



PROGRAMA
DE AÇÕES
AFIRMATIVAS
UFRGS

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Comissão de Acompanhamento dos Alunos
do Programa de Ações Afirmativas
Comissão de Acesso e Permanência
do Estudante Indígena

Estudantes Indígenas no Ensino Superior

UMA ABORDAGEM A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NA UFRGS



ORGANIZADORES

Maria Aparecida Bergamaschi
Edilson Nabarro
Andréa Benites



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO
GRANDE DO SUL

Reitor

Carlos Alexandre Netto

Vice-Reitor e Pró-Reitor
de Coordenação Acadêmica
Rui Vicente Oppermann

EDITORA DA UFRGS

Diretora

Sara Viola Rodrigues

Conselho Editorial

Alexandre Ricardo dos Santos

Carlos Alberto Steil

Lavinia Schüler Faccini

Mara Cristina de Matos Rodrigues

Maria do Rocio Fontoura Teixeira

Rejane Maria Ribeiro Teixeira

Rosa Nívea Pedroso

Sergio Antonio Carlos

Sergio Schneider

Susana Cardoso

Valéria N. Oliveira Monaretto

Sara Viola Rodrigues, presidente



PROGRAMA
DE AÇÕES
AFIRMATIVAS
UFRGS

**COMISSÃO DE ACESSO
E PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE
INDÍGENA**

Edilson Amaral Nabarro, presidente
Secretaria de Assistência Estudantil

Andréa dos Santos Benites

Pró-Reitoria de Graduação

Maria Aparecida Bergamaschi

Faculdade de Educação

Eduardo de Bastos Santos

Faculdade de Veterinária

José Otávio Catafesto de Souza

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

Maria Adélia Pinhal de Carlos, COPERSE

Representante dos Estudantes Indígenas

Maria Antonieta Peruzzi

Patrícia Oliveira Brito

Secretaria de Assistência Estudantil

Bárbara Bomfim

Bolsista

Estudantes Indígenas no Ensino Superior

UMA ABORDAGEM A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NA UFRGS



ORGANIZADORES

Maria Aparecida Bergamaschi
Edilson Nabarro
Andréa Benites

© dos autores
1ª edição: 2013

Direitos reservados desta edição:
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Preparação dos originais e organização do material: Maria Aparecida Bergamaschi, Edilson Amaral Nabarro e Andréa dos Santos Benites

Capa: Carla M. Luzzatto
Revisão editorial: Fernanda Kautzmann e Rosangela de Mello
Editoração eletrônica: Alice Hetzel e Jaqueline Moura

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

U58e Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS / Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas. Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

200 p. : il. ; 17,5x25cm

Apresentação de Rui Vicente Oppermann, Vice-Reitor da UFRGS

Inclui figuras e tabelas.

1. Educação superior. 2. Alunos indígenas – Ensino superior. 3. Acolhimento – Acompanhamento – Estudantes indígenas – UFRGS. 4. Ensino superior – Povos indígenas. 5. Ingresso – Permanência – Estudantes indígenas – UFRGS. 6. Relatório – CAPEIn – 2008-2011. 7. Programa de Ações Afirmativas – UFRGS. I. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas. Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena. II. CAPEIn. UFRGS. III. Título.

CDU 378.4 UFRGS

CIP-Brasil. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação.
(Jaqueline Trombin – Bibliotecária responsável CRB10/979)

ISBN 978-85-386-0211-8

ESTUDANTES INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR E OS CAMINHOS PARA A INTERCULTURALIDADE

Maria Aparecida Bergamaschi*

Educação escolar indígena: desafios e ambiguidades

Dados recentes indicam cerca de 6 mil estudantes indígenas frequentando universidades brasileiras, basicamente em duas modalidades: as licenciaturas ou os cursos interculturais específicos e diferenciados, que atendem principalmente uma demanda de formação de professores e gestores ambientais e as políticas que reservam ou criam vagas específicas nos cursos já existentes em instituições de ensino superior, como é o caso de cerca de 70 universidades brasileiras, entre elas a Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Sabemos que o ingresso de indígenas nas universidades é um projeto político coletivo, que busca preparar profissionais para atender às necessidades de gestão dos territórios indígenas, hoje representando 13 % do território nacional, bem como contribuir na tão desejada autonomia dos povos originários. É também um movimento que se agrega à aspiração política dos povos ameríndios que buscam construir ferramentas importantes para promover propostas próprias de desenvolvimento em diálogo com os saberes acadêmicos, mas, acima de tudo, fortalecer os conhecimentos tradicionais e potencializar suas capacidades de negociação dentro e fora de suas comunidades (Baniwa; Hoffmann, 2010).

Podemos dizer que a presença de estudantes indígenas nas universidades faz parte de uma luta mais ampla dos povos originários em toda a América, que escolheram a educação escolar como uma aliada nas suas políticas de afirmação étnica, como diz José Bengoa (2000, p. 299 e 312):

La emergencia indígena que atraviesa el continente cuestiona la educación como instrumento de colonización y aboga por una educación intercultural y bilingüe que permita no sólo el conocimiento de la cultura occidental sino también la reproducción de su propia cultura [...]. Se entiende por educación intercultural e bilingüe, el proceso escolar que asume la interculturalidad de los niños de la minoría nacional o grupo minoritario, ubicado en una sociedad mayor y tiene

* Professora na Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS; integrante da Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena (CAPEIn).

como objetivo educativo que ellos se desempeñen adecuadamente, tanto em su sociedad local como en la sociedad nacional de la que son parte.

O debate que atravessa o continente reconhece que a escola é um bem cultural criado na e pela sociedade ocidental moderna e leva em conta o seu componente colonizador. No entanto, mesmo que em muitas situações a educação escolar tenha sido imposta às sociedades ameríndias, causando vários danos à cultura de cada povo, principalmente às línguas indígenas, é uma instituição que foi e continua sendo requisitada por estas sociedades. O modelo escolar que impunha a língua nacional em detrimento dos idiomas originários e um professor não indígena sobrepondo-se aos educadores da tradição está, aos poucos, desaparecendo, dando lugar a um modelo de educação escolar em que o processo passa a ser conduzido por cada povo, num evidente movimento de autoria.

A apropriação mais efetiva dos processos de escolarização pelos povos indígenas é um movimento recente, desencadeado por suas lutas, principalmente a partir dos anos 70 do século XX e assegurados no Brasil por uma forte legislação, inaugurada pela Constituição Federal de 1988, que orienta a elaboração de outro modelo escolar. Nas duas últimas décadas, observamos o aumento vertiginoso do número de escolas em Terras Indígenas, crescendo também a importância que elas vêm adquirindo no cenário educacional brasileiro, no caminho de se fazerem específicas e diferenciadas. Embora a maioria das escolas ainda ofereça apenas os anos iniciais do ensino fundamental, em 2009 o Censo Escolar INEP/MEC registrou 2.550 escolas indígenas distribuídas por todo o território nacional, em contraste com as 1.392 escolas indígenas que constavam em 2002, evidenciando assim a quase duplicação em menos de uma década. É crescente também o movimento de implantação de escolas de ensino médio nas Terras Indígenas, formando um contingente de pessoas aptas para ingressar nas universidades, bem como criando uma demanda de professores para atuar nessas instituições.

No seio das Terras Indígenas, hoje com quase 100 % de professores e alunos autóctones, a escola passa a funcionar como escola indígena, específica e diferenciada. Ao longo da história, com mais de cinco séculos de contato, esta instituição foi apropriada pelas sociedades indígenas, não sem conflitos, tensões, negociações e empréstimos recíprocos, como diz Garcia Canclini (2007) ao se referir à interculturalidade. Dialogando com os saberes e conhecimentos da tradição e com um modo próprio de viver indígena, cada comunidade modula a escola que a torna específica, considerando os diferentes momentos e lugares¹ que a engendram. O que querem os povos indígenas com essa escola? Não será uma instituição para ensinar os conhecimentos tradicionais, pois estes ocorrem majoritariamente em outros espaços e são transmitidos às novas gerações sem depender da escola.

¹ “Momento e lugares” é uma expressão usada pela pesquisadora Circe Bittencourt, relacionada à pesquisa “Momentos e lugares da educação indígena: memória, instituições e práticas escolares”, em que a historiadora faz um esforço para compreensão da história da educação escolar indígena no Brasil fora dos padrões da linearidade ou da visão “salvacionista” que idealiza a escola indígena do momento presente (conforme palestra realizada no VIII ENPEH, Florianópolis, abril de 2011).

Diante da complexidade de pensar a educação escolar indígena pautada por outros paradigmas que não os colonizadores, a indagação recorrente é: o que caracteriza essa escola específica e diferenciada? Penso que no contexto atual podemos dizer que a escola indígena é a que está inserida numa Terra Indígena, com alunos e professores indígenas e em interação com a memória e a tradição de cada povo. Porém, nela também se ensinam os conhecimentos de outros povos, especialmente os saberes da cultura escrita e da ciência da modernidade ocidental, desejados pelas sociedades ameríndias a fim de estabelecer um diálogo intercultural com as sociedades não indígenas. São, portanto, dois movimentos que tornam a escola indígena intercultural: ao dialogar com a sua tradição e ao dialogar com o outro (os saberes da escola da modernidade ocidental), visando não a integração, mas a interação que fortalece o modo de vida peculiar do grupo. É esse duplo movimento de interculturalidade que a escola nas Terras Indígenas produz, pois assim como almejam a escola para dialogar com a sociedade nacional, querem também que ela dialogue com suas cosmologias.

Nessa perspectiva, além das escolas indígenas de ensino fundamental e médio nas aldeias, além das 24 licenciaturas e graduações específicas que funcionam em 23 instituições de ensino superior, os povos originários adentram nas universidades brasileiras, onde cursam diferentes graduações oferecidas por essas instituições.

Estudantes indígenas na UFRGS

Desde o primeiro semestre de 2008, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul contempla a possibilidade de ingresso de estudantes indígenas em seu quadro discente, conforme a Decisão nº 134/2007 do Conselho Universitário, que prevê a cada ano a criação de dez vagas, estas definidas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), depois de ouvidas as comunidades indígenas e a Comissão de Graduação (COMGRAD) de cada curso demandado.

No sul do Brasil, é importante ressaltar o pioneirismo da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), como a primeira universidade no Rio Grande do Sul a acolher e diplomar estudantes indígenas em seus cursos de graduação. No ano de 1992, cinco alunos ingressaram na instituição para cursarem Enfermagem, Pedagogia, História, Direito e Agronomia, e dez anos depois já somavam 45 estudantes indígenas naquela universidade (FREITAS e ROSA, 2003). Outras instituições de ensino superior de cunho comunitário também abriram suas portas para estudantes indígenas, como a Universidade de Passo Fundo (UPF) e a Universidade Regional Integrada (URI). A UFRGS foi a primeira universidade pública federal do Estado² a instituir uma política de acesso e permanência, sensível aos movimentos indígenas e às lutas das lideranças

² Hoje essa presença é festejada na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e na Fundação Universidade de Rio Grande (FURG).

que almejavam ver aqui estudando representantes de seus povos. Pesquisadores da universidade que visitavam as aldeias eram transformados em porta-voz dos anseios das sociedades indígenas, forçando que esse assunto tramitasse em vários fóruns acadêmicos.

O modelo de ingresso para estudantes indígenas criado na UFRGS elegeu o diálogo para estabelecer e desenvolver a política, ouvindo e interagindo, desde o início, com as lideranças de Terras Indígenas Kaingang e Guarani do Rio Grande do Sul, povos com os quais já havia uma tradição de diálogo por meio de pesquisas e projetos de extensão. Um exemplo foi o encontro realizado na Universidade em dezembro de 2006, em que lideranças indígenas discutiram como e por que almejavam vagas nos cursos de graduação. Na ocasião, Seu João Padilha, reconhecida liderança Kaingang da Terra Indígena Borboleta, Rio Grande do Sul, dizia que para resolver seus problemas internos as sociedades indígenas não precisavam da universidade, mas ficava cada dia mais forte a necessidade de ter quadros formados para realizar a interlocução com a sociedade envolvente e ocupar cargos hoje ocupados por não indígenas na condução de políticas governamentais para povos indígenas. “Porém, não é suficiente pensar só no ingresso. Essa discussão deverá ser acompanhada por uma política de permanência”, explicava a liderança.

Então, após a decisão de criar dez vagas anuais, a UFRGS fez o movimento de conversar com as lideranças indígenas, decidindo conjuntamente quais os cursos, ouvindo indicações dos caminhos que seriam mais precisos para a seleção, para a identificação dos estudantes indígenas, bem como para a elaboração de uma política de permanência. Todos os anos essa reunião se repete e, embora hajam incompreensões e conflitos próprios das relações interculturais, é o momento privilegiado para avaliar, para ouvir sugestões que qualificam a política em ato. Algumas questões de fundo são assuntos que reaparecem em todos os encontros, como por exemplo: quem é considerado estudante indígena na universidade? Acolher que esta é uma decisão de cada comunidade foi consensual, mas a reflexão de quem são os indígenas é uma preocupação que retorna. Enfrentando os preconceitos que ainda se apegam a compreensões estereotipadas de índio, são eles próprios que falam de seus processos de identificação:

Eu sinto que sou índio
Porque meu pai é índio, minha mãe é índia,
Meu avô é índio, minha avó é índia,
E meus parentes são todos índios
[...]
Somos iguais e diferentes.
Diferentes na língua, jeito e costume.
Igual no corpo, na inteligência, no respeito
[Professores indígenas do Acre (Brasil, 1996)].

No diálogo com as lideranças indígenas para estabelecer parâmetros de reconhecimento de quem é o estudante indígena, a UFRGS respeita a autodeterminação dos povos,

tomando como base a decisão técnica das Nações Unidas, que, em documento assinado pelo Brasil em 2003, afirma:

As comunidades, os povos e as nações indígenas são aqueles que, contando com uma continuidade histórica das sociedades anteriores à invasão e à colonização que foi desenvolvida em seus territórios, consideram a si mesmos distintos de outros setores da sociedade, e estão decididos a conservar, a desenvolver e a transmitir às gerações futuras seus territórios ancestrais e sua identidade étnica, como base de sua existência continuada como povos, em conformidade com seus próprios padrões culturais, as instituições sociais e os sistemas jurídicos (Brasil, 2003).

Desse modo, as pessoas se reconhecem identificadas às tradições de cada povo, mas, ao mesmo tempo, são capazes de se adaptar a novas maneiras de viver: “hoje o índio estuda, trabalha, faz faculdade, habita em aldeias, cidades, trabalha na roça, no comércio. Muitos são advogados, médicos, agrônomos, pedagogos, antropólogos, etc.” diz Gersem Baniwa (2008), afirmando assim a disposição política dos povos indígenas em assumir os múltiplos desafios e superar a visão tutelar que por muitas décadas os tratou como “relativamente capazes”. Os estudantes indígenas inseridos na UFRGS participam concretamente desse movimento que, a um só tempo afirma a identidade indígena e é capaz de assumir novos desafios. Nos quatro processos de ingresso que ocorreram desde 2008, os cursos escolhidos se localizam num campo estratégico de formação que aponta a Saúde, a Educação, o Direito, a Comunicação e as Ciências da Terra como áreas prioritárias, como dizem nas reuniões. As graduações indicadas confirmam essa escolha: Enfermagem, Farmácia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Psicologia, Direito, Jornalismo, Agronomia, Veterinária e Serviço Social, assim como as licenciaturas em História, Ciências Sociais, Pedagogia, Biologia, Matemática, Letras, Educação Física.

Ensino superior indígena e interculturalidade

Podemos nos indagar sobre essa presença e sobre os estranhamentos que provocam: por que interessa aos indígenas cursar o ensino superior? Como essa presença é vivida na universidade? Na efetivação desta política, o diálogo intercultural se estabelece de fato e em que situações? Que mecanismos epistemológicos colocam-se em ação para construir a imagem social do outro e como ele estabelece (ou não) relações? Podemos refletir sobre isso trazendo uma ideia exposta por Néstor Garcia Canclini, no livro *Diferentes, desiguais e desconectados*, que discute interculturalidade e, principalmente, argumenta como as diferentes culturas poderiam construir um patrimônio para a interação, para o diálogo. Diz Garcia Canclini (2007, p. 69):

Não é pouca coisa este patrimônio de interculturalidade numa época em que a expansão busca uniformizar o design de tantos produtos e subordinar os diferen-

tes padrões internacionais; quando, por exemplo, a maioria dos estadunidenses não sente necessidade de saber nada além do inglês, conhecer sua própria história e só se imaginar com seu cinema e sua televisão. Os povos indígenas têm a vantagem de conhecer pelo menos duas línguas, articular recursos tradicionais e modernos, combinar o trabalho pago com o comunitário, a reciprocidade com a concorrência mercantil.

Entendo a preocupação do autor ao cunhar a expressão “patrimônio de interculturalidade”: assim como uma sociedade constitui um patrimônio cultural que compreende o conjunto dos bens materiais e imateriais constituídos historicamente e que se referem à identidade, à ação e à memória coletiva do grupo, o patrimônio de interculturalidade refere-se aos bens materiais e imateriais que historicamente o grupo constituiu para dialogar coletivamente com outras culturas, como por exemplo, a prática do bilinguismo nas sociedades indígenas, a escola nas aldeias, ou o esforço que envidam para apreender os modos de vida de outros povos, inclusive a iniciativa de cursar a universidade.

A presença de estudantes indígenas na UFRGS faz pensar sobre um possível diálogo intercultural que, por ser diálogo e por ser intercultural, pressupõe trocas e trocas que dizem respeito também àquilo que é uma das funções principais da universidade, qual seja a produção de conhecimentos. No entanto, a presença de estudantes indígenas nos cursos de graduação da UFRGS é acompanhada de muitos desafios, a maior parte deles pautados pela incompreensão e pelo desconhecimento que prevalece em relação a esses povos. Creio que a universidade compartilha o pensamento e as práticas que predominam nas demais instituições acadêmicas do País, que seguem caminhos assentados na pseudouniversalidade de um conhecimento (no singular) e em um ideal de igualdade que apaga as diferenças sob a postura eurocêntrica, nem sempre explícita.

Para avançar na compreensão da convivência com os estudantes indígenas na universidade, adentro numa reflexão sobre interculturalidade, esta entendida como movimento, como processo histórico, portanto, constituída necessariamente nas relações.

Interculturalidade é uma expressão polêmica, carregada de polissemia e conflitualidade. Explica Garcia Canclini (2007, p. 17) que interculturalidade remete “à confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando os grupos entram em relações de troca”; portanto, não é apenas admitir a existência das diferentes culturas, mas aceitar a ideia de que as diferentes culturas estão em constante interação. O autor diz que para efetivar a interculturalidade é necessária a vontade de compreender, reconhecer e admitir que todos os grupos culturais se constituem em relação, sugerindo “negociação, conflito e empréstimos recíprocos”. Acrescenta ainda que interculturalidade, como relação entre culturas, só pode ser pensada ao se conceber que a cultura abarca processos sociais de significação, ou seja, “processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social” (Garcia Canclini, 2007, p. 41). Assim, podemos pensar cultura, não como algo estático ou que se perde, mas algo que se transforma a partir de si e das relações que se estabelecem. Mais do que isso, a condição para uma cultura se manter e

se transformar é a relação com outras culturas. Essa postura faz compreender que a passagem dos estudantes indígenas na universidade é uma oportunidade de transformação, mas também de afirmação de todas as diferenças envolvidas.

Importa aqui também pensar cultura como define Viveiros de Castro (2002, p. 209): “um conjunto de estruturações potenciais da experiência, capaz de suportar conteúdos tradicionais variados e absorver novos”, definição que possibilita outros entendimentos das sociedades indígenas, as quais modificam-se, transformam-se, mas continuam sendo indígenas – como ocorre com as demais sociedades que se modificam historicamente. Chamo atenção para essa questão, pois são comuns afirmações que os povos ameríndios estariam “perdendo a sua cultura”, inclusive em relação aos estudantes indígenas que frequentam a universidade, constantemente indagados sobre suas identidades: “mas se são índios, por que usam roupa? Por que usam celular? Por que querem ser médicos, enfermeiros, jornalistas, professores?”. Isso, em parte, mostra que ao se tratar de sociedades e pessoas indígenas é comum o entendimento da perda e não da transformação. Porém, a história tem nos mostrado quão sábias são as culturas indígenas, que sabem dialogar, que sabem trocar e se transformar – e ao mesmo tempo permanecer – a partir das relações, a partir do contato e, no caso que abordamos aqui, da experiência de cursar uma universidade. Não deixarão de ser indígenas ao se formarem.

Considerando a perspectiva teórica que explica que são as particularidades culturais de cada povo que nos constitui como humanidade, precisamos procurar relações entre fenômenos diversos (Geertz, 1989), não para comparar as culturas, mas para compreender os sentidos das ações no contexto de cada cultura. Assumir isso é evitar enquadrar o outro nos cânones da minha cultura ou pensar que existe apenas uma forma para vivenciar a universidade. Nessa perspectiva, para entender cada cultura, é necessário considerá-la na relação com o outro, observando como se apropria dos produtos materiais e simbólicos e os reinterpreta, como os processa e os absorve, como os torna seus, mesmo que na origem não lhes pertença. Esta é uma concepção que não pretende apagar as diferenças e lidar com uma perspectiva de fusão; muito pelo contrário, admite as tensões e os conflitos que envolvem as relações interculturais, pois considera, como diz Garcia Canclini (2007, p. 25), não as tentativas de “conjurar as diferenças”, mas “os dilaceramentos que nos habitam” ao confrontar essas diferenças.

Nesse terreno, interculturalidade, como interação entre culturas, faz-se mediante uma imagem representada das diferenças que caracterizam o outro, podendo essa representação ser fruto de um esforço para apreender e compreender o social que o constitui, representando-o de forma respeitosa e equitativa e, principalmente, estabelecendo trocas: “o que apreendo com o outro?” seria a grande pergunta. Em que me modifico na relação com o outro?

Poderíamos pensar então que esta convivência que coloca em interação culturas indígenas e não indígenas na universidade seria inevitavelmente um caminho de construção da interculturalidade? Sim e não. Sim porque há efetivamente uma tentativa de diálogo

e há, mesmo que silenciosa e vagarosamente, um aprendizado recíproco. Sim porque os povos indígenas definiram essa política para apreender a universidade. Não, porque esse diálogo parte de uma relação assimétrica, em que os povos indígenas ainda são vistos com preconceitos e, em muitos sentidos, são discriminados. Por isso a ambiguidade. Em geral, a visão que predomina na universidade está ligada às representações de povos indígenas especialmente vivenciadas na escola, como explicam Zamboni e Bergamaschi (2009): índio genérico, que nega a diversidade de povos; índio exótico, bárbaro; índio romântico, vinculado à ideia do bom selvagem; índio fugaz, que anuncia um fim inexorável; índio vitimizado, pobre; índio que só aparece no dia do índio, ou na pré-história; e em alguns casos, o indígena histórico, concepção mais recente que enfatiza a historicidade das sociedades indígenas, as suas dinâmicas culturais.

Sim e não, porque a interação, como disse Canclini, é conflituosa, violenta e pautada por muitas incompreensões e, nessa relação assimétrica, quem sai perdendo em geral são os povos indígenas.

Nessa perspectiva do sim e do não, da ambiguidade que se evidencia nesta relação, pauto algumas situações que povoam o cotidiano da presença indígena na universidade. A primeira questão é a própria presença: “então ainda existem índios!” é a primeira constatação, principalmente considerando a Região Sul, que muitas pessoas a consideram despovoada de povos originários. Mas esses que são alunos da UFRGS, que usam roupas, que frequentam as mesmas classes que os não índios, que aprendem da mesma forma, podem ser índios? Os estereótipos são cobrados: “índio pode ter cabelo crespo? Mas se aprende como branco, é índio?”. Por outro lado, são assediados com muitas perguntas que mostram uma curiosidade comum diante da concepção do indígena exótico: “como é a vida na aldeia? Vocês ainda falam sua língua? Como é ser índio na universidade? Quando te formar, tu vais voltar para a aldeia? Por que resolvestes estudar?”. Há também a visão de tutela, do “coitadinho”, do incapaz.

Estudantes indígenas: convivendo e alterando o cotidiano da universidade

É comum os estudantes indígenas desabafarem: “nunca pensei tanto na minha identidade indígena como aqui!”, “Aqui a gente tem que ser índio mesmo!”. São depoimentos que mostram que as identidades étnicas são construídas histórica e socialmente, assim como as fronteiras éticas. É também na situação de fronteira que as diferenças aparecem, são percebidas e/ou acentuadas pelo olhar do outro.

Há também um olhar e uma prática acadêmica que timidamente está se modificando, ao apropriar-se das práticas do outro, ao apreender com o outro. No início de cada período de ingresso, a Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena (CAPEIn) faz uma reunião com representantes das Comissões de Graduação de cada curso que está recebendo estudantes indígenas, para que seus coordenadores participem da matrícula,

envolvam-se e comprometam-se com esse ingresso e a consequente permanência. Os desdobramentos são bem variados: desde o descomprometido “já fiz a minha parte”, até aqueles que conversam com os alunos, apresentam-nos a cada professor, sugerindo uma atitude cuidadosa para a inserção do estudante indígena. Esse fato tem suscitado um cuidado com as diferenças, como expôs um professor: “depois que me solicitaram conversar com meu aluno indígena em particular, comecei a falar particularmente com tantos outros, que não são indígenas, mas merecem uma atenção especial, porque são como os indígenas.”. Ou uma mudança nos procedimentos de avaliação numa disciplina da Enfermagem, que, após observar a facilidade de expressão oral na estudante indígena, adota uma prova oral para todos os alunos que escolherem essa forma de avaliação das aprendizagens, valorizando a oralidade na produção dos conhecimentos.³

No entanto, nem todas as Comissões de Graduação se mobilizam diante da presença indígena em seus cursos. Ou então essa presença causa um desconforto, um “não sei o que fazer”, que em muitas situações é real. Há uma grande dificuldade de adequação das temporalidades, que em geral a academia vê como problema dos estudantes indígenas: “a gente marca uma reunião eles não vêm”, “a gente liga, mas já trocaram de telefone”. Além dos problemas mais comuns: a dificuldade de comunicação por e-mail e a infrequência às aulas. Estudantes indígenas que vão até o curso, ficam perto da sala de aula, mas não entram. Estudantes indígenas que vão para uma aula, sentem desconfiança sobre alguma situação e deixam de ir; ou não entenderam bem o que o professor falou; ou não estavam com o material conforme o professor imaginava; o medo de não aprender, etc. São inúmeras situações que causam FF (reprovação por excesso de faltas) nos relatórios de aproveitamento das disciplinas no resultado final do semestre. Sobre essa questão estamos nos debruçando, pois a causa de não avanço no curso por parte de alguns alunos deve-se muito mais à infrequência do que realmente a problemas de reprovação por não aprendizagem.

Penso que essa é uma das tantas situações que configura tensões e conflitos, apontados por Garcia Canclini: se por um lado os processos de escolarização impostos aos indígenas são responsáveis pelo enquadramento e a assimilação tão criticada por muitos estudiosos do tema, especialmente porque a escola é responsável pela homogeneização dos tempos e espaços de aprendizagem, como exigir que o estudante indígena se submeta aos tempos esquadrihados da academia? Mas, dentro do modelo que predomina na academia, sem frequência, assiduidade e pontualidade é muito difícil acompanhar o curso e obter aprovação. Eis um paradoxo! Como encaminhar isso com os estudantes indígenas? Na maioria das vezes a conversa, o estreitamento dos laços afetivos, a inserção mais efetiva do estudante em seu curso, reforçando e valorizando essa presença, estimulando professores e colegas a receberem bem esse aluno, estabelecendo com eles laços de amizade e cumplicidade. Essas iniciativas são as que mais funcionam.

³ Esses são alguns registros de depoimentos de professores nas reuniões com a Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena.

Diante de algumas dificuldades, que convém dizer sempre existiram na universidade, mas se acentuaram ou tornaram-se visíveis agora, na era das políticas afirmativas, quais sejam as dificuldades de alguns alunos em determinadas áreas do conhecimento, como por exemplo Inglês, Português (redação), Química, Física, Cálculo, sugeriram algumas atitudes da universidade. Porém, as iniciativas “universais” de apoio à permanência, como por exemplo, o Programa de Apoio à Graduação (PAG),⁴ pouco funcionam com os estudantes indígenas, que não têm mostrado facilidade de participação e integração. Por outro lado, funcionam algumas ações que agregam e fortalecem o grupo específico de estudantes indígenas, como por exemplo, Inglês para Estudantes Indígenas, que é um projeto desenvolvido por alunas do curso de Letras, apoiadas por uma professora daquele Instituto.

Outra iniciativa foi a destinação de uma sala específica para estudantes indígenas na casa do estudante universitário, com computadores e um monitor de informática para assessorar nas dificuldades. Nessa sala ocorrem as reuniões do grupo e também as aulas de Língua Kaingang.⁵ Por iniciativa do grupo, decidiram fazer um “Curso de Kaingang”, registrado no sistema de Extensão da universidade, para que tenha “existência institucional” e tenha também “validade na nossa formação, para o nosso currículo”.

Em relação a este espaço, os próprios alunos dizem que a sala já tem “o espírito indígena”, por isso é bom de estar aí e nesse lugar desenvolverem algumas atividades grupais. Isso aponta para a necessidade de um espaço reconhecidamente indígena na universidade. Uma das dificuldades apontadas por uma recente pesquisa sobre indígenas no ensino superior é exatamente a ausência de situações (disciplinas, programas de ensino) que dê conta da temática indígena. O estudante de História, por exemplo, passa por todo o curso vivenciando um currículo que apaga o indígena e acentua os estereótipos já existentes. Por enquanto na UFRGS é isso: “30 % do que aprendo aqui posso usar na escola lá da aldeia” (depoimento de um estudante de Pedagogia); “o que vai me valer aqui é o título” (depoimento de um estudante de História); “Acho que o que estou aprendendo aqui me ajuda a entender a sociedade de vocês, o sistema educacional dos brancos” (declaração de outro estudante de Pedagogia).

Algumas falas dos estudantes indígenas revelam suas dificuldades, mas também as facilidades e os pontos positivos encontradas: “Facilidade quase nenhuma. Facilidade porque eu saí muito cedo da aldeia, eu tenho facilidade em me comunicar, consegui arrumar várias amizades, são poucas amizades, mas deu pra me conhecer. O pessoal estava esperando um índio pelado, de flecha, não é bem assim, já mudou?” (Estudante de Odontologia). E como dito anteriormente, lidar com tempos-espacos precisos e compartimentados é uma das dificuldades que observamos nas falas e nas práticas dos

⁴ O PAG consiste num programa com aulas específicas para atender às dificuldades em relação aos conteúdos das disciplinas.

⁵ Dos 34 estudantes frequentando a UFRGS em junho de 2011, 30 pertencem ao povo Kaingang e quatro ao povo Guarani. Todos os estudantes Guarani são falantes de seu idioma, o que não ocorre com os estudantes Kaingang: alguns apenas entendem e outros falam e compreendem e alguns também leem e escrevem sua língua materna.

estudantes indígenas. Um estudante de Agronomia, quando indagado sobre seu dia a dia na universidade, sobre sua adaptação, fez o seguinte relato: “O que mais se sente é o convívio que se tinha na reserva, acordar, caminhar, almoçar... Se tinha algo pra fazer fazia, depois se divertia. Aqui não, você acorda, vai pra sala de aula, almoça, volta pra sala, chega em casa e vai dormir. Lá se você chega numa casa e estão almoçando você senta junto. Aqui se você não tem cinquenta centavos você não come”.

Os depoimentos, embora queixosos, apontam o sucesso da permanência indígena na UFRGS na medida em que se faz presente o devido respaldo da universidade, como explica o primeiro estudante que ingressou no curso de História: “É, essa adaptação, o próprio contato com as pessoas, a administração da SAE [Secretaria de Assistência Estudantil], as gurias⁶ são muito legais, sempre dão atenção pra gente, então eu gostei muito disso, a gente se sente amparado, [...], então a gente se sente seguro se sente amparado, e conta com o apoio de vocês e isso nos dá firmeza de estar numa universidade”.

Atendendo às demandas postas pelas lideranças indígenas, a UFRGS instituiu o apoio à permanência, que envolve duas iniciativas: uma de apoio material e outra de apoio pedagógico. Embora o apoio material para permanência seja importante e possibilite de fato a permanência, não considera questões específicas, como, por exemplo, a necessidade de morar com a família na cidade, principalmente para os que têm filhos e são casados, que são a grande maioria. Também aparece a dificuldade do estudante em planejar a duração da bolsa durante todo o mês e viver regido por um orçamento que tem como premissa a previsão.

O apoio pedagógico consiste em algumas iniciativas, como a designação de um professor orientador e de um estudante monitor para acompanhar o aluno no primeiro período. Também há na SAE uma equipe de acompanhamento (Pedagoga, Assistente Social e Psicóloga), que controla o desempenho de cada estudante, recebe-os e ou chama para conversar em casos de problemas evidentes, especialmente de infrequência às aulas. Nesse item aparecem as maiores dificuldades institucionais, como a demora para a indicação do professor orientador e do monitor, o tempo e a compreensão necessárias para estabelecer uma relação afetiva entre orientadores, monitores e estudantes indígenas. E apontam mais do que isso, o quão forte pode ser o significado da relação com a monitoria, e que constituem aspectos pedagógicos importantes: “Meu monitor me ajudou bastante, foi um irmão aqui em Porto Alegre”, como declarou um dos estudantes do curso de Odontologia.

As iniciativas que agregam especificamente os estudantes indígenas estão contribuindo para que o grupo de estudantes indígenas se constitua como grupo. Embora pertençam a duas etnias, a maioria ao povo Kaingang (30 estudantes Kaingang e 4 Guarani), não se conhecem entre si e têm pouca prática política de organização. Sentem-se despreparados e em algumas situações até reclamam disso: “na área a gente aprende a obedecer aos mais

⁶ Referência às profissionais de Pedagogia, Psicologia e Assistência Social que atuam na SAE e que atendem os estudantes indígenas.

velhos e aqui a gente vê que precisa iniciativa, precisa participação, mesmo a gente sendo jovem”. Nesse sentido, a UFRGS tem feito alguns movimentos, embora ainda tímidos, para contribuir explicitamente com a organização do grupo: no segundo semestre de 2010 foi convidado o intelectual indígena Marcos Terena, reconhecida liderança nacional e internacional, para conversar com o grupo sobre suas questões, sobre sua organização.

Contudo, percebe-se que uma coisa é a fala das lideranças e intelectuais indígenas que levam adiante a luta de seus povos e estabelecem estratégias para tanto. Outra é a vivência concreta dos estudantes indígenas na universidade: nem todos têm claro o papel político de cada um, a necessidade de ações para afirmação étnica e o próprio comprometimento com a vaga na universidade, que é coletiva. Em geral, a universidade pensa os estudantes indígenas como se todos fossem iguais; aos poucos vai aprendendo a reconhecer as diferenças individuais. Conquanto, em muitas situações fique evidente que cursar o ensino superior tem “a relevância de elevar a autoestima dos jovens indígenas e suas famílias e melhorar o patamar de diálogo entre os povos indígenas, a academia e o Estado”, como afirma Gersem Baniwa, nem todos têm claro para que querem a universidade e os entendimentos e as expectativas são diversas:

O interesse dos povos indígenas pelo ensino superior está relacionado à aspiração coletiva de enfrentar as condições de vida e marginalização, na medida em veem a educação como uma ferramenta para promover suas próprias propostas de desenvolvimento, por meio do fortalecimento de seus conhecimentos originários, de suas instituições e do incremento de suas capacidades de negociação, pressão e intervenção dentro e fora de suas comunidades (Baniwa; Hoffmann, 2010, p. 8).

Isso nos parece pouco explícito para os estudantes que estão hoje na UFRGS, “correndo” para acompanhar seus cursos. Mesmo assim, percebemos pequenos vislumbres de melhor autoestima, de autovalorização, na medida em que se sentem fortes como estudantes universitários e como estudantes pertencentes aos povos Kaingang e Guarani. Conquanto a presença indígena na universidade possa ser festejada, uma grande questão que se apresenta agora é pensar nos egressos, pois se vislumbra necessária uma política que contribua para que as vagas de trabalho nas políticas indigenistas sejam ocupadas por indígenas, bem como a valorização desses profissionais para atuarem nas instituições da sociedade não indígena como “embaixadores” para o diálogo intercultural. Este será outro passo importante, qual seja de superar a “muralha tutelar e colonialista”, bem como o “dogmatismo das ciências acadêmicas”.

Referências

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

- BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. Entrevista à revista *Dimensão*, maio/jun., 2008. Disponível em: <http://www.jornal.editoradimensao.com.br/6a_ed/pdf/Jornal_Dimensao_na_Escola_6a_ed.pdf>.
- BENGOA, José. *La emergencia indígena en América Latina*. Santiago, Chile: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- BRASIL. *Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes e Resolução referente à ação da OIT sobre povos indígenas e tribais*. Brasília: OIT, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular para as Escolas Indígenas*. Brasília, DF, 1996.
- FREITAS, Ana Elisa de Castro; ROSA, Rogério Reus Gonçalves da. *Diagnóstico do programa de bolsas de manutenção da Diakonisches Werk para estudantes indígenas na UNIJUÍ*. Porto Alegre: Núcleo de Antropologia das Sociedades Indígenas e Tradicionais - NIT/PPGAS/UFRGS, 2003.
- GARCIA CANCLINI, Néstor. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.
- ZAMBONI, Ernesta; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Povos indígenas e ensino de história: memória, movimento e educação*. 17. COLE, 2009. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem12/COLE_3908.pdf>.