de monitoria indígena para alunos indígenas ingressantes na Universidade;
- II – Quinze (15) bolsas de monitoria indígena para alunos indígenas que tenham integralizado até 60% dos créditos obrigatórios do seu Curso.

gp *FHM*



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DIVISÃO DE POLÍTICAS DE GRADUAÇÃO
E

COORDENADORIA DE ACOMPANHAMENTO DO PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS

Parágrafo único. Na distribuição do quantitativo de bolsas do inciso II serão priorizados candidatos a monitores para os alunos indígenas que apresentem:

- I – Maior tempo no Curso;
- II – Menor número de Créditos Obrigatórios concluídos.

Art. 5º – O período de vigência da monitoria indígena será semestral tendo como início a data de assinatura do Termo de Compromisso, que não poderá ser anterior à data de início do semestre letivo em curso.

Art. 6º – Os monitores indicados não poderão iniciar suas atividades antes da assinatura do Termo de Compromisso.

Parágrafo Único: Uma vez recebidos pelas COMGRADs, através de processo administrativo, os Termos de Compromisso devem retornar à PROGRAD contendo as assinaturas do monitor, orientador e COMGRAD, em até 7 (sete) dias úteis contados a partir da data de recebimento do processo, sob pena de cancelamento da bolsa de monitoria.

Art. 7º – A PROGRAD encaminhará, via Processo Administrativo, três vias do Termo de Compromisso de Bolsa de Monitoria à Comissão de Graduação do Curso (COMGRAD), o qual deverá retornar com as assinaturas necessárias, a fim de garantir o efetivo registro do monitor.

Art. 8º – Após o recebimento das vias do Termo de Compromisso devidamente assinadas, via Processo Administrativo, este será encaminhado à CAF para ciência e registros que se fizerem necessários.

Art. 9º – Ao final de cada período, o professor orientador deverá encaminhar relatório final à CAF para fins de acompanhamento do alcance dos objetivos da monitoria no Programa.

Art. 10º – Ao final de cada período, o monitor fará jus ao certificado, devendo ter, no mínimo, 30 (trinta) dias consecutivos de registro no Programa.

Parágrafo único. Os registros de períodos inferiores a 10 (dez) dias serão considerados inválidos e poderão ser cancelados, a qualquer tempo, pela PROGRAD.

CAPÍTULO III – DA SELEÇÃO E INDICAÇÃO DO MONITOR

Art. 11º – As seleções de monitores serão realizadas semestralmente a partir de Editais Específicos das Comissões de Graduação, em conjunto com o professor orientador, podendo incluir a participação dos estudantes indígenas.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
 PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
 DIVISÃO DE POLÍTICAS DE GRADUAÇÃO
 E
 COORDENADORIA DE ACOMPANHAMENTO DO PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS

Art. 12º - As indicações de Monitores de Monitoria Indígena devem ser encaminhadas pelas COMGRADs via Processo Administrativo contendo:

- I - Ofício com a indicação do monitor;
- II - Ata do Processo Seletivo de Monitores;
- III - Cópias não autenticadas do RG, CPF e do Cartão da Conta Bancária;
- IV - Formulário para cadastro do monitor (Anexo I);
- V - Parecer da Comissão de Graduação sobre a situação acadêmica do monitor (Anexo II).

§ 1º As solicitações de bolsas de Monitoria Indígena devem ser feitas impreterivelmente até quarenta e cinco (45) dias contados a partir do primeiro dia letivo.

§ 2º É vedado o cadastro de monitores com data retroativa à abertura do processo administrativo.

Art. 13º - Será facultada ao estudante indígena a solicitação de semestres adicionais de monitoria, após o primeiro semestre na Universidade mediante apresentação de justificativa na qual as atribuições do monitor deverão ter como foco o acompanhamento acadêmico dos conteúdos das disciplinas cursadas pelo estudante indígena e o desenvolvimento de métodos de estudo compatíveis com as exigências do respectivo curso de graduação.

§1º - A concessão de semestres adicionais fica limitada a estudantes indígenas que não tenham completado 60% dos créditos de seu curso.

§2º - A solicitação de semestres adicionais e sua justificativa serão encaminhadas, via Processo Administrativo para a PROGRAD contendo:

- I - Ofício com a indicação do monitor;
- II - Cópias não autenticadas do RG, CPF e do Cartão da Conta Bancária;
- III - Formulário para cadastro do monitor (Anexo I);
- IV - Parecer da Comissão de Graduação sobre a situação acadêmica do monitor (Anexo II);
- V - Solicitação de Renovação de Monitoria Indígena (Anexo III);
- VI - Relatório de Avaliação da Monitoria (Anexo IV);

§3º - As solicitações de semestres adicionais de monitoria devem ser feitas impreterivelmente até quarenta e cinco (45) dias contados a partir do primeiro dia letivo.

§4º - O quantitativo de bolsas de Monitoria Indígena oriundas das solicitações de semestres adicionais está limitado pela totalidade definida no Art. 4º, inciso II da presente Instrução Normativa, ficando a disponibilidade condicionada à existência de bolsas remanescentes.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DIVISÃO DE POLÍTICAS DE GRADUAÇÃO
E
COORDENADORIA DE ACOMPANHAMENTO DO PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS

Art. 14º – O monitor desligado do Programa deverá ser substituído pelo aluno classificado na primeira posição subsequente ao último selecionado no processo seletivo ou por novo processo seletivo, observando a afinidade com o estudante indígena alvo da monitoria.

Art. 15º – Os monitores substitutos podem ser incluídos no Programa até 45 (quarenta e cinco) dias antes do encerramento do semestre letivo, previsto no Calendário Acadêmico.

CAPÍTULO IV – DO PROFESSOR ORIENTADOR

Art. 16º – São atribuições do professor orientador:

I – quando for o caso, acompanhar a matrícula do estudante indígena, orientando-o nas escolhas das disciplinas e na decorrência dessas opções e definições para o desenvolvimento do curso;

II – orientar o estudante indígena em relação às características e funcionamento do curso, bem como ao sistema de avaliação;

III – dedicar, no mínimo, uma hora semanal para conversar com o estudante indígena se dispondo a uma escuta sensível em relação às dificuldades de adaptação às novas práticas que lhe serão demandadas pela vida universitária, a suas angústias e vivências na Universidade;

IV – verificar, junto ao monitor, se o estudante indígena está acompanhando as aulas, identificando dificuldades e encaminhando possíveis soluções;

V – orientar e avaliar o monitor quanto às suas atividades junto ao estudante indígena, estabelecendo um plano de trabalho;

VI – acompanhar e avaliar os relatórios apresentados pelo monitor;

VII – ponderar, junto ao monitor, uma justa medida entre os extremos da presença constante e da ausência, com vistas a um acompanhamento respeitoso e valorizador do estudante indígena;

VIII – fomentar na Unidade de Ensino a discussão e a reflexão acerca do significado da presença indígena na Universidade, às especificidades que a situação de diferença étnica e cosmológica coloca para a instituição;

IX – criar situações de diálogo intercultural possibilitando que a Universidade também reflita e se altere a partir da presença indígena;

X – participar de fóruns coletivos de capacitação e discussão relacionados à presença indígena na Universidade promovidos pela Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas.

XI – informar à **COMGRAD** casos de infrequência, por mais de uma semana, ou possível trancamento de matrícula ou abandono do Curso, por parte do aluno indígena.

XII – Elaborar relatório final de atividades da Monitoria Indígena (Anexo IV) .

SO *Fern*



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
 PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
 DIVISÃO DE POLÍTICAS DE GRADUAÇÃO
 E
 COORDENADORIA DE ACOMPANHAMENTO DO PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS

CAPÍTULO V – DO MONITOR

Art. 17º – São quesitos obrigatórios para o aluno candidato a monitor:

- I – estar regularmente matriculado em curso de graduação da UFRGS, entre o segundo e o último semestre de curso;
- II – ter disponibilidade de 20 (vinte) horas semanais;
- III – não estar vinculado a nenhum outro tipo de bolsa ou programa acadêmico da UFRGS de atividade voluntária ou remunerada;
- IV – não estar em débito com a Universidade.
- V – possuir, a partir da segunda matrícula, taxa de integralização (número de créditos obtidos/número de matrículas no curso) igual ou superior a 40% da Taxa de Integralização Média (TIM) do respectivo curso.
- VI – não apresentar, no período letivo imediatamente anterior àquele em que houver a candidatura à monitoria, reprovação por falta de frequência (FF) em mais de 40% das atividades de ensino em que esteve matriculado.

Parágrafo único. O monitor poderá, em caráter excepcional, estar cursando o primeiro semestre do curso, situação que deverá ser justificada pelo professor orientador e pela respectiva COMGRAD avaliando as contribuições da monitoria à socialização do estudante indígena no ambiente universitário, em consonância com o art. 3º, inciso II desta Instrução Normativa.

Art. 18º – A carga horária de atividades dos monitores é de 20 (vinte) horas semanais.

Art.19º – O monitor exercerá exclusivamente as atividades relacionadas ao acompanhamento dos estudantes indígenas, sob orientação do professor Orientador responsável.

Art. 20º – São atribuições do monitor:

- I – dispor de horários semanais para trabalhar e estudar com o estudante indígena;
- II – auxiliar o estudante indígena no uso de equipamentos, programas e ferramentas de informática;
- III – orientar o estudante indígena quanto ao uso das bibliotecas;
- IV – auxiliar o estudante indígena na localização e na tomada de providências para aquisição dos materiais e equipamentos exigidos pelas disciplinas;
- V – auxiliar o estudante indígena em relação a locais e horários das disciplinas;

JB *Etty*



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
 PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
 DIVISÃO DE POLÍTICAS DE GRADUAÇÃO
 E
 COORDENADORIA DE ACOMPANHAMENTO DO PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS

- VI – traduzir para o estudante indígena situações próprias da vida acadêmica e da vida na cidade;
- VII – reconhecer e respeitar a identidade étnica do indígena, dispondo-se a aprender acerca de seu modo de vida, buscando assim superar as incompreensões próprias nos processos de contatos interétnicos;
- VIII – elaborar um plano de trabalho em conformidade com as orientações do professor Orientador e com as necessidades expressas pelo estudante indígena;
- IX – informar ao **professor orientador** casos de infrequência, por mais de uma semana, ou possível trancamento de matrícula ou abandono do Curso, por parte do aluno indígena.
- X – entregar ao professor Orientador relatório bimestral de suas atividades;
- XI – atender às orientações do professor Orientador.

Art. 21º – É vedado ao monitor:

- I – ministrar aulas em atividades de ensino em substituição ao(s) professor(es);
- II – supervisionar atividades de estágio;
- III – realizar tarefas de monitoria em horário incompatível com o horário das atividades de ensino em que estiver matriculado ou de outras atividades necessárias à sua formação acadêmica;
- IV – vincular-se ou estar vinculado a outra atividade de monitoria acadêmica, **regular ou especial**, (remunerada e voluntária), pesquisa ou extensão, voluntária ou remunerada.

Art. 22º – O monitor será desligado do Programa nas seguintes condições:

- I – por desligamento do curso;
- II – por desistência ou abandono das atividades de monitoria;
- III – pelo encerramento de seu vínculo com a graduação da UFRGS;
- IV – por desligamento, abandono ou trancamento do estudante indígena de seu curso de Graduação;
- V – por descumprimento das regras estabelecidas nesta Instrução Normativa;
- VI – por descumprimento de suas atribuições de monitor.

Art. 23º – O monitor deverá informar os dados de conta corrente bancária junto ao Banco do Brasil (banco conveniado ao Programa de Monitoria Acadêmica), que será utilizada para o recebimento da bolsa de monitoria.

§1º A conta corrente a que se refere o *caput* deve ser de titularidade exclusiva do monitor.

§2º Não serão pagas bolsas por meio de poupança ou conta conjunta.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DIVISÃO DE POLÍTICAS DE GRADUAÇÃO
E
COORDENADORIA DE ACOMPANHAMENTO DO PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS

CAPÍTULO VI - DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 24º - O acompanhamento e a avaliação do Programa de Monitoria Indígena serão efetuados nos seguintes níveis:

I - avaliação pelo monitor e por seu orientador das atividades realizadas, tendo por base o plano de atividades previamente estabelecido;

II - avaliação do Programa, junto às Comissões de Graduação, apontando os objetivos alcançados, as dificuldades encontradas, sugestões e críticas relativamente à COMGRAD;

III - avaliação do Programa pela PROGRAD e pela CAF em encontros específicos, reuniões e atividades por elas promovidas com os monitores.

Art. 25º - Nos casos de trancamento de matrícula ou abandono do Curso, por parte do estudante indígena, cabe a COMGRAD informar a situação, imediatamente, à PROGRAD, através do processo administrativo de monitoria pertinente ao estudante.

Art. 26º - A PROGRAD é o órgão competente para dirimir conflitos, casos omissos e responder a dúvidas decorrentes da aplicação das regras estabelecidas nesta Instrução Normativa.

Art. 27º - Revogam-se a Instrução Normativa nº 02/2014 PROGRAD/CAF e demais disposições em contrário.

Art. 28º - Esta Instrução Normativa entra em vigor na data de sua assinatura.

Porto Alegre, 25 de Julho de 2016.

Andréa dos Santos Benites
Vice- Pró-Reitora de Graduação

Edilson Amaral Nabarro
Vice-Coordenador da Coordenadoria do
Programa de Ações Afirmativas

ANEXO V

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO e SECRETARIA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Instrução Normativa nº 03/2013 – PROGRAD/SEAD

PROGRAMA DE MONITORIA ACADÊMICA DA UFRGS

CAPÍTULO I - DEFINIÇÃO E ORGANIZAÇÃO

Art. 1º O Programa de Monitoria Acadêmica da UFRGS visa proporcionar um espaço de aprendizagem contribuindo para a qualidade da formação dos estudantes de graduação, por meio da intervenção de monitores nos processos pedagógicos, bem como criar condições para o aprofundamento teórico e o desenvolvimento de habilidades relacionadas à atividade docente.

Art. 2º O Programa de Monitoria Acadêmica é mantido e administrado pela Pró-Reitoria de Graduação em conjunto com a Secretaria de Educação a Distância.

Art. 3º O Programa de Monitoria Acadêmica tem como objetivos:

- I — Contribuir para a qualificação do ensino de graduação através do apoio à aprendizagem dos alunos e do desenvolvimento de novas práticas e experiências pedagógicas;
- II — Criar espaços e tempos alternativos para viabilizar aprendizagens de conhecimentos necessários para formação acadêmica dos estudantes matriculados nas Atividades de Ensino;
- III — Oferecer auxílio para a compreensão de conteúdos e de atividades práticas para os discentes, tanto no momento das aulas, quanto em horários estabelecidos pelo professor orientador;
- IV — Promover a expressão do potencial acadêmico dos monitores e contribuir para sua formação profissional e desenvolvimento das habilidades relacionadas à atividade docente;

Art. 4º O Programa de Monitoria Acadêmica é dividido em diferentes modalidades:

- I — Monitoria PROGRAD - Modalidade presencial sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Graduação:
 - a) Monitoria Acadêmica — podendo ser remunerada ou voluntária;
 - b) Monitoria Acadêmica Especial — em programas especiais, podendo ser remunerada ou voluntária.
- II — Monitoria EaD - sob a responsabilidade da Secretaria de Educação a Distância:
 - a) Monitoria Acadêmica EaD, mediante remuneração, que se aplica às disciplinas a distância e disciplinas dos cursos presenciais com uso obrigatório de tecnologias digitais.

Art. 5º As bolsas de Monitoria Acadêmica PROGRAD ou SEAD devem ser solicitadas pelos Departamentos de Ensino/Comissões de Graduação/Colégio de Aplicação à instância responsável pela

modalidade de monitoria em questão, mediante indicação do número de bolsas necessárias para cada um dos semestres do ano e apresentação de justificativa.

Art. 6º As vagas para Monitoria Acadêmica serão atribuídas anualmente, com cotas por semestre, aos Departamentos de Ensino/Comissões de Graduação/Colégio de Aplicação, após análise e avaliação das solicitações.

§1º. Serão concedidas cotas de bolsa para as disciplinas que estiverem com o Plano de Ensino atualizado.

§2º É de responsabilidade do Chefe de Departamento ou Coordenador de COMGRAD, informar o número de bolsas não utilizadas e devolver com a justificativa ao órgão responsável pela sua distribuição.

§3º As vagas de Monitoria Acadêmica que não forem aproveitadas dentro dos prazos estabelecidos serão remanejadas, a critério do órgão responsável pela sua distribuição, para outros Departamentos de Ensino ou Comissões de Graduação.

CAPÍTULO II — FUNCIONAMENTO

Art. 7º São quesitos obrigatórios para alunos candidatarem-se:

I — Estar regularmente matriculado em curso de graduação da UFRGS, entre a segunda e a última etapa (semestre) do curso;

II — Comprovar aprovação ou liberação na(s) atividade(s) de ensino objeto da Monitoria ou equivalente para fins de Monitoria;

III — Ter disponibilidade de 20 (vinte) horas semanais;

IV — Não estar vinculado a nenhum outro tipo de bolsa ou programa acadêmico da UFRGS de atividade remunerada;

V — Não estar em débito com a Universidade.

VI - ter integralizado um número de créditos obrigatórios igual ou superior à soma dos créditos das disciplinas obrigatórias da primeira etapa do curso em que estiver matriculado;

VII – possuir, a partir da segunda matrícula, taxa de integralização (número de créditos obtidos/número de matrículas no curso) igual ou superior a 40% da Taxa de Integralização Média (TIM) do respectivo Curso.

VII – não apresentar, no período letivo imediatamente anterior àquele em que houver a candidatura à monitoria, reprovação por falta de frequência (FF) em mais de 40% das atividades de ensino em que esteve matriculado.

§ 1º Entende-se por disciplina equivalente para fins de Monitoria a atividade de ensino oferecida a outro curso, cuja ementa abrange os conteúdos previstos na disciplina objeto da Monitoria.

§ 2º Cabe ao Colegiado do Departamento definir as equivalências para fins de monitoria entre atividades de ensino, devendo essa informação constar no Edital de Seleção de Monitoria Acadêmica.

Art. 8º A carga horária de atividades dos monitores é de 20 (vinte) horas semanais. O monitor poderá assumir monitoria somente em uma Atividade de Ensino por semestre.

Art. 9º O monitor exercerá exclusivamente as atividades estabelecidas no Plano de Trabalho relacionadas à disciplina na qual está registrado pelo Programa de Monitoria Acadêmica ou relacionadas ao apoio à COMGRAD, sob orientação do professor responsável.

Art. 10 Cabe aos Departamentos de Ensino/Comissões de Graduação/Colégio de Aplicação a publicação do Edital de Seleção de Monitoria Acadêmica, respeitando a antecedência mínima de 10 (dez) dias em relação à data agendada para o início da seleção, no qual deve constar:

- I — Data, hora, local e documentos exigidos para inscrição na seleção;
- II — Descrição da(s) disciplina(s) para a(s) qual(is) serão admitidos monitores;
- III — Forma de seleção, que deverá incluir pelo menos uma das modalidades abaixo listadas:
 - a) Prova;
 - b) Entrevista;
 - c) Avaliação de desempenho acadêmico.
- IV — Data, hora e local da realização da seleção;
- V — Critérios de avaliação e classificação dos candidatos;
- VI — Critérios de desempate.

§ 1º. A seleção realizada pelos Departamentos de Ensino/Comissões de Graduação/Colégio de Aplicação terá validade somente para o ano letivo para o qual foi realizada.

§ 2º. Poderão participar da seleção alunos que estejam cursando a disciplina objeto da Monitoria ou equivalente para fins de Monitoria, ficando seu exercício condicionado à aprovação na mesma.

Art. 11 Os monitores selecionados deverão ser cadastrados pelo Departamento de Ensino/Comissões de Graduação/Colégio de Aplicação no sistema de monitorias do Portal de Serviços antes do início das atividades.

§1º Os Departamentos de Ensino/Comissões de Graduação/Colégio de Aplicação deverão imprimir no mínimo duas vias do Termo de Compromisso de Bolsa de Monitoria, entregando uma para o monitor e remetendo a outra à PROGRAD, no prazo máximo de 10 (dez) dias a contar da inclusão do registro no Sistema de Graduação, sob pena de cancelamento de seus registros de monitoria e perda das bolsas concedidas.

Art. 12 O registro de efetividade dos monitores será automático, devendo ser informadas via Portal do Servidor somente as ausências.

Art. 13 O monitor será desligado do Programa nas seguintes situações:

- I — Por desligamento do curso;
- II — Por desistência ou abandono das atividades de monitoria;
- III — Pelo encerramento de seu vínculo com a graduação da UFRGS;
- IV — Por descumprimento das regras estabelecidas nesta Instrução Normativa, bem como nas demais normas que regem o Programa de Monitoria Acadêmica;
- V — Por descumprimento de suas atribuições de monitor, previstas no plano de atividades.

§1º O cancelamento do registro do monitor, decorrente de qualquer das situações previstas nos incisos deste artigo, deverá ser registrado no Sistema de Graduação pela PROGRAD ou pelo Departamento de Ensino/Comissão de Graduação/Colégio de Aplicação.

§2º O monitor que optar por se desligar do Programa antes do término da vigência do termo de compromisso deve informar sua decisão ao professor orientador com antecedência mínima de 15 (quinze) dias.

§3º O monitor desligado do Programa deverá ser substituído pelo aluno classificado na primeira posição subsequente ao último selecionado no processo seletivo ou, na inexistência de outros candidatos habilitados, pela realização de novo processo seletivo.

Art. 14 Novos monitores podem ser incluídos no Programa até 30 (trinta) dias antes do encerramento do semestre letivo, previsto no Calendário Acadêmico.

Parágrafo único. Se a data referida no caput recair em final de semana ou feriado, o encerramento do prazo será antecipado para o dia útil imediatamente anterior.

Art. 15 Ao final de cada edição do Programa de Monitoria Acadêmica, o Departamento de Ensino/Comissão de Graduação/Colégio de Aplicação informará, via Portal do Servidor, o conceito de cada monitor.

§1º Para fazer jus ao certificado, o monitor deve ter, no mínimo, 30 (trinta) dias consecutivos de registro no Programa.

§2º Os registros de períodos inferiores a 10 (dez) dias serão considerados inválidos e poderão ser cancelados, a qualquer tempo, pela PROGRAD.

§3º Os certificados com autenticação digital serão disponibilizados para os monitores via Portal do Aluno.

CAPÍTULO III - ATRIBUIÇÕES DO MONITOR

Art. 16 São atribuições do monitor:



I — Conhecer esta Instrução Normativa, bem como as demais normas que regem o Programa de Monitoria Acadêmica na modalidade a que está vinculado;

II — Auxiliar o professor nas tarefas didáticas, inclusive na preparação de aulas e elaboração de trabalhos escolares;

III — Auxiliar os alunos da atividade de ensino individualmente ou em grupos, em sala de aula ou em horários definidos;

IV — Auxiliar o professor na realização de trabalhos práticos e experimentais, compatíveis com seu grau de conhecimento e experiência na disciplina;

V — Facilitar o relacionamento entre alunos e professor na execução e melhoria do plano de ensino;

VI — Avaliar o andamento da atividade de ensino do ponto de vista do aluno, apresentando sugestões ao professor orientador;

VII — Realizar estudos teóricos sob a orientação do professor;

VIII — Realizar estudos dirigidos com a duração mínima de 04 (quatro) horas semanais em locais e horários predeterminados, disponibilizando as informações daí decorrentes a todos os alunos, por meio de divulgação em salas de aula, murais e/ou páginas *na web*;

IX — Participar das reuniões técnicas, pedagógicas e cursos de capacitação promovidos pelo Departamento de Ensino; PROGRAD, SEAD ou COMGRAD, sempre que solicitado.

X — Apresentar no Salão de Ensino, dentre uma das modalidades disponíveis, o resultado das atividades desenvolvidas durante a Monitoria e participar de eventos relacionados à Graduação promovidos pela Pró-Reitoria de Graduação ou pela Secretaria de Educação a Distância.

XI — Informar, através do Portal do Aluno, os dados da conta corrente bancária junto ao Banco do Brasil (banco conveniado ao Programa de Monitoria Acadêmica), que será utilizada para o recebimento da bolsa de monitoria. A conta-corrente deve ser de **titularidade individual** do candidato à monitoria; não poderão ser pagas bolsas por meio de contas de poupança ou conta conjunta.

Art. 17 É vedado ao monitor:

I — Ministrar aulas na atividade de ensino em substituição ao(s) professor(es);

II — Supervisionar atividades de estágio;

III — Realizar tarefas de monitoria em horário incompatível com o horário das Atividades de Ensino em que estiver matriculado ou de outras atividades necessárias à sua formação acadêmica;

IV — Vincular-se ou estar vinculado a outra atividade acadêmica de pesquisa ou extensão, com remuneração.

CAPÍTULO IV- ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR ORIENTADOR

Art. 18 São atribuições do professor orientador:

I — Participar da elaboração do plano de atividades específicas de monitoria em conformidade com as regras estabelecidas nesta Instrução Normativa e em outros instrumentos que venham a ser publicados, no qual constem a definição das atividades, sua carga horária e cronograma;

- II — Participar do processo de seleção de monitores;
- III — Elaborar planejamento didático em conjunto com seu(s) monitor(es), observando as regras estabelecidas nesta Instrução Normativa e em outros instrumentos que venham a ser publicados;
- IV — Orientar e assistir o monitor em suas atividades específicas, fornecendo-lhe subsídios para o desenvolvimento das mesmas e acompanhando o cumprimento dos deveres inerentes a sua formação;
- V — Participar das atividades referentes ao Programa de Monitoria Acadêmica, desenvolvidas ou promovidas pela Pró-Reitoria de Graduação e pela Secretaria de Educação a Distância;
- VI — Promover ou participar de reuniões de integração dos monitores do departamento a que o docente se vincula;
- VII — Organizar, com o monitor, horário de trabalho que garanta a prática conjunta da monitoria com as atividades acadêmicas;
- VIII - Controlar a frequência do monitor em suas atividades.
- IX – Orientar a elaboração do trabalho a ser apresentado pelo monitor no Salão de Ensino e acompanhar sua apresentação.

CAPÍTULO V — DISPOSIÇÕES GERAIS

Art.19 O acompanhamento e a avaliação do Programa de Monitoria Acadêmica serão efetuados nos seguintes níveis:

- I — Avaliação do trabalho de monitoria na atividade de ensino, realizada pelo professor orientador e pelo monitor, tendo por base o plano de atividades previamente estabelecido;
- II — Avaliação do Programa, junto aos Departamentos de Ensino/Comissões de Graduação/Colégio de Aplicação, apontando os objetivos alcançados, as dificuldades encontradas, sugestões e críticas relativamente ao Departamento de Ensino/Comissão de Graduação/Colégio de Aplicação ou à orientação da PROGRAD e da SEAD.
- III — Avaliação do Programa pela PROGRAD e SEAD em encontros específicos, reuniões e atividades por elas promovidas com os monitores.
- IV — Avaliação eletrônica, por e-mail ou através do Portal por alunos que foram auxiliados pelo serviço de monitoria.

Art. 20 Modalidades de monitoria poderão ser criadas ou extintas por ato da Pró-Reitoria de Graduação ou da Secretaria de Educação a Distância através de publicação de nova Instrução Normativa.

Art. 21 As modalidades especiais de monitoria obedecerão a regulamentação complementar e terão seleção e edital próprios.

Art. 22 A Pró-Reitoria de Graduação é o órgão competente para dirimir conflitos e responder a dúvidas decorrentes da aplicação das regras estabelecidas nesta Instrução Normativa.

Art. 23. Os casos especiais serão objeto de decisão conjunta da Pró-Reitoria de Graduação e do Departamento/Comissão de Graduação interessado.

Art. 24 Esta Instrução Normativa entra em vigor na data de sua aprovação.

Art. 25 Fica revogada a Instrução Normativa nº02/2011 da Pró-Reitoria de Graduação e da Secretaria de Educação a Distância.

Porto Alegre, 01 de novembro de 2013.


Sérgio Roberto Kieling Franco
Pró-Reitor de Graduação


Mára Lúcia Fernandes Carneiro
Secretária de Educação à Distância

ANEXO VI**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE APOIO ACADÊMICO
COMISSÃO DE GRADUAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA****RELATÓRIO DE ATIVIDADES DE MONITORIA INDÍGENA****I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Monitor:

Estudante:

Orientador:

Conceito atribuído ao monitor:

Período de atuação do monitor:

II. DESCRIÇÃO MENSAL DAS ATIVIDADES DESNVOLVIDAS PELO MONITOR**III. IMPACTO DA MONITORIA INDÍGENA NO ACOMPANHAMENTO ACADÊMICO DO ESTUDANTE INDÍGENA**

Total de créditos cursados e aprovados no semestre da monitoria

Pontos positivos da monitoria em relação ao acompanhamento do estudante indígena

Principais dificuldades da monitoria em relação ao acompanhamento do estudante indígena