

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

VALESCA DAIANA BOTH AMES

INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO
DOS ESTUDANTES *KAINGANG* DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
DO SUL

PORTO ALEGRE

2019

VALESCA DAIANA BOTH AMES

INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO DOS
ESTUDANTES *KAINGANG* DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Sociologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marilis Lemos de Almeida

PORTO ALEGRE

2019

CIP - Catalogação na Publicação

Ames, Valesca Daiana Both
Indígenas no ensino superior: uma análise sobre a
formação dos estudantes Kaingang da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul / Valesca Daiana Both
Ames. -- 2019.
250 f.
Orientadora: Marilis Lemos de Almeida.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia,
Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. ações afirmativas. 2. estudantes indígenas. 3.
docentes. 4. universidade. I. Almeida, Marilis Lemos
de, orient. II. Título.

VALESCA DAIANA BOTH AMES

INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO DOS
ESTUDANTES *KAINGANG* DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Sociologia.

Aprovado em ____ de _____ de 2019

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Marilis Lemos de Almeida
(Orientadora PPGS/UFRGS)

Prof. Dr. Karl Martin Monsma
(Membro PPGS/UFRGS)

Prof^ª. Dr^ª. Arabela Campos Oliven
(Membro PPGEDU/UFRGS)

Prof^ª. Dr^ª. Rosana Rodrigues Heringer
(Membro PPGE/UFRJ)

AGRADECIMENTOS

Embora este trabalho seja fruto de uma escrita individual, diversas pessoas contribuíram para que ele fosse construído. A essas pessoas eu gostaria de manifestar meus sinceros agradecimentos.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha orientadora, professora Marilis Lemos de Almeida, que acompanhou a minha trajetória acadêmica desde o mestrado. Obrigada pela dedicação, pela paciência e pelo carinho que sempre demonstrou ao longo desses anos.

Agradeço a professora Roberta Cipollini, que me acompanhou durante o período de estudos que desenvolvi na “Università degli Studi di Roma – La Sapienza”. Obrigada pela disponibilidade, pela atenção e pela gentileza de suas orientações e pelas valiosas contribuições para a definição de meu objeto de estudo.

Aos professores Karl Monsma, Arabela Oliven e Rosana Heringer, que gentilmente aceitaram participar da banca de defesa da tese.

À professora Maria Aparecida Bergamaschi, da Faculdade de Educação, que aceitou me orientar durante a realização do meu estágio docente. A paciência, empenho e carinho com que ensina são exemplos que levarei para a minha vida profissional.

Aos colegas do curso de doutorado, especialmente à Alessandra, Gabriela e Janaína, as quais foram também amigas cujas trocas e conversas foram essenciais durante a minha trajetória. Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFRGS pelos aprendizados, e à Regiane, sempre muito atenciosa com todos os alunos.

Ao Grupo de Acolhimento aos Estudantes Indígenas da UFRGS, no qual eu tive o prazer de participar por aproximadamente um ano. Especialmente, às professoras Rosa Maria Fernandes e Solange Silva, com as quais aprendi muito.

À Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS, que forneceu dados importantes para a realização desta pesquisa.

À Capes, pelo auxílio financeiro ao longo da realização do doutorado e durante o período de estudos no exterior.

Aos meus amigos. Especialmente, à Aline, com a qual dividi bons momentos durante esses quatro anos e que sempre esteve de portas abertas para me receber. À Carol e à Loide,

que estão sempre por perto, apesar da distância. Às queridas Deissy e Edna, amigas que o doutorado me deu.

Ao meu amor Tommaso, pela compreensão, pelo incentivo e pelos comentários sempre muito atentos. À Francesca e ao Pietro, por me receberem sempre com muito carinho.

Aos meus pais, Ana e Daniel, pelo cuidado, pelo apoio, por pensarem sempre no meu futuro, mesmo que isso significasse não estar “sempre por perto”. Aos meus irmãos, Rosana e Tarso, pela amizade e pelo incentivo.

Por fim, quero agradecer especialmente aos estudantes Kaingang da UFRGS e aos professores que aceitaram participar dessa pesquisa doando um pouco de seus tempos e suas experiências. Sem eles, esse trabalho não seria possível.

We build too many walls and not enough bridges

Isaac Newton

RESUMO

Desde 2008, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) destina anualmente dez vagas para estudantes provenientes de comunidades indígenas em seus cursos de graduação, como parte de uma política de ações afirmativas. A presença destes sujeitos, historicamente ausentes do espaço universitário, representa um momento enriquecedor, tanto para os estudantes quanto para a própria instituição, mas também trouxe consigo muitos desafios e dificuldades. A presente tese tem como objetivo analisar as experiências formativas dos estudantes pertencentes à etnia Kaingang na UFRGS. Mais especificamente, pretendemos entender como os citados estudantes acompanham os conteúdos das disciplinas de seus cursos e como eles se relacionam com os seus colegas não indígenas, docentes, orientadores e monitores. Direcionando o nosso olhar para a instituição universitária, temos o intuito de analisar o papel dos docentes na formação dos acadêmicos indígenas. Particularmente, nosso interesse é entender quais as percepções e representações dos docentes em relação aos estudantes indígenas e que tipo de relações estabelecem com eles. Para atingir estes objetivos, realizamos quatorze entrevistas semi-estruturadas com alunos indígenas Kaingang matriculados na UFRGS e treze entrevistas com docentes que haviam ministrado aulas para um ou mais alunos indígenas. Além disso, realizamos observações de cunho etnográfico por um período de aproximadamente um ano no Grupo de Acolhimento aos Estudantes Indígenas (GAIIn) da UFRGS e nos seminários “O que é ser índio?”, desenvolvidos pelo mesmo grupo. Os dados, analisados à luz da sociologia da educação e da sociologia do estrangeiro, apontam as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas; as relações de amizade, apoio e colaboração estabelecidas com os mencionados atores universitários; bem como as situações de preconceito e discriminação vivenciadas no interior da instituição. Ainda, os dados apresentam as percepções e representações dos docentes sobre os estudantes indígenas, assim como as ações destinadas a auxiliá-los no enfrentamento das suas dificuldades formativas. Concluímos, por meio desta pesquisa, que a formação dos acadêmicos Kaingang na UFRGS – em seus aspectos cognitivos e relacionais – foi influenciada tanto pelo pertencimento étnico destes sujeitos quanto pelas suas formações escolares anteriores. Ademais, concluímos que a relação dos docentes com os alunos indígenas se estabeleceu predominantemente a partir de uma imagem genérica de um estudante universitário, fato que evidenciou a escassa orientação institucional fornecida aos docentes sobre como lidar com essa nova demanda formativa.

Palavras-chave: ações afirmativas; estudantes indígenas; docentes; universidade.

ABSTRACT

The Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) annually allocates ten vacancies to students from indigenous communities in their undergraduate courses, as part of an affirmative action policy that began in the year of 2008. The presence of these subjects, historically absent from university space, is an enriching moment both for students and for the institution itself, but it also brought with it many challenges and difficulties. This present thesis intends to analysis the formative experiences from the Kaingang students at UFRGS. And more specifically, we intend to understand how students follow the content of their course subjects and how they relate to their non-indigenous colleagues, teachers, counselors and instructors. Turning our gaze to the university institution, we intend to analyze the role of teachers in the training of indigenous scholars. Particularly, our main interest is to understand the perceptions and representations of teachers regarding indigenous students and what kind of relationships they are able to establish with them. And, in order to achieve this objectives, we conducted fourteen semi-structured interviews with indigenous students from Kaingang tribe, from UFRGS and thirteen interviews with teachers that had given classes to one or more indigenous students. In addition, we conducted ethnographic observations for a period of approximately one year in the “Grupo de Acolhimento aos Estudantes Indígenas” (GAI in Portuguese initials) of UFRGS and in the seminars “O que é ser índio?”, developed by the same group. The analyzed data, based in the Sociology of Education and in the Sociology of the Stranger, point out the main difficulties faced by indigenous students; the relations of friendship, support and collaboration established with the mentioned university main actors; as well as the situations of prejudice and discrimination experienced within the institution. Also, the data present the perceptions and representations of the teachers on the indigenous students, as well as the actions to assist them in coping with their formative difficulties. We conclude, through this research, that the formation of Kaingang scholars in UFRGS - in their cognitive and relational aspects - was influenced both by the ethnic background of these subjects and by their previous school formations. In addition, we conclude that the relationship between teachers and indigenous students was predominantly based on a generic image of a university student, a fact that showed the limited institutional orientation provided to teachers on how to deal with this new training demand.

Keywords: affirmative policies; indigenous students; teachers; university.

RIASSUNTO

Dal 2008, l'Università Federale di Rio Grande do Sul (UFRGS) riserva annualmente, come parte di una politica di azione positiva, l'accesso ai propri corsi di laurea a dieci studenti provenienti dalle comunità indigene. L'ingresso di tali soggetti, storicamente assenti dallo spazio universitario, rappresenta un momento di arricchimento, tanto per questi studenti, quanto per la stessa istituzione, ma ha anche comportato molte sfide e difficoltà. L'obiettivo della tesi è quello di analizzare le esperienze formative degli studenti appartenenti all'etnia *Kaingang* all'interno della UFRGS. Nello specifico, ci proponiamo di conoscere il rendimento di tali studenti e di vedere come questi si relazionano coi loro colleghi non indigeni, coi loro docenti e coi loro tutor. D'altro canto, guardando all'istituzione universitaria, miriamo ad analizzare il ruolo degli insegnanti relativamente alla formazione degli studenti indigeni. In particolare, siamo interessati a comprendere le percezioni e le rappresentazioni degli studenti indigeni da parte dei loro docenti, oltre ad analizzare la qualità delle relazioni tra gli uni e gli altri. In vista di tali obiettivi, sono state condotte quattordici interviste semi-strutturate con studenti indigeni della UFRGS e tredici interviste – anch'esse di tipo semi-strutturato – con professori che avevano avuto uno o più studenti indigeni come allievi. Sono state inoltre svolte, per un periodo di circa un anno, delle osservazioni di tipo etnografico all'interno del “Grupo de Acolhimento aos Estudantes Indígenas” (GAIIn) della UFRGS e dei seminari dal titolo “O que é ser índio?” [“Che significa essere indio?”], realizzati dallo stesso GAIIn. Dalle informazioni ottenute, analizzate alla luce della sociologia dell'istruzione e della sociologia dello straniero, si evincono le principali difficoltà affrontate dagli studenti indigeni; le relazioni amicali, di supporto e di collaborazione stabilite con gli attori summenzionati [colleghi non indigeni ed insegnanti] nell'ambiente accademico; così come le esperienze di pregiudizio e di discriminazione vissute all'interno dell'università. Oltre a ciò, sono state rilevate informazioni relative alle percezioni ed alle rappresentazioni detenute dai docenti a proposito degli studenti indigeni, oltre ad informazioni relative alle attività di supporto messe in pratica dagli stessi docenti al fine di aiutare tali studenti ad affrontare le proprie difficoltà di apprendimento. L'indagine condotta ci ha portati a concludere che la formazione degli studenti *Kaingang* della UFRGS – nei suoi aspetti cognitivi e relazionali – risulta essere influenzata tanto dalla loro appartenenza etnica quanto dalla loro formazione scolastica pregressa. Abbiamo concluso, inoltre, che la relazione che i docenti stabiliscono con gli studenti indigeni si fonda, in maniera predominante, su un'immagine generica di studente universitario-tipo, il che mette in risalto lo scarso orientamento istituzionale fornito agli insegnanti in vista della loro attività di docenza di fronte a questo nuovo tipo di domanda formativa.

Parole-chiave: azioni affermative; studenti indigeni; insegnanti; università.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Diferenças entre a educação indígena e educação escolar para índios.....	37
Quadro 2 – Vagas ofertadas para indígenas por IES federais do RS, por ano acadêmico (2008-2017).....	74
Quadro 3 – Inscritos para vagas disponibilizadas por IES federais do RS, por ano acadêmico (2008-2017).....	75
Quadro 4 – Apoios destinados aos estudantes indígenas na UFRGS (2008-2017).....	89
Quadro 5 – Cursos majoritariamente escolhidos pelas comunidades indígenas para os PSE para indígenas da UFRGS (2008-2017).....	105
Quadro 6 – Classificados nos PSE para Indígenas da UFRGS por ano (2008 – 2017).....	106
Quadro 7 – Áreas do problema de pesquisa, conceitos e dimensões.....	121
Quadro 8 – Estudantes indígenas entrevistados por curso de graduação da UFRGS.....	125
Quadro 9 – Estudantes indígenas entrevistados por ano de ingresso da UFRGS.....	125
Quadro 10 – Docentes entrevistados por curso de graduação da UFRGS.....	127
Figura 1 – Distribuição de vagas de acordo com a Lei Federal 12.711.....	68
Figura 2 – Distribuição de vagas do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS (2008-2012).....	82
Imagem 1 – Mapa das Terras Indígenas do Rio Grande do Sul.....	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Escolas indígenas e estudantes matriculados no Brasil para os anos de 1999, 2005 e 2014.....	51
Tabela 2 – Matrículas em escolas indígenas por nível de ensino no Brasil para os anos de 1999, 2005 e 2014.....	52
Tabela 3 – Gênero dos inscritos no PSE para indígenas da UFRGS (2008-2017).....	100
Tabela 4 – Faixa etária dos inscritos no PSE para indígenas da UFRGS (2008-2017).....	101
Tabela 5 – Gênero dos classificados no PSE para indígenas da UFRGS (2008-2017).....	107
Tabela 6 – Faixas etárias dos classificados nos PSE para indígenas da UFRGS (2008-2017).....	108

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Adesão das universidades federais às AAs por ano (2003-2014).....	69
Gráfico 2 – Candidatos ao PSE para indígenas da UFRGS por ano (2008 – 2017).....	99
Gráfico 3 – Áreas de conhecimento dos cursos escolhidos pelos inscritos nos processos seletivos para indígenas na UFRGS (2008-2017).....	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AA – Ações Afirmativas
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAF – Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas
CAPAA – Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas
CAPEIn – Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena
CEAA – Comissão Especial de Ações Afirmativas
CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CEU – Casa do Estudante Universitário
CNE – Conselho Nacional de Educação
COMGRAD – Comissão de Graduação
CONSUN – Conselho Universitário
COPERSE – Comissão Permanente de Seleção
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
FURG – Universidade Federal do Rio Grande
GTAA – Grupo de Trabalho para as Ações Afirmativas
GTI – Grupo de Trabalho Interministerial
IES – Instituições de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PDU – Programa Diversidade na Universidade
PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE – Plano Nacional de Educação
PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
PROLIND – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
PROUNI – Programa Universidade para Todos

PSE – Processo Seletivo Específico

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RS – Rio Grande do Sul

SAE – Secretaria de Assuntos Estudantis

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SESU – Secretarias de Educação Superior

SIL – Summer Institute of Linguistics

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

SPILTN – Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais

TI – Terras Indígenas

UFAL – Universidade de Alagoas

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPEl – Universidade Federal de Pelotas

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRR – Universidade Federal de Roraima

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UnB – Universidade de Brasília

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL	34
2.1 Educação escolar para índios, educação escolar indígena e educação indígena: definindo conceitos.....	34
2.2 História da educação escolar direcionada aos indígenas no Brasil: da escola para índios à escola indígena.....	37
2.3 Bases legais da educação escolar indígena.....	43
2.4 Situação da educação escolar indígena.....	47
3. POLÍTICAS E AÇÕES DE APOIO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA INDÍGENAS	55
3.1 Apoio da FUNAI para o ingresso de indígenas no ensino superior.....	55
3.2 Os cursos de licenciaturas interculturais.....	58
3.3 O processo de implementação das ações afirmativas no ensino superior brasileiro.....	60
3.4 Ações afirmativas para indígenas no ensino superior brasileiro	69
3.5 Políticas de ações afirmativas para indígenas no ensino superior federal do Rio Grande do Sul.....	71
4. AÇÕES AFIRMATIVAS PARA INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	77
4.1 O processo de implementação das ações afirmativas na UFRGS.....	79
4.2 Acesso e permanência dos estudantes indígenas na UFRGS.....	85
4.2.1 O ingresso dos estudantes indígenas.....	86
4.2.2 As ações de apoio à permanência dos estudantes indígenas.....	88
5. PERFIL DOS CANDIDATOS E INGRESSANTES NOS PROCESSOS SELETIVOS ESPECÍFICOS PARA ESTUDANTES INDÍGENAS DA UFRGS	98
5.1 O perfil dos candidatos ao PSE para estudantes indígenas.....	99
5.2 O perfil dos classificados no PSE para estudantes indígenas.....	106
6. DESENHO DA PESQUISA “INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR”	109
6.1 Escolhas, dificuldades e reajustamentos ao longo da pesquisa.....	109
6.2 A definição do problema de pesquisa: áreas, conceitos e dimensões.....	115
6.3 As técnicas de coleta de dados.....	122
6.4 Organização e análise do material empírico.....	128
7. EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DOS ESTUDANTES KAINGANG DA UFRGS	131
7.1 Formação escolar, preparação para os processos seletivos e a escolha dos cursos.....	131
7.2 Os primeiros dias dos estudantes indígenas na UFRGS.....	136
7.3 As experiências formativas dos estudantes indígenas da UFRGS.....	138
7.3.1 As experiências intelectuais dos estudantes indígenas.....	140
7.3.2 As experiências relacionais dos estudantes indígenas com colegas, professores, orientadores e monitores.....	147
7.4 As ações de enfrentamento das dificuldades e o sentido de universidade para os estudantes indígenas.....	161
8. EXPERIÊNCIAS DOS DOCENTES COM OS ESTUDANTES INDÍGENAS DA UFRGS	168
8.1 Experiências e concepções anteriores dos docentes em relação aos indígenas.....	169
8.2 Percepções, representações e conhecimentos dos docentes sobre os estudantes indígenas.....	173
8.2.1 A presença dos estudantes indígenas em sala de aula.....	173
8.2.2 As diferenças dos estudantes indígenas em relação aos demais alunos.....	176
8.2.3 As relações dos indígenas com seus colegas e professores.....	185
8.3 As relações pedagógicas dos docentes com os estudantes indígenas.....	191
8.4 Perspectivas docentes sobre o papel da universidade na formação dos acadêmicos indígenas.....	199
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS	203

REFERÊNCIAS.....	210
APÊNDICE A – ANÁLISE PSE PARA INDÍGENAS.....	226
APÊNDICE B – MATRIZES DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	235
ANEXO A – REGISTROS FOTOGRÁFICOS.....	249

1 INTRODUÇÃO

A presente tese versa sobre a presença de estudantes indígenas no ensino superior brasileiro, um fenômeno recente possibilitado especialmente pelas políticas de ações afirmativas¹ implementadas a partir do início da década de 2000. Mais especificamente, temos o intuito de analisar como se dá a formação dos estudantes indígenas Kaingang na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ingressantes por meio de vagas suplementares a partir do ano de 2008.

As ações afirmativas voltadas para os povos indígenas surgiram no contexto mais geral de reivindicações pela garantia do acesso da população negra a posições e setores socialmente relevantes – como o mercado de trabalho e o ensino superior – levadas a cabo pelos movimentos negros ao longo das décadas de 1990 e, principalmente, 2000. Essas reivindicações articulavam-se em torno das lutas de combate ao racismo e às desigualdades raciais existentes na sociedade brasileira, por meio da criação de políticas de valorização e promoção da população negra (MOEHLECKE, 2002).

No que diz respeito especificamente ao ensino superior, as ações afirmativas buscaram reverter a baixa proporção de pessoas negras, indígenas e de baixa renda nas universidades públicas. Segundo Paladino e Almeida (2012, p. 32), quando estas políticas começaram a ser criadas, nos primeiros anos da década de 2000, “97% dos estudantes universitários consideravam-se brancos, 2% negros e 1% amarelos”; enquanto a população brasileira era constituída por 47,7% de brancos, 50,7% de pretos e pardos, 1% amarelos e 0,4% de indígenas (IBGE, 2010a). Embora inicialmente as reivindicações tenham se voltado para o acesso da população negra, os grupos indígenas também participaram dos debates, especialmente por meio da atuação do movimento indígena (MORELO, 2014).

No que se refere particularmente aos indígenas, a universidade pública constituía um espaço pouco acessível antes da implementação das políticas afirmativas. Aqueles que então ingressavam no ensino superior o faziam principalmente por meio de universidades privadas e, em alguns casos, recebiam o apoio financeiro da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para arcar com os custos das matrículas e mensalidades de seus cursos de graduação (PALADINO, 2013). Isso ocorria porque as instituições públicas, gratuitas e geralmente de

¹ O termo ações afirmativas engloba um conjunto variado de medidas, de caráter temporário, que buscam eliminar desigualdades históricas em relação a determinados grupos sociais, favorecendo o acesso igualitário destes a contextos socialmente relevantes (OLIVEN, 2007).

qualidade superior em relação às privadas, eram caracterizadas por possuírem provas seletivas muito concorridas e bastante rigorosas em relação aos conhecimentos exigidos dos candidatos, demandando boa preparação escolar por parte daqueles que almejavam acessá-las. Conquistar esta boa preparação, no contexto brasileiro – especialmente para acessar os cursos mais prestigiosos e competitivos, como Medicina e Direito – significava geralmente frequentar escolas de ensino fundamental e, principalmente, médio, em escolas privadas, as quais são de qualidade superior em relação às públicas. Além disso, poderia demandar a realização de cursos preparatórios para os processos seletivos, denominados “cursinhos pré-vestibulares”. Desta maneira, as vagas nas instituições públicas eram preenchidas, predominantemente, pelos filhos das famílias com maior poder aquisitivo (FERES; DAFLON, 2012a).

Neste contexto, as políticas de ações afirmativas surgem com o objetivo de “amenizar e corrigir” a “desigualdade e injustiça das práticas tradicionais de seleção adotadas pelas universidades brasileiras” (LUCIANO, 2006, p. 165), por meio da aplicação de distintos mecanismos de inclusão social, como o sistema de reserva de vagas, a criação de vagas e o sistema de bonificação. Estas medidas buscaram beneficiar negros, indígenas, pessoas com deficiência, de baixa renda, entre outros, e foram adotadas inicialmente por iniciativa das próprias universidades e por meio da promulgação de leis estaduais (DAFLON; FERES; CAMPOS, 2013). Em 2012, a adoção destas políticas tornou-se Lei Federal, sobre a qual falaremos a seguir.

Para entendermos os motivos da baixa presença de indígenas no ensino superior, também é importante considerarmos que o acesso a este nível de ensino, até pelo menos a década de 2000, não constituía para eles um projeto de futuro, entendido como um desejo de conquistar “melhor e mais efetiva atuação em projetos e ações de interesse para o movimento indígena e para as comunidades indígenas de maneira geral” (PALADINO, 2010, p. 68). As reivindicações indígenas no campo da educação se concentravam principalmente na melhoria e expansão do ensino fundamental nas escolas indígenas, questões que pareciam então mais urgentes de serem resolvidas (PALADINO, 2013).

Podemos compreender a busca por cursos de graduação pelos povos indígenas como fruto de dois movimentos distintos, porém, historicamente conectados. O primeiro, se relaciona ao crescimento das práticas de escolarização em terras indígenas nos ensinos fundamental e médio a partir da década de 1990, o que resultou na procura por parte destes

sujeitos pela continuidade dos seus estudos no ensino superior – principalmente voltados para a formação e qualificação de professores para atuarem nas escolas indígenas. O segundo, se associa à nova relação estabelecida com o Estado após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual garantiu direitos aos povos indígenas sobre as terras tradicionalmente ocupadas, sobre sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições (BRASIL, 1988, art. 231); bem como reconheceu a capacidade civil plena dos indígenas e suas comunidades e organizações para ingressarem em juízo em defesa de seus direitos e interesses (*ibidem*, art. 232). O reconhecimento de direitos específicos e da cidadania plena aos povos indígenas fez com que crescesse entre estes sujeitos a necessidade de adquirir conhecimentos não indígenas que pudessem os capacitar para dialogar com a sociedade mais ampla e atuar em projetos e ações de interesse de suas comunidades (LIMA; BARROSO, 2013). Assim, demandaram “acesso a cursos de nível superior em diversas áreas de conhecimento para além da formação pedagógica” (PALADINO, 2013, p. 100).

A primeira demanda de formação acima mencionada resultou em um conjunto de reivindicações por parte das lideranças indígenas e seus apoiadores junto ao Ministério da Educação (MEC). Essas reivindicações levaram à incorporação das pautas indígenas no então “Programa Diversidade na Universidade”, que tinha como objetivo apoiar o acesso de negros a cursinhos pré-vestibulares. Ademais, com os recursos deste Programa foram financiadas as primeiras experiências de cursos de licenciaturas interculturais no país, com o intuito de formar professores para atuar nas escolas situadas nas terras indígenas. As licenciaturas interculturais foram promovidas por meio do lançamento de três editais, nos anos de 2005, 2008 e 2009.

As ações afirmativas respondem especialmente à segunda demanda de formação, na medida em que garantem a reserva ou criação de vagas para indígenas em cursos regulares de instituições de ensino superior públicas – federais e estaduais – e privadas, em diversas áreas de conhecimento. Nas instituições de ensino superior públicas, temos a promulgação, em 2012, da Lei Federal n. 12.711, conhecida como “Lei de Cotas”, que previu a reserva de 50% das vagas de instituições de ensino superior federais para estudantes oriundos do ensino médio público, das quais uma parte seria destinada para candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à sua presença nos estados federativos onde se situam as instituições. Além disso, algumas universidades públicas, por meio de decisões de seus conselhos universitários ou de legislações estaduais – anteriores à

promulgação da Lei de Cotas – criaram vagas específicas para serem ocupadas por candidatos indígenas, as quais poderiam ser conjugadas com a política de reserva de vagas. No que se refere ao acesso às instituições privadas, temos a criação do “Programa Universidade para Todos” (PROUNI), em 2005, que estabeleceu a concessão de bolsas para estudantes autodeclarados indígenas, de baixa renda e que tenham frequentado escolas públicas, de acordo com a sua proporção nos estados federativos em que se localizavam as universidades.

Esse contexto possibilitou que se registrasse um aumento significativo no número de indígenas em universidades públicas e privadas a partir da década de 2000. Conforme Paladino (2012), em 2003, havia aproximadamente mil e trezentos (1.300) indígenas no ensino superior, dos quais cerca de sessenta a setenta por cento (60% - 70%) em instituições privadas. Em 2011, estima-se que sete mil (7.000) indígenas cursavam o ensino superior, em universidades públicas e privadas, passando a somar dez mil (10.000) em 2013.

Frente à essas informações, podemos dizer que o ingresso dos estudantes indígenas nas instituições de ensino superior brasileiras constituiu uma novidade tanto para eles quanto para as universidades que os receberam, trazendo para ambos aprendizados, desafios e dificuldades. Quanto às instituições universitárias, estas foram desafiadas a elaborar políticas eficazes de ingresso e permanência para estudantes de baixa renda e pertencentes a grupos étnicos até então ausentes destes espaços; foram desafiadas, assim, a reconhecer a diversidade cultural e a incorporá-la em suas práticas, estruturas e currículos. Os estudantes indígenas, por seu turno, precisaram se inserir em um novo contexto, lidar com as demandas acadêmicas e estabelecer novas relações interpessoais. Esse processo trouxe consigo algumas dificuldades para os citados alunos, as quais, segundo diversas pesquisas a respeito do tema, podem ser de diferentes tipos, como: *a)* econômicas, referentes ao acesso à moradia, transporte, alimentação, compra de materiais didáticos, entre outros; *b)* pedagógicas, relativas à aprendizagem de novos conteúdos de conhecimento, em um contexto onde, normalmente, não há “concessão de qualquer tipo de flexibilização de conteúdos, metodologias, material didático, calendário, etc.” (DE PAULA, 2013, p. 804); *c)* interpessoais, referentes às relações com pessoas não indígenas, como os colegas de classe, docentes, e funcionários técnico-administrativos, as quais podem dar origem à experiências de preconceito e discriminação (PALADINO, 2012).

Tendo em conta a novidade representada pela inserção de estudantes culturalmente diferentes em relação ao contexto universitário brasileiro e a complexidade deste fenômeno,

consideramos apropriado realizar um estudo de caso² (YIN, 2010). Para tanto, escolhemos concentrar nossa atenção sobre uma universidade em particular, na qual são implementadas ações afirmativas para indígenas: a Universidade Federal do Rio Grande do Sul³.

A criação de um Programa de Ações Afirmativas na UFRGS foi aprovada em junho de 2007, após dois anos de intensas atividades voltadas para o estudo e debate em torno da política. No que se refere especificamente aos indígenas, ficou estabelecida a criação anual de dez vagas suplementares àquelas ofertadas pela instituição, em distintos cursos de graduação, escolhidos em diálogo com representantes das comunidades indígenas. Além das vagas para indígenas, o referido Programa previu a reserva de trinta por cento (30%) das vagas do vestibular para alunos que completaram, pelo menos, a metade do ensino fundamental e a totalidade do ensino médio em escolas públicas, sendo cinquenta por cento (50%) destas destinadas a autodeclarados negros⁴.

Com a finalidade de acompanhar os processos seletivos dos candidatos indígenas, bem como a permanência dos ingressantes na instituição, a UFRGS constituiu a Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena (CAPEIn), vinculada à Secretaria de Assuntos Estudantis (SAE). Essa comissão – juntamente com a “Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas”, responsável pelos demais alunos cotistas – foi extinta em 2012, após uma revisão da política adotada pela universidade, sendo substituída pela Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (CAF), ligada à Pró-Reitoria de Coordenação Acadêmica (UFRGS, 2012).

Para concorrer a uma das vagas disponibilizadas na UFRGS, os candidatos indígenas participam do Processo Seletivo Específico (PSE) para estudantes indígenas. A inscrição pode ser realizada mediante a comprovação de laços de pertencimento a um povo indígena, por meio de uma autodeclaração étnico-racial e de uma declaração da própria comunidade indígena – assinada por pelo menos uma liderança e outros dois membros da mesma, e homologada pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). A seleção dos candidatos – que

² Um tipo de abordagem que permite explorar detalhadamente as especificidades do nosso objeto de estudo.

³ A escolha da UFRGS se justifica pelo fato de ser uma das principais instituições de ensino e pesquisa do país; uma das universidades brasileiras a adotar uma política de ações afirmativas para indígenas antes da aprovação da Lei de Cotas (12.711/2012), contemplando atualmente (2019) onze anos de implementação da mesma; bem como uma das primeiras universidades federais do Rio Grande do Sul a criar uma política de ingresso e permanência para indígenas – assim como a UFRGS, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) também instituiu uma política para acesso de indígenas em 2008.

⁴ Este Programa foi posteriormente modificado para adequar-se à Lei de Cotas. As vagas suplementares destinadas aos indígenas, por seu turno, não sofreram alterações.

concorrem entre si pelas dez vagas disponibilizadas – é realizada mediante duas provas, uma de Língua Portuguesa, com vinte e cinco questões de múltipla escolha, e uma de Redação.

Os estudantes indígenas ingressantes na UFRGS têm direito a um conjunto de benefícios socioeconômicos, apoios pedagógicos e ações voltadas para auxiliar a sua permanência na instituição. Entre os benefícios socioeconômicos, temos: ingresso preferencial na moradia estudantil, acesso com isenção de custos ao restaurante universitário, auxílio financeiro para compra de materiais didáticos, auxílio para transporte e auxílio para creche – este último concedido para estudantes que possuam filhos com até seis anos. O apoio pedagógico é desenvolvido por meio do “Programa de Monitoria Indígena”, em que são designados um professor orientador e um estudante monitor responsáveis pelo acompanhamento do estudante indígena em seu primeiro semestre na universidade⁵. Temos ainda a realização de atividades de acolhimento aos alunos indígenas – em que estes são orientados em relação à matrícula e aos benefícios a que têm direito –, assim como o desenvolvimento de eventos e cursos de capacitação voltados para a reflexão a respeito da presença indígena na universidade. Cabe, por fim, destacar que os alunos indígenas possuem direito a uma bolsa de estudos, denominada Bolsa Permanência⁶, concedida pelo MEC, no valor de 900,00 reais mensais, a qual não exige contrapartida em atividades na instituição.

Apesar deste conjunto de ações voltadas a garantir a permanência dos estudantes indígenas na UFRGS, a taxa de evasão da universidade ainda é alta. De acordo com Doebber (2017), dos 95 estudantes indígenas que ingressaram na instituição desde a implementação da política afirmativa, na modalidade de vagas suplementares, 57 permanecem matriculados (60%) e 6 diplomaram-se (6,3%), nos cursos de Enfermagem (2012), Direito (2013), Pedagogia (2014 e 2015), Medicina (2015) e Serviço Social (2016)⁷. Os demais 32 estudantes (33,7%) encontram-se nas seguintes situações: três estão em trancamento de matrícula; quatro

⁵ O Programa de Monitoria Indígena pode ser solicitado para os semestres subsequentes mediante justificativa e com a condição de que o estudante não tenha completado sessenta por cento dos créditos de seu curso.

⁶ O Programa de Bolsa Permanência foi instituído pelo MEC em maio de 2013 (Portaria n. 389), com o objetivo de apoiar a permanência em instituições de ensino superior públicas de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica – desde que matriculados em cursos com carga horária média superior ou igual a cinco horas diárias – e, especialmente, indígenas e quilombolas. O Programa consiste na concessão de um auxílio financeiro mensal à estes estudantes, até que concluam seus cursos de graduação. O valor destinado aos estudantes indígenas e quilombolas é, no mínimo, o dobro daquele concedido aos demais estudantes, em consideração às especificidades de suas organizações comunitárias, condições geográficas, costumes, línguas, crenças e tradições (BRASIL, 2013).

⁷ Tivemos também estudantes indígenas diplomados nos cursos de Odontologia e Medicina, em 2018.

desistiram da vaga; 23 foram desligados por abandono⁸ e dois estão em processo de desligamento. Ainda segundo a mesma autora, dos estudantes que podem ser considerados evadidos, pelo menos dez ingressaram em outras instituições públicas de ensino superior – quatro na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), três na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), um na Universidade Federal de Rio Grande (FURG), uma na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e um no Instituto Federal Sul Riograndense.

Os dados a respeito da evasão dos acadêmicos indígenas, segundo Bergamaschi, Doebber e Brito (2016, p. 177) podem ser lidos como um “processo de 'fabricação das desistências', se formos considerar os mecanismos de exclusão produzidos no interior da instituição, por meio da rigidez dos processos educacionais, da pouca ou nenhuma abertura para outras formas de produzir e expressar conhecimento”. As autoras afirmam ainda que na UFRGS, “as questões pedagógicas, mesmo com a criação de ações que causaram uma reorganização da universidade para o acolhimento e acompanhamento dos estudantes”, como as atividades de monitoria e orientação acima mencionadas, “ainda representam o maior desafio, uma vez que põe em discussão a própria cultura universitária, com seus saberes consolidados a partir de uma lógica e um modelo nem sempre compatíveis aos anseios e necessidades dos estudantes indígenas” (*ibidem*, p. 177).

Assim, no que se refere especificamente à UFRGS, os aspectos relativos à formação dos acadêmicos indígenas representam um desafio para a sua permanência na instituição, a qual parece se modificar pouco diante da presença destes alunos. Foi pensando nisto que, na presente tese, propomos um olhar direcionado para as experiências formativas dos estudantes indígenas. O que estamos entendendo aqui com formação diz respeito tanto ao acompanhamento do curso por parte destes alunos em termos de seus conteúdos – que envolve a apropriação dos conhecimentos ensinados, a compreensão e uso da linguagem acadêmica, o domínio das habilidades práticas necessárias para a realização do trabalho intelectual, a frequência às aulas, o desenvolvimento de estratégias de estudos, entre outros –, quanto as relações que eles estabelecem com os colegas não indígenas, docentes, orientadores e monitores.

Consideramos relevante analisar a dimensão relacional das experiências acadêmicas dos estudantes indígenas por entendermos que, seguindo as reflexões de Alain Coulon (2008, p. 107), “ser um estudante, além de frequentar aulas e realizar tarefas intelectuais,

⁸ O abandono é caracterizado pela não renovação do vínculo acadêmico do estudante.

propriamente ditas, implica se vincular, dialogar, realizar atividades com os outros estudantes que permitem a eles reconhecer que enfrentam os mesmos problemas, utilizam as mesmas expressões e partilham o mesmo mundo”. Ademais, a qualidade e intensidade destas relações, segundo Soares, Mourão e Mota (2016, p. 17), influenciará o desempenho dos alunos “no que diz respeito a um melhor aproveitamento acadêmico e a uma melhor adaptação à universidade”.

Consideramos que as experiências formativas dos estudantes indígenas são influenciadas por dois fatores principais: as diferenças culturais destes alunos em relação aos demais estudantes universitários e as suas experiências escolares anteriores ao ingresso na instituição.

Neste sentido, é importante destacarmos que os estudantes indígenas da UFRGS pertencem predominantemente à etnia Kaingang – eles representam 84,4% dos ingressantes na instituição⁹ – moradores de comunidades indígenas situadas no Rio Grande do Sul. As coletividades Kaingang, assim como os demais grupos indígenas, caracterizam-se, de uma maneira geral, por possuírem uma representação e relação com o conhecimento, com o corpo, com a arte, com o território, diversas daquelas eurocentricamente referenciadas. Estas categorias estão imersas em uma sociocosmologia que não separa ontologicamente natureza e cultura, sujeito e objeto, sociedade e indivíduo, humanos e não humanos, corpo e espírito, animalidade e humanidade, entre outros (VIVEIROS DE CASTRO, 2002)¹⁰. Avaliamos que essas particularidades, especialmente no que diz respeito aos processos próprios de produção e transmissão dos conhecimentos, podem influenciar as relações dos estudantes indígenas com o conteúdo acadêmico. Ademais, como afirmam os autores pertencentes à chamada sociologia do estrangeiro¹¹, pertencer a um grupo étnico distinto em relação ao contexto social de inserção dá lugar a um sistema de relações caracterizado tanto por uma abertura quanto por um fechamento. Isso pode significar que os estudantes indígenas estabelecem relações de amizade, colaboração e apoio com seus colegas, docentes, orientadores e monitores, mas também podem sofrer com episódios de preconceito, discriminação e isolamento social.

No que diz respeito ao segundo fator, ponderamos que os estudantes indígenas possam

⁹ Seguem os Guarani, com 12,5%; os Funi-ô, Juruna e Quechua, com 1% cada um.

¹⁰ Para estudos etnográficos sobre as concepções de específicos grupos indígenas sobre os conceitos de pessoa e corpo ver Seeger, Da Matta e Viveiros de Castro (1979), Wagner (1991), Strathern (2006), López (2006), Tola (2007), Miller (2007) e MCallum (2012); sobre a arte, conferir Lagrou (2010) e Baptista da Silva (2010); sobre o território, ver Pradella (2009) e Baptista da Silva (2013).

¹¹ Sobre a qual falaremos nas próximas páginas.

ingressar na universidade com um nível de conhecimentos escolares inferior àquele adquirido pelos demais alunos. Por dois diferentes motivos: o primeiro, se relaciona ao fato de que os estudantes indígenas realizaram predominantemente os seus percursos escolares em escolas públicas¹², as quais, como mencionamos acima, são, em geral, de qualidade inferior em relação às instituições privadas; o segundo, se relaciona à menor exigência dos processos seletivos a que são submetidos os candidatos indígenas em comparação àquele convencional. No que se refere a este último aspecto, é importante salientar que o Processo Seletivo Específico (PSE) para estudantes indígenas avalia os inscritos em relação à um menor número de matérias¹³ e não define uma nota mínima para a aprovação nas provas¹⁴. Avaliamos que a possível menor preparação dos acadêmicos indígenas pode influenciar de maneira significativa as suas experiências universitárias, traduzindo-se em dificuldades para o acompanhamento dos conteúdos das disciplinas de seus cursos de graduação.

Frente a essas considerações, a tese tem como objetivo analisar as experiências formativas dos estudantes indígenas pertencentes à etnia Kaingang na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Particularmente, queremos entender: *a*) como os estudantes indígenas acompanham os conteúdos de seus cursos de graduação e *b*) como os referidos estudantes se relacionam com os seus colegas não indígenas, docentes, orientadores e monitores.

Considerando a importância de compreender as experiências formativas dos estudantes indígenas não apenas em relação aos seus conhecimentos prévios – adquiridos nas escolas, em estudos individuais ou em cursinhos preparatórios –, às suas bagagens culturais ou capacidades individuais, pensamos ser pertinente evidenciar o papel da universidade neste processo. Para isso, decidimos focalizar a atuação dos professores ao ensinarem para um estudante indígena. Particularmente, estamos interessados em entender como os docentes atuaram tanto na dimensão intelectual da experiência desses alunos – por exemplo,

¹² Segundo pesquisa realizada por Angelin (2015, p. 25), dos 17 estudantes indígenas matriculados na UFRGS ingressantes pelo PSE e entrevistados em sua pesquisa – 16 da etnia Kaingang e 1 Guarani –, 76,5% haviam concluído os estudos do ensino médio em “escolas públicas, urbanas e não indígenas”, 11,8% em “escolas públicas, indígenas e localizadas na zona rural e/ou aldeia”, 5,9% em “escolas públicas, urbanas e indígenas” e 5,9% em “escolas privadas”. Ressaltamos, neste sentido, que a UFRGS passou a exigir que os candidatos indígenas fossem egressos do sistema público de ensino médio somente a partir do processo seletivo de 2018.

¹³ No PSE, como destacamos acima, os candidatos são avaliados por meio de duas provas (de português e de redação), enquanto no vestibular tradicional são realizadas provas relativas a nove distintas matérias – literatura de língua portuguesa, língua estrangeira moderna, língua portuguesa, biologia, química, física, geografia, história e matemática – além de uma prova de redação.

¹⁴ No PSE para Indígenas exige-se que os candidatos obtenham escore bruto e padronizado maior que zero, enquanto no vestibular tradicional é necessário atingir pelo menos 30% de acertos do total das questões de múltipla escolha, alcançar 30% da nota na prova de Redação, e acertar pelo menos uma questão em cada uma das nove provas.

transmitindo conhecimentos que dialoguem com suas realidades indígenas, os apoiando em eventuais dificuldades com os conteúdos acadêmicos, entre outros –, quanto na dimensão relacional – por meio do estímulo às interações entre os estudantes em trabalhos coletivos, prevenindo eventuais situações de discriminação, etc. Assim, essa tese também tem como objetivos específicos analisar: *c)* quais as percepções e representações dos docentes em relação aos estudantes indígenas e *d)* que tipo de relações estabelecem com tais estudantes.

Para analisar as percepções e representações dos professores sobre os acadêmicos indígenas, pensamos ser apropriado entender inicialmente se eles haviam tido experiências de trabalho ou de estudo prévios com indígenas – considerando que o contato anterior pode facilitar a relação posteriormente estabelecida – e como eles tiveram conhecimento a respeito da presença de um indígena entre os alunos para os quais lecionaram. As representações e percepções dos docentes sobre os estudantes indígenas focalizaram as diferenças culturais e as capacidades e dificuldades destes alunos com o acompanhamento das disciplinas. Ainda, entendemos ser importante analisar as relações estabelecidas pelos docentes com os acadêmicos indígenas, atentando para as formas de apoio direcionadas a eles. Por fim, evidenciamos as avaliações dos docentes a respeito do papel da universidade em auxiliar os estudantes indígenas em seus processos formativos.

Analisar o papel dos docentes na formação dos acadêmicos indígenas nos pareceu especialmente relevante por se tratar de uma questão pouco trabalhada pelas pesquisas que se dedicaram ao tema. Efetivamente, segundo Bergamaschi, Doebber e Brito (2018, p. 41-42) os estudos acadêmicos que versaram sobre a presença de estudantes indígenas em cursos regulares de instituições de ensino superior públicas privilegiaram as perspectivas dos estudantes a respeito de suas experiências dando, por outro lado, pouco espaço para as visões dos atores que trabalharam ou estudaram nas instituições de acolhimento e que se envolveram direta ou indiretamente com a presença destes alunos, como professores, técnicos, gestores e estudantes não indígenas¹⁵. Nesse sentido, de acordo com as autoras (*ibidem*, p. 42), alguns questionamentos ainda merecem ser respondidos, como, por exemplo: “o que pensam os professores sobre a presença de estudantes indígenas em suas turmas? Percebem essa presença? E os demais estudantes, (como) convivem com os colegas indígenas em suas salas

¹⁵ As autoras realizaram uma busca a respeito dos trabalhos acadêmicos realizados no país sobre a presença de indígenas em cursos regulares de universidades públicas ingressantes por meio de vagas suplementares, do período que se estende de 2001 a 2012. A busca foi realizada no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no site Domínio Público e em “páginas virtuais de grupos de pesquisa com enfoque na educação” (BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2018, p. 40).

de aula? O que pensam, como agem diante dessa presença?”. A tese busca responder a alguns destes questionamentos.

Ademais, a presença de estudantes indígenas em cursos regulares de universidades brasileiras ainda é uma questão pouco analisada do ponto de vista sociológico. De fato, foi possível perceber por meio das leituras que realizamos para o desenvolvimento da presente tese, que os trabalhos dedicados ao tema se situam, majoritariamente, nas áreas de conhecimento da Educação e da Antropologia Social. Essa percepção é confirmada por meio do levantamento realizado por Doebber e Brito (2014) de teses e dissertações em bancos de dados do país¹⁶, para o período de 2001 a 2012, o qual indica a existência de dez pesquisas – oito de mestrado e duas de doutorado –, das quais sete situam-se na área da Educação, duas nas Ciências Sociais e uma na área de avaliação de Políticas Públicas.

Pelo fato de estarmos tratando aqui de um fenômeno social recente, pouco estudado do ponto de vista sociológico e que, por estes motivos, não contava com um quadro teórico consolidado que pudesse ser parcialmente adaptado a ele, decidimos, seguindo as orientações de Quivy e Campenhoudt (1992), construir um quadro conceitual. Este quadro agregou algumas das contribuições da sociologia do estrangeiro e da sociologia da educação. Essas duas abordagens não foram conservadas em sua totalidade e tampouco foram conjugadas no intuito de formar uma “megateoria” que pudesse explicar o fenômeno em questão, mas sim utilizadas na medida em que nos forneceram instrumentos teóricos úteis para interpretar o nosso objeto empírico. Nossa opção foi então aquela de deixar que o caso nos sugerisse as categorias conceituais mais interessantes para analisá-lo (BECKER, 2007). Desta maneira, cada uma das abordagens acima mencionadas nos auxiliou a responder aspectos distintos de nossos questionamentos de pesquisa.

A sociologia do estrangeiro

A sociologia do estrangeiro, enquanto área de estudos específica da Sociologia, se desenvolveu paralelamente a esta, no início do século XIX, e tem como autores principais Georg Simmel, considerado seu “pai fundador”, Werner Sombart, Robert Michels, Robert Park, Florian Znaniecki, Alfred Schutz, Norbert Elias, Robert Merton e Zygmunt Bauman¹⁷.

¹⁶ A busca foi realizada nos mesmos espaços citados anteriormente na pesquisa de Bergamaschi *et al.* (2018).

Esta área de pesquisa tem como interesse principal analisar as relações que se estabelecem entre indivíduos e grupos sociais dos quais estes passam a fazer parte e em relação aos quais adquirem formas sociais caracterizadas pela diversidade (CIPOLLINI, 2002). A diversidade manifesta pelo estrangeiro¹⁸, inicialmente considerada pela sociologia a partir de suas expressões étnicas, linguísticas ou relativas a uma diferente nacionalidade, gradualmente passa a assumir diversas formas de expressão social e cultural, sendo exemplos típicos:

O indivíduo recém-chegado em um escritório no qual os demais empregados trabalham juntos há anos, o profissional estrangeiro portador de capacidades profissionais prestigiadas, o trabalhador que desenvolve atividades mal vistas no país que o acolhe, o estrangeiro simmeliano, o homem marginal, o imigrante que tenta se integrar, são alguns exemplos de tipos de estrangeiros¹⁹ (TABBONI, 1986, p. 15, tradução nossa).

A diversidade do estrangeiro na relação com um novo grupo dá lugar a um sistema de relações específico e típico, que compreende processos contemporâneos e contraditórios de proximidade e distância; inclusão e exclusão; curiosidade e desconfiança²⁰. O conjunto de sentimentos opostos e interdependentes relacionados a figura do estrangeiro diz respeito às condições de existência dos grupos sociais que devem, ao mesmo tempo, afirmar a própria identidade e estabelecer um contato com aquilo que é diferente de si mesmo: enquanto a inclusão significa uma abertura para aquilo que é diferente, a exclusão busca preservar a identidade dos grupos sociais (TABBONI, 1986; 2006).

A sociologia do estrangeiro possui, então, dois interesses principais: analisar as relações que se formam entre o estrangeiro com um grupo integrado e a representação social que este assume na sociedade que o recebe (CIPOLLINI, 2002).

Embora compartilhem interesses comuns, os diversos autores que fazem parte desta

¹⁷ A sociologia do estrangeiro como área de estudos autônoma teoricamente em relação ao campo mais abrangente da sociologia é muito difundida na Itália – onde se denomina “*sociologia dello straniero*”.

¹⁸ Não estamos considerando o termo “estrangeiro” em seu sentido jurídico e mais corriqueiro, quando empregado para indicar indivíduos que não possuem a cidadania do país em que se encontram em determinado momento. Nesta tese, o termo é utilizado na medida em que representa um conceito sociológico útil para analisar diversos fenômenos sociais concretos, que se aproximam por serem caracterizados pelo encontro entre pessoas ou grupos distintos entre si social ou culturalmente. Este termo, portanto, pode se referir ao encontro entre pessoas de diferentes nacionalidades, mas não se limita a isso.

¹⁹ “Il nuovo arrivato in un ufficio in cui diversi impiegati lavorano insieme da anni, il professionista straniero titolare di capacità professionali pregiate, l'ospite che svolge attività malviste nel paese che lo accoglie, lo straniero simmeliano, l'uomo marginale, l'immigrato che cerca di essere integrato, sono alcuni esempi di tipologie di stranieri”.

²⁰ Esta ambivalência está presente, sobretudo, na figura sociológica do estrangeiro elaborada por Simmel.

área de estudos focalizaram diferentes facetas da figura social do estrangeiro: alguns privilegiaram a relação destes com sociedades culturalmente homogêneas e os processos de inclusão e marginalização então resultantes – análise presente em Simmel e Elias; outros analisaram as relações entre o pertencimento e o não pertencimento a um determinado grupo social e as possibilidades de compreensão sociológica daí derivantes – citamos neste sentido Merton; outros autores, analisaram a relação entre o estrangeiro e a mudança social – abordagem presente na sociologia de Sombart e Park; outros, ainda, buscaram compreender as dificuldades de adaptação daqueles indivíduos recém ingressantes em um novo grupo social em relação ao qual não compartilham a história, a memória e os valores coletivos – como é o caso da abordagem sociológica de Schutz (TABBONI, 1986).

Consideramos que algumas das perspectivas presentes nesta área de estudos nos fornecem conceitos interessantes para analisarmos as experiências formativas dos estudantes indígenas enquanto sujeitos etnicamente distintos daqueles que normalmente frequentam o ensino superior. Mais especificamente, esta abordagem nos auxilia a entender as relações que os alunos indígenas estabelecem com os seus colegas não indígenas, docentes, orientadores e monitores. Ainda, nos ajuda a entender os sentimentos de estranhamento que estes alunos podem experimentar ao ingressar em um contexto formativo distinto daquele até então frequentado. Quanto ao papel desempenhado pelos docentes no acompanhamento dos estudantes indígenas, a sociologia do estrangeiro nos ajuda a compreender as relações estabelecidas com os mesmos, enquanto evidencia a importância de analisar as percepções e representações formadas sobre os citados alunos.

Vale ainda ressaltar que a abordagem da sociologia do estrangeiro nos permitem pensar de maneira complexa e multifacetada a presença dos estudantes indígenas no ensino superior, evitando interpretações unilaterais e simplistas que poderiam nos fazer privilegiar apenas um aspecto que caracteriza estas relações, ou seja, apenas aqueles que dizem respeito a uma abertura em relação à diversidade ou a uma exclusão da mesma. Analisar estes dois aspectos contemporaneamente nos fornece uma leitura mais completa do ponto de vista intelectual e mais satisfatória do ponto de vista sociológico, considerando que as relações entre marginalização e integração “são mais sutis e complexas do que a pesquisa geralmente considera”²¹ (TABBONI, 1986, p. 92, tradução nossa).

²¹ “È più sottile e complesso di quanto la ricerca non abbia in genere considerato”.

A sociologia da educação

A sociologia da educação constitui-se como uma área de estudos bastante diversificada internamente. De acordo com Dubet e Martuccelli (1997), podemos distinguir quatro abordagens predominantes, as quais pensaram a escola enquanto: uma instituição social, um aparelho a serviço das classes dominantes, um espaço relacional e um mercado.

A concepção da escola enquanto uma instituição social faz parte da perspectiva funcionalista, representada especialmente pelos escritos de E. Durkheim. Segundo esta abordagem, a escola tem como função primordial socializar os indivíduos nos valores e regras das sociedades em que vivem, adaptando-os “ao meio social para o qual se destinam” e assegurando, desta maneira, a integração e a coesão social (DURKHEIM, 1965, p. 47). Por outro lado, a educação também comportaria certa diversificação interna, na medida em que deve preparar os indivíduos para as diferentes funções que eles irão desempenhar na sociedade. Por meio desta dupla função, de socialização aos valores e normas sociais e de especialização em áreas profissionais, a educação prepararia as condições de existência da própria sociedade (*ibidem*).

A concepção da escola enquanto um aparelho é representada principalmente pelas análises desenvolvidas por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron em “Os herdeiros” e “A reprodução”. Conforme estes autores, a escola atua, em última instância, como um dispositivo de dominação e reprodução das classes média e alta sobre aquelas socialmente menos favorecidas, por meio da transmissão dos seus valores e interesses no sistema escolar. Os alunos descendentes das classes dominantes já teriam passado por um processo de socialização e incorporação dos códigos culturais demandados pela escola, por meio da aprendizagem, junto às suas próprias famílias, dos valores, normas de conduta, motivações, conhecimentos e informações sobre o modo de funcionamento do sistema formativo. Eles estariam, assim, em condições de saber antecipadamente como responder às demandas dos professores e da escola e, conseqüentemente, alcançariam melhores resultados. Os alunos descendentes das classes sociais desfavorecidas, por outro lado, se encontrariam em uma situação de privação cultural, na medida em que os seus sistemas de valores e critérios de orientação não seriam congruentes com aqueles esperados na escola. Eles enfrentariam, então, muitas dificuldades para aprenderem os conhecimentos e valores que estariam sendo ensinados. A forma de funcionamento da escola acabaria, assim, por reproduzir as

desigualdades sociais que se encontram fora dela, garantindo as posições privilegiadas das classes sociais média e alta da sociedade (BOURDIEU; PASSERON, 2008; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006).

A escola como um espaço de relações marca a perspectiva interacionista, inspirada na sociologia fenomenológica, na etnometodologia e no interacionismo simbólico. Nesta concepção, a escola é percebida como um contexto relacional mais do que como uma instituição ou uma instância de reprodução das desigualdades sociais. A aquisição de conhecimentos, comportamentos e habilidades seriam produto das interações que os estudantes estabelecem com os seus colegas e, principalmente, com os seus professores. Adquire interesse especial nessas análises o papel dos docentes nos desempenhos escolares de seus alunos. Aqueles, compartilhando uma cultura de classe média e alta, são levados, de maneira quase inconsciente, a avaliar de modo negativo os alunos pertencentes a classes sociais inferiores, são “inclinados a considerar como inadaptados à escola e, mais geralmente, como socialmente impróprios os seus valores, os seus modelos de comportamento e estilos cognitivos”²² (SCHIZZEROTTO; BARONE, 2006, p. 94, tradução nossa). Essa avaliação negativa seria cotidianamente reafirmada pelas notas baixas dos estudantes em questão, pelos comentários desfavoráveis com os quais são aceitos os seus comportamentos e, mais frequentemente, pelas atitudes de tolerância assumidas em relação a eles. Por outro lado, estes mesmos atores também possuiriam uma margem de liberdade que poderiam aproveitar para “corrigir as deficiências do sistema e as desigualdades que ele produz” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1992, p. 95).

Por fim, temos a abordagem racionalista, caracterizada pelos escritos de Raymond Boudon, o qual percebe a escola como um mercado, onde os indivíduos agem de forma racional e autônoma, decidindo e escolhendo em razão de seus interesses e dos recursos presentes em suas situações sociais. Boudon coloca em causa as decisões escolares das famílias e a sua diferenciação como resultado do sistema específico de vínculos e oportunidades abertas a cada uma delas de acordo com a classe social a que pertencem (SCHIZZEROTTO; BARONE, 2006).

A área de estudos da sociologia da educação nos forneceu conceitos relevantes para entender as experiências de alunos com percursos acadêmicos atípicos em relação aos demais

²² “Sono portati a riguardare come inadatti alla scuola e, più in generale, come socialmente impropri gli orientamenti valoriali, i modelli di condotta e gli stili cognitivi”.

estudantes universitários. Nesse sentido, ela nos ajudou a analisar as capacidades e/ou dificuldades dos estudantes indígenas com os conteúdos ensinados na universidade e as estratégias desenvolvidas para enfrentar as mencionadas dificuldades.

Para responder aos nossos questionamentos de pesquisa, utilizamos técnicas qualitativas de coleta de dados, que consistiram na realização de entrevistas discursivas do tipo semi-estruturadas com os estudantes indígenas pertencentes à etnia Kaingang matriculados na UFRGS – em diversos cursos de graduação – e com os professores que ministraram aulas para os referidos alunos, assim como realizamos observações de cunho etnográfico no interior do Grupo de Acolhimento aos Estudantes Indígenas (GAIIn) da UFRGS e nos seminários “O que é ser índio?”, organizados pelo GAIIn²³.

Ao todo, foram realizadas 27 entrevistas, das quais 14 com os estudantes indígenas e 13 com os professores, entre os meses de agosto a dezembro de 2016. O contato com os estudantes indígenas foi feito ao longo do trabalho de campo no interior do GAIIn e nos seminários acima mencionados. Ademais, os próprios estudantes entrevistados indicaram outros alunos que poderiam participar da pesquisa. No que diz respeito aos docentes, escolhemos aqueles que recentemente haviam tido experiência de docência com alunos indígenas, considerando o máximo de três semestres antes da data de realização das entrevistas. Os professores a serem entrevistados foram indicados por outros docentes com os quais havíamos estabelecido relações durante o trabalho de campo, bem como por representantes das Comissões de Graduação dos cursos nos quais trabalhavam.

A participação no GAIIn foi feita semanalmente do mês de abril de 2016 a dezembro do mesmo ano. Quanto aos seminários “O que é ser índio?” participamos em quatro ocasiões, nos meses de junho (duas vezes), outubro e setembro de 2016.

A análise do material empírico foi realizada em duas etapas. A primeira delas, consistiu na leitura de cada documento da pesquisa – transcrições das entrevistas e dos

²³ O GAIIn foi criado em 2014 por iniciativa dos estudantes indígenas do curso de Serviço Social da UFRGS. O grupo têm como um de seus principais objetivos auxiliar do ponto de vista pedagógico os estudantes indígenas no acompanhamento dos seus cursos de graduação. Nesse sentido, constitui-se como um coletivo formado pelos próprios estudantes indígenas, bem como pelos seus monitores e orientadores. Os membros do GAIIn reúnem-se semanalmente com o intuito de fazer e/ou planejar a leitura de textos acadêmicos; conversar sobre as dificuldades enfrentadas pelos citados estudantes; orientar a realização da monitoria indígena, entre outros. Coordenado inicialmente por uma docente do curso de Serviço Social, com o tempo passou a agregar outros professores da referida universidade – dos cursos de Serviço Social e Psicologia. A partir de 2016, o GAIIn também passou a organizar seminários – denominados “O que é ser índio?” – em distintos cursos de graduação da UFRGS com a intenção de debater o que significa ser indígena na sociedade contemporânea e, especialmente, no interior da universidade.

seminários – com o intuito de reconstituir o sentido dos mesmos e identificar passagens e argumentos relevantes. A segunda, teve a finalidade de especificar transversalmente os temas e subtemas presentes no material e evidenciar os pontos de aproximação e distanciamentos nas perspectivas dos sujeitos em relação a cada um deles. Essa etapa foi realizada com o auxílio do *software* de análise qualitativa de dados Nvivo.

Esta tese está dividida em oito capítulos e uma conclusão, além desta introdução. Os dois primeiros capítulos (2 e 3) buscam apresentar os contextos sócio-históricos que possibilitaram o ingresso de estudantes indígenas no ensino superior brasileiro. O capítulo 2, descreve como se configuraram as demandas indígenas pela educação superior a partir do estabelecimento de uma nova relação entre estes povos e a escolarização. Para isso, inicialmente apresentamos um panorama histórico a respeito da educação escolar voltada para indígenas no país, passando em seguida para a análise da educação escolar indígena – ou seja, a educação pensada e executada pelos próprios indígenas –, com informações sobre o seu ordenamento legal, bem como sobre a situação atual das escolas indígenas no país. Essa descrição permitirá compreender como a construção de uma educação escolar específica e diferenciada para os povos indígenas impactou na busca pela formação superior de professores indígenas, por meio das licenciaturas interculturais, assim como aumentou a escolarização destes grupos no ensino fundamental e médio, impactando na procura por cursos regulares de instituições públicas e privadas. O capítulo 3, por sua vez, tem o intuito de descrever as políticas e as ações voltadas para a inclusão de indígenas no ensino superior brasileiro, com especial destaque para as políticas de ações afirmativas. Assim, iremos, em um primeiro momento, apresentar as ações desenvolvidas pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para apoiar o ingresso e a permanência de indígenas em cursos regulares de instituições privadas e públicas, bem como a criação dos cursos específicos de licenciaturas interculturais em instituições públicas. Em seguida, definiremos o que são as ações afirmativas e descreveremos o processo de implementação de tais políticas no ensino superior brasileiro. Para finalizar este capítulo, nos aproximando um pouco mais de nosso objeto de estudo, iremos retratar as políticas afirmativas voltadas para o acesso de indígenas em cursos regulares de instituições de ensino superior públicas do Rio Grande do Sul, especialmente na modalidade de vagas suplementares.

Os capítulos 4 e 5, versam sobre distintos aspectos da política de ações afirmativas implementada na UFRGS. Mais especificamente, o capítulo 4 discorre sobre o processo de

implantação da política afirmativa na Universidade, bem como sobre as características do ingresso e das ações direcionadas para a permanência dos estudantes indígenas. Com relação a estas últimas, além de realizarmos uma descrição das ações e apoios ofertados pela instituição, também enfatizaremos as avaliações dos próprios acadêmicos indígenas a respeito delas. O capítulo 5, por seu turno, tem o intuito de apresentar o perfil dos candidatos e dos classificados no Processo Seletivo Específico para indígenas da UFRGS de 2008 a 2017. Assim, descreveremos suas principais características em relação ao curso, gênero, idade, etnia, estado federativo, município e terra indígena de procedência.

No capítulo 6, reconstruiremos o itinerário metodológico percorrido na tentativa de fornecer respostas aos questionamentos que orientaram a realização da pesquisa. Assim, inicialmente, iremos apresentar o processo de construção do nosso problema de pesquisa, evidenciando como ele foi sendo redefinido ao longo do tempo, tendo em vista as aprendizagens e as dificuldades encontradas em campo. Em seguida, vamos decompor o problema de pesquisa em áreas, com seus respectivos conceitos e dimensões. Por fim, apresentaremos as técnicas de coleta de dados utilizadas, bem como a forma de organização e análise do material empírico.

Finalmente, nos capítulos 7 e 8 serão evidenciados os resultados alcançados com a realização do trabalho de campo. Apresentaremos, então, os dados analisados à luz das teorias presentes na área de estudos da sociologia do estrangeiro e da sociologia da educação. O capítulo 7 é dedicado especificamente à análise das experiências formativas dos estudantes indígenas da UFRGS. Nesse sentido, evidenciaremos, em um primeiro momento, como os estudantes se prepararam para os processos seletivos e como eles escolheram os cursos. Em seguida, focalizaremos as experiências intelectuais destes acadêmicos, assim como as suas experiências relacionais com colegas, docentes, orientadores e monitores. Para encerrar este capítulo, iremos salientar as estratégias utilizadas pelos alunos indígenas para enfrentar as dificuldades encontradas e os apoios recebidos. No capítulo 8, destacaremos o papel desempenhado pelos docentes no acompanhamento dos estudantes indígenas. Com este intuito, iremos inicialmente analisar as experiências e contatos anteriores com indígenas, bem como as percepções e representações a respeito dos estudantes indígenas da universidade. Na sequência, vamos discorrer sobre as relações estabelecidas pelos docentes com os acadêmicos indígenas. Para finalizar a nossa discussão, iremos apresentar as reflexões dos professores posteriores às suas experiências de docência com os alunos indígenas.

2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

A relação dos povos indígenas com a escolarização teve início ainda na época do Brasil Colônia, compreendendo um período de mais de cinco séculos. Ao longo deste tempo, a educação escolar direcionada aos indígenas se caracterizou, de maneira geral, pela negação dos valores, da cultura e dos conhecimentos desses povos, tendo como objetivos convertê-los ao cristianismo ou integrá-los à sociedade nacional como trabalhadores rurais. Nas últimas décadas do século XX, no entanto, a educação escolar para indígenas sofreu substanciais modificações, e passou progressivamente a levar em conta as especificidades culturais e sociais desses grupos, buscando responder aos seus projetos próprios de desenvolvimento. Essas mudanças tiveram um impacto importante na busca dos indígenas pela educação de nível superior, pois, entre outras coisas, tornou-os responsáveis pela construção e gestão de suas práticas educativas. Levando isso em consideração, o presente capítulo tem como objetivo fornecer um panorama histórico a respeito da educação escolar direcionada aos indígenas no país, a base legal da educação escolar indígena a partir da Constituição Federal de 1988, bem como os avanços concretos conquistados a partir de então.

Antes disso, consideramos importante esclarecermos alguns termos que serão utilizados durante nossa exposição, tendo em vista, especialmente, que estamos tratando aqui a respeito duas formas distintas de relacionamento entre os povos indígenas e a educação escolarizada: a chamada “educação escolar para índios” que, como afirmamos, se caracterizou pelo objetivo de integração destes aos padrões culturais, econômicos e sociais dos colonizadores, em um primeiro momento, e à nação brasileira, posteriormente; e aquela denominada “educação escolar indígena”, planejada e executada pelos próprios indígenas. São dois conceitos que, além de se diferenciarem entre si, também se distinguem dos processos de produção e transmissão de conhecimentos próprios dos povos indígenas.

2.1 Educação escolar para índios, educação escolar indígena e educação indígena: definindo conceitos

Esta seção tem o intuito de realizar uma rápida digressão conceitual sobre os termos que compõem as expressões educação escolar para índios e educação escolar indígena, bem como o de evidenciar como estas se aproximam ou afastam da educação indígena.

Em primeiro lugar, a palavra “educação”, em sentido mais amplo, diz respeito aos processos de transmissão intencional de valores, normas de comportamento, conhecimentos teóricos e habilidades práticas, entre indivíduos pertencentes a determinado grupo social²⁴. Sua função é preparar os indivíduos para a vida dentro de uma coletividade, o que significa, essencialmente, prepará-los para o desempenho de papéis no seu interior – como trabalhadores, cônjuges, pais, sacerdotes, lideranças políticas, etc. Embora as ações educativas possam ter lugar durante toda a vida de um indivíduo, elas se concentram especialmente no período da infância e da juventude, e são exercidas, normalmente, por indivíduos adultos, a quem se define o papel de educadores. O termo “escolar”, por sua vez, se refere às ações educativas formais, que são desenvolvidas por meio de um método – ou seja, de um conjunto de ações sistemáticas, sequenciais e reflexivas – no interior de instituições especializadas (como as escolas, as universidades, os centros de formação e os seminários religiosos) e estão a cargo de um corpo de especialistas intencionalmente formados para este fim. Delas distinguem-se as ações educativas não escolares ou informais, as quais não seguem programas de ensino explícitos e reflexivos, e se desenvolvem, normalmente, no interior de entidades sociais naturais – como a família e a comunidade (SCHIZZEROTTO; BARONE, 2006).

O termo “para índios” que compõem a expressão “educação escolar para índios”, se refere ao fato de que as ações educativas escolares são direcionadas aos grupos indígenas, mas construídas e executadas por um corpo de especialistas externos às comunidades indígenas (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012). A palavra “indígena”, por sua vez, está incorporada ao conceito “educação escolar indígena” porque representa os processos educativos realizados no âmbito da instituição escolar e que se desenvolvem, no que diz respeito ao seu funcionamento, conteúdos e prioridades, em consonância com as realidades históricas, culturais e sociais de cada povo indígena, tendo como objetivo afirmar as suas identidades específicas²⁵ (LIRA; SILVA; SALUSTIANO, 2014).

A “educação indígena”, por seu turno, diz respeito aos processos de produção e

²⁴ O caráter intencional do processo educativo permite distingui-lo do conceito sociológico de socialização.

²⁵ É relevante ainda atentarmos para os distintos usos e significados dos termos índios e indígenas. O primeiro é fruto de um equívoco histórico, pois atribuído por Cristóvão Colombo aos habitantes do continente americano quando o mesmo acreditava ter chegado às Índias. O termo indígena, por sua vez, significa ser nativo do lugar em que se vive, e é usado especialmente para denominar os “povos que já habitavam um território antes de ser colonizado” (DICIO, 2018). O termo indígena passou a ser usado especialmente a partir da década de 1970 pelo movimento indígena, com o intuito de manter e promover uma “identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras, e aqueles com procedência de outros continentes” (LUCIANO, 2006, p. 30).

transmissão de conhecimentos próprios das comunidades indígenas. Ao contrário do que descrevemos anteriormente a respeito da educação escolar, entre as coletividades indígenas as atividades educativas podem ser desenvolvidas por qualquer membro da família ou da comunidade – e, ocasionalmente, envolver todos os integrantes destas, como nos casos de realização de ritos de passagem ou iniciação. Não estão a cargo, portanto, de um corpo de especialistas (LUCIANO, 2006). Igualmente, existem poucos momentos dedicados exclusivamente para as tarefas de ensino e aprendizado. Como nos informa Meliá (1979), são momentos educacionais importantes a realização cotidiana das atividades de trabalho, nos quais as crianças observam e imitam as tarefas desenvolvidas pelos adultos, aprendendo a utilizar instrumentos, adquirindo habilidades para a produção de alimentos, para a fabricação de artesanatos, etc. Neste mesmo sentido, nos ilustra Severo (2013, p. 56, grifos do autor) a respeito das práticas educativas entre os indígenas Kaingang – moradores da aldeia *Pôr Fi Ga*, no município de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul: “cotidianamente, inverno e verão, grandes e pequenos círculos onde roda o chimarrão são visíveis na aldeia, onde homens e mulheres, adultos e crianças *fazem* seus artesanatos – colares, cestos de cipó e taquara, casinhas de passarinho, entre outros objetos”. Sublinha ainda o autor que as crianças não se contentam em observar o trabalho dos adultos, mas tentam “imitar o movimento realizado por seus pais e parentes” (*ibidem*, p. 42). Assim, por meio da observação e da imitação, aprendem a realizar as mesmas atividades desenvolvidas pelos adultos.

Severo (2013) também nos informa que nos mesmos círculos citados anteriormente, se transmitem oralmente conhecimentos importantes para a comunidade indígena como, por exemplo, as formas de utilização das ervas medicinais. Desta maneira, destacamos outro elemento característico das ações educativas indígenas: a transmissão de conhecimentos por meio da oralidade. De fato, entre estes povos, os saberes a respeito da história, das tradições e valores coletivos são transmitidos por meio de narrativas lembradas e recriadas pelos indivíduos mais velhos – considerados sábios indígenas – para os jovens e adultos. Nesse sentido, nos ilustra Claudino (2013, p. 29) sobre a transmissão de conhecimentos entre os Kaingang: “o conhecimento da cultura e da tradição é repassado de geração em geração através da oralidade, assim os mais velhos transmitem os mitos, os modos de vida, a técnica de confeccionar os artesanatos e falar a língua Kaingang”. Podemos compreender, então, o papel central que os indivíduos mais velhos desempenham nestas comunidades, pois, por possuírem maior experiência de vida e de aprendizado, são considerados detentores de saberes

sagrados, muitas vezes inacessíveis aos jovens e adultos.

A seguir, apresentamos um quadro, inspirado no trabalho de Meliá (1979), que sintetiza as principais diferenças entre dois dos conceitos que estamos trabalhando nesta seção: a educação indígena e a educação escolar para índios.

Quadro 1 - Diferenças entre a educação indígena e educação escolar para índios.

	Educação indígena	Educação escolar para índios
Processos e Meios de Transmissão dos Conhecimentos	Educação (prevalentemente) informal e assistemática	Instrução formal e sistemática
	Transmissão oral	Transmissão oral e escrita
	Rotina da vida diária	Provocação de situações de ensino
	Comunidade educativa	Especialistas da educação exteriores à comunidade indígena
	Sacralização do saber	Secularização do conhecimento
Condições de Transmissão dos Conhecimentos	Processo permanente	Instrução intensiva durante alguns anos
	Gradação da educação conforme amadurecimento do indivíduo	Currículo determinado previamente

Fonte: Adaptado de Meliá (1979).

2.2 História da educação escolar direcionada aos indígenas no Brasil: da escola para índios à escola indígena

A história da educação escolar voltada aos indígenas pode ser dividida em quatro fases, tomando como referência os principais atores responsáveis pela sua organização e gestão²⁶. A primeira fase teve início durante a colonização do território atualmente pertencente ao Estado brasileiro, no século XVI, e estendeu-se até o início do século XX. Foi especialmente caracterizada pela atuação dos padres da Companhia de Jesus, ordem religiosa da Igreja Católica²⁷. A segunda, teve início em 1910, com a criação do primeiro órgão indigenista do Estado, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), responsável, entre outras funções, pela escolarização dos povos indígenas. A terceira, desenvolveu-se a partir de 1967, com a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em substituição ao SPI, e contou

²⁶ A divisão temporal proposta aqui foi inspirada no trabalho de Ferreira (2001) e tem função meramente didática, com o objetivo de facilitar a compreensão da história da educação escolar dirigida aos indígenas. Essa divisão não representa rupturas rígidas entre um momento histórico e outro, mas apenas a predominância de determinadas características.

²⁷ Fundada em 1534, por Inácio de Loyola.

também com a participação de instituições missionárias. Por fim, na última fase, iniciada nos primeiros anos da década de 1990, a educação escolar indígena esteve a cargo, como dito anteriormente, do Ministério da Educação, e passou a contar, progressivamente, com a participação direta dos grupos indígenas em sua definição e gestão.

A primeira fase da educação escolar para indígenas teve lugar durante a época do Brasil Colônia (1500-1808) e do Brasil Império (1808-1889) e foi caracterizada pelo ensino religioso desenvolvido principalmente por missionários da Igreja Católica, entre os anos de 1549 a 1759. As ações educativas tinham por principal objetivo converter os indígenas ao catolicismo por meio do ensinamento, através de narrativas e representações teatrais, dos princípios e códigos morais do cristianismo. O ensino também foi direcionado para a alfabetização dos indígenas, na medida em que ela contribuía para o entendimento dos preceitos católicos. Essas atividades se organizavam no interior de aldeamentos – comunidades normalmente autossuficientes, administradas pelos jesuítas, que poderiam agregar em um mesmo território pessoas pertencentes a diferentes povos indígenas. A organização dos aldeamentos era considerada essencial para as atividades de catequização, pois permitia aos indígenas seguir o “modo de vida civilizado” que consistia em trabalhar nas lavouras pertencentes ao próprio aldeamento ou vizinhas deste; vestir-se e alimentar-se conforme as maneiras dos colonizadores portugueses²⁸ (CUNHA, 1992; COSTA; MENEZES, 2009).

Além da criação dos aldeamentos, outras duas ações foram então desenvolvidas pelos jesuítas para facilitar a conversão dos nativos: a primeira, consistiu em direcionar os esforços educacionais para o ensino das crianças e adolescentes que, por terem passado por um curto período de socialização junto ao próprio grupo, aprenderiam mais facilmente as novas práticas religiosas e culturais; a segunda, compreendeu a adaptação e formalização das diversas línguas faladas pelos grupos pertencentes ao tronco linguístico tupi-guarani, presentes na região litoral do território brasileiro, conhecida como “Língua Geral”, posteriormente ensinada aos próprios indígenas para facilitar a comunicação entre eles e os padres jesuítas e, conseqüentemente, a conversão dos primeiros²⁹ (MELIÁ, 1979; COSTA; MENEZES, 2009).

²⁸ Conforme Cunha (1992, p. 144), além de auxiliarem na conversão e “civilização” dos indígenas, os aldeamentos eram igualmente úteis para as práticas de colonização do território, pois permitiam confinar grande número de pessoas em extensões delimitadas de terra, localizadas em regiões onde poderiam ser utilizados como mão de obra trabalhadora, ou em regiões pouco habitadas, onde protegiam as fronteiras territoriais.

²⁹ Paralelamente ao ensino religioso direcionado aos grupos indígenas, os jesuítas foram responsáveis pela construção dos primeiros colégios no território brasileiro, destinados à educação dos filhos de portugueses e dos

A atuação dos padres da Companhia de Jesus na educação dos indígenas estendeu-se até 1759, quando estes foram expulsos do território brasileiro pelo então estadista português Marquês de Pombal. Iniciou-se, assim, um período caracterizado pela ausência de políticas indigenistas de caráter central, ficando estas a cargo das decisões locais tomadas pelo poder provincial. Essa situação perdurou até a segunda metade do século XIX, mais precisamente até 1845, durante o Período Imperial, quando foi promulgado o “Regulamento das Missões de Catequese e Civilização dos Índios”, que prolongou o sistema de aldeamentos e reintroduziu a atuação dos missionários da Igreja Católica – entre eles lazaristas, capuchinhos e salesianos – nas atividades de catequização e “civilização” dos grupos indígenas, com o objetivo de assimilá-los à população brasileira, então em formação (CUNHA, 1992). As ações educacionais então centram-se em três áreas principais: no ensino da religião católica, por meio das catequeses; no ensino da língua portuguesa e da matemática, no interior das escolas situadas nas aldeias; no ensino de ofícios como mecânica, carpintaria e ferraria (para os homens) e culinária e corte e costura (para as mulheres)³⁰ (MELIÁ, 1979).

Nas primeiras décadas do século XX, mais precisamente, em 1910, tem início a segunda fase da educação escolar indígena, com a criação do primeiro órgão estatal indigenista brasileiro – o “Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais” (SPI/LTN), no âmbito do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio³¹. A partir deste período – que é contemporâneo à formação do estado nacional brasileiro, após a promulgação da República de 1889 –, as ações educativas direcionadas aos grupos indígenas estavam sob a competência do referido órgão, e tinham como objetivo principal a formação de trabalhadores rurais, que pudessem auxiliar no desenvolvimento econômico do país, na ocupação de seu imenso território e na proteção de suas fronteiras (LIMA, 1992; 2007). As escolas então implementadas nos aldeamentos indígenas seguiram, de maneira geral, o ensinamento dos mesmos conteúdos que caracterizaram as escolas do período colonial e

membros da própria Companhia de Jesus (COSTA; MENEZES, 2009).

³⁰ O longo período que estamos tratando aqui – que se estende do século XVI ao século XIX – também foi caracterizado pela dizimação dos povos indígenas habitantes do território brasileiro, cujas estimativas apontam para uma população composta de 1 a 8,5 milhões de pessoas antes da chegada dos portugueses à América – segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tínhamos uma população de cerca de 2 milhões de indígenas no século XVI – e que se reduziram a aproximadamente 200 mil pessoas no início da década de 1990. O declínio populacional dos indígenas foi causado principalmente pelas doenças trazidas pelos colonizadores – varíola, sarampo, coqueluche, catapora, entre outras –, pela fome desencadeada pelas guerras, as quais provocaram a desestruturação das atividades agrícolas desenvolvidas nos aldeamentos, bem como pelas próprias guerras de captura de indígenas para servirem como escravos nas vilas e fazendas dos colonos portugueses (CUNHA, 1992).

³¹ A partir de 1918, o SPI/LTN passou a se chamar apenas “Serviço de Proteção ao Índio” (SPI).

imperial que, como dito, consistiam no ensino da língua portuguesa, e de ofícios como, por exemplo, corte e costura, para as mulheres, e carpintaria, para os homens (LIMA; BARROSO, 2013). Ainda, elas não diferiam, em termos de sua estrutura e funcionamento, das demais escolas situadas no interior do país, e totalizavam, segundo o “Relatório das Atividades do Serviço de Proteção aos Índios”, durante o ano de 1953, 66 estabelecimentos escolares (MATOS, 2016).

Diferentemente do ensino de natureza religiosa que caracterizou o período precedente, a educação escolar para indígenas a cargo do Serviço de Proteção ao Índio propunha uma educação laica – de acordo com os ideários positivistas que marcaram o início do século passado³². Também não podemos esquecer a importância que assumia nestas escolas o ensinamento de valores civis e republicanos, considerados essenciais (ao lado do domínio da língua portuguesa e das técnicas de trabalho, anteriormente citadas) para a constituição da identidade nacional brasileira, em processo de construção, e para a almejada integração dos grupos indígenas nesta (ROSSI, 2009; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012).

A atuação do Serviço de Proteção ao Índio na promoção da educação escolar para os indígenas estendeu-se até 1967, quando este órgão foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI)³³. Entre as competências da FUNAI – definidas por meio da Lei n° 5.371 – estava a promoção da “educação de base apropriada ao índio visando à sua progressiva integração na sociedade nacional”. Inaugurou-se, assim, a terceira fase da educação escolar para os índios, caracterizada pela continuidade em relação aos objetivos educacionais de integração destes à sociedade brasileira³⁴ (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012).

O período de atuação da FUNAI na escolarização para os indígenas também foi marcado por importantes rupturas em relação às fases precedentes. Em 1973, foi promulgada a Lei n° 6.001 – conhecida como “Estatuto do Índio” –, que reconheceu juridicamente a importância de realizar a alfabetização indígena nas próprias línguas nativas e, posteriormente, na língua portuguesa, com um discurso de “valorização da diversidade

³² Apesar disso, devido à pouca abrangência de atuação do SPI, as atividades de educação para indígenas ficaram, em alguns casos, sob a responsabilidade de missões católicas e protestantes (MATOS, 2016).

³³ Segundo Lima (1992, p. 170) a extinção do SPI e a criação da FUNAI teve como objetivo “atender a uma necessidade de conferir, no plano internacional, visibilidade positiva aos aparelhos de poder de Estado no país”, fragilizados por denúncias sobre irregularidades administrativas, corrupção e gestão fraudulenta do patrimônio indígena.

³⁴ Nesta época, não havia reconhecimento da existência indígena como uma condição, mas um *status* transitório, fadado ao desaparecimento por meio de sua assimilação à comunhão nacional. Enquanto este objetivo de integração não fosse completo, caberia ao órgão indigenista do Estado tutelar os povos indígenas, cumprindo a instituição escolar o papel de auxiliar na finalização deste processo (LIMA, 1992).

linguística dos povos indígenas” (HENRIQUES *et al.* 2007, p. 14). Esse reconhecimento jurídico levou a FUNAI a firmar uma parceria com o “Summer Institute of Linguistics” (SIL) – uma instituição missionária norte-americana – que ficaria responsável pelo desenvolvimento da educação escolar indígena de natureza bilíngue – tendo em vista que o referido órgão indigenista não possuía pessoal capacitado para realizar tal tarefa (FERREIRA, 2001). A forma então utilizada pelo SIL para alfabetizar os indígenas consistia na tradução da Bíblia para as línguas nativas – satisfazendo, assim, um dos objetivos desta organização: a conversão destes à religião protestante. Neste período temos, portanto, o retorno da atuação missionária na educação escolar para os indígenas, tão característica do período colonial e imperial (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012).

Embora a educação escolar bilíngue direcionada aos povos indígenas tivesse como um de seus principais objetivos contribuir para a integração destes na sociedade nacional – acreditava-se, de fato, que a alfabetização nas línguas nativas facilitaria o aprendizado da língua portuguesa – esta favoreceu, de maneira indireta e imprevista, o posterior desenvolvimento de um modelo de educação escolar propriamente indígena. Entre os elementos que influenciaram este processo temos a realização, a partir da década de 1970, de cursos de formação de monitores bilíngues. Tais cursos tinham como objetivo formar indígenas que pudessem auxiliar os professores – na época exclusivamente não indígenas – na construção de uma alfabetização bilíngue nas escolas situadas no interior das aldeias. Consistiam, assim, no ensino da leitura e da escrita aos monitores indígenas em suas próprias línguas (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012). No Rio Grande do Sul, por exemplo, ao longo da década de 1970, foram formadas três turmas de monitores bilíngues na Terra indígena de Guarita, que, por mais de duas décadas, garantiram esse tipo de ensino nas séries iniciais das escolas indígenas situadas no estado (MATTE, 2009).

Apesar deste pequeno avanço, Matos (2016, p. 46) nos fornece um diagnóstico pouco motivador a respeito da situação das escolas implementadas em comunidades indígenas no final da década de 1970:

Quando existia, a educação escolar seguia o padrão da escola pública das áreas rurais do interior do Brasil: escolas precárias, atendimento restrito às quatro primeiras séries, carência crônica de equipamentos mínimos, contando de modo geral com professores desmotivados, mal remunerados e pouco preparados.

Concomitantemente à atuação da FUNAI e das entidades missionárias nos processos de escolarização dos indígenas, começaram a surgir no cenário político brasileiro, no final da década de 1970, organizações não governamentais, movimentos sociais, bem como setores da Igreja Católica, voltados para a defesa da causa indígena³⁵, e que passaram a atuar na promoção e desenvolvimento de modelos de educação escolar indígena (FERREIRA, 2001). Estas organizações, em consonância com movimentos nacionais e internacionais de defesa dos direitos de minorias sociais como, por exemplo, mulheres e negros, traziam como uma de suas bandeiras o reconhecimento das diferenças socioculturais e linguísticas dos povos indígenas, e reivindicavam, bem como colaboravam, com a organização de propostas educacionais que levassem em conta e valorizassem estas diferenças. Desta maneira, pouco a pouco, os povos indígenas e seus apoiadores passaram a reivindicar maior autonomia em relação às práticas educacionais então desenvolvidas pelo órgão indigenista do Estado, por meio da participação direta na sua definição, formulação e execução (HENRIQUES *et al.* 2007).

Assim, durante a década de 1980, as entidades atuantes em defesa da causa indígena, especialmente organizações não governamentais, iniciaram a construção de atividades de cunho educativo juntamente com as comunidades indígenas, especialmente entre os povos habitantes da região amazônica – paralelamente àquelas executadas pela FUNAI e pelos agentes missionários. Henriques *et al.* (2007, p. 16) assim nos resume as ações desenvolvidas:

A princípio, esses projetos educacionais consistiam na alfabetização de jovens índios das comunidades envolvidas, respeitadas suas demandas políticas e especificidades culturais e linguísticas. Em seguida, de forma autônoma e comunitária, as entidades promotoras passam a responsabilizar-se por iniciativas de formação de professores índios, pela formulação, sistematização e regularização de propostas curriculares alternativas às vigentes nas escolas indígenas até aquele momento e pela elaboração de materiais didáticos de autoria indígena adequados às diferentes realidades.

Nesta mesma perspectiva, afirmam Paladino e Almeida (2012, p. 38) a respeito das atividades educativas então realizadas e seus significados para os povos indígenas:

Houve grande esforço para elaborar material didático em línguas maternas, tendo como autores os próprios indígenas. Algumas organizações não governamentais desenvolveram cursos de magistério indígena para capacitá-los no exercício docente e para que pudessem conduzir as escolas de suas aldeias. A formação de professores

³⁵ Entendida como as reivindicações destes povos pelo direito à terra, à saúde e à educação.

foi percebida por vários povos indígenas como uma grande conquista, tanto pela possibilidade de assumirem a educação escolar de suas comunidades e elaborar outras modalidades e formas de exercer tal função, quanto por ser uma fonte de recursos financeiros e de acesso a novos espaços.

Além destas atividades, de caráter local, as entidades atuantes em defesa dos direitos indígenas também organizaram, ao longo da década de 1980, assembleias e seminários com o intuito de debater e qualificar as propostas de educação escolar indígena, com a exposição das experiências já desenvolvidas e com a participação dos povos indígenas, que dialogavam sobre seus desejos e necessidades. Nesse sentido, foram organizados, por exemplo, os “Encontros Nacionais de Educação Indígena” – que reuniam entre seus participantes representantes das comunidades indígenas, educadores, linguistas, sociólogos, antropólogos e indigenistas (FERREIRA, 2001).

Surgem, assim, pouco a pouco, novos conjuntos de representações, discursos e práticas sobre a educação escolar para indígenas, que contestavam “o modelo de educação oficial vigente” (GRUPIONI, 2008, p. 35). A diferença cultural, que nos períodos anteriores era considerada um obstáculo a ser superado em nome da civilização e da construção da nacionalidade brasileira, passou a ser entendida um bem a ser preservado e estimulado. Nesse sentido, a escola passou gradualmente a ser pensada como um instrumento para o fortalecimento identitário e político das comunidades indígenas, por meio do resgate e da valorização da cultura e dos conhecimentos tradicionais. Ao mesmo tempo, como um meio para a aquisição de conhecimentos sobre a sociedade não indígena, capazes de qualificar os debates entre indígenas e não indígenas. Enfim, ganhou cada vez mais destaque a ideia de uma escola comunitária, diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, ou seja, uma escola pensada – em termos de seus currículos, recursos didáticos, formas de produção e transmissão de conhecimentos – com a participação das comunidades indígenas, capaz de estabelecer um diálogo entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos indígenas (FERREIRA, 2001; GRUPIONI, 2008; PALADINO, 2010).

Bergamaschi (2013, p. 131) nos oferece uma interessante descrição a respeito do que representaria essa nova concepção de escola indígena³⁶:

³⁶ Apesar de a autora estar se referindo às escolas indígenas tal como concebidas no início da década de 2000, consideramos que essa descrição representa aquilo que era almejado pelas comunidades indígenas e seus apoiadores no momento em que essas eram pensadas e planejadas.

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.

Estes novos conjuntos de discursos e práticas que marcaram a educação escolar voltada aos indígenas no país, durante a passagem da década de 1980 para a década de 1990, passaram a conquistar, gradualmente, maior visibilidade política e a se tornar referência para agências governamentais, constituindo-se assim o que aqui denominaremos quarta fase da educação escolar indígena³⁷ (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012).

Desempenhou papel importante para o embasamento legal deste novo modelo educacional a promulgação da Constituição Federal de 1988 que, em seu processo de discussão e formulação, contou com a participação dos povos indígenas e de indigenistas (LIRA; SILVA; SALUSTIANO, 2014). A nova carta constitucional reconheceu, pela primeira vez, o direito à diferença cultural indígena, sua “organização social, costumes, línguas, crenças e tradições”, bem como o direito sobre as terras tradicionalmente ocupadas (BRASIL, 1988, art. 231). Além disso, assegurou às comunidades indígenas a utilização, no ensino escolar fundamental, de suas línguas maternas e de seus processos próprios de aprendizagem (*ibidem*, art. 210). O reconhecimento das diferenças culturais dos povos indígenas, bem como de suas diferentes concepções de ensino e aprendizagem permitiu importantes avanços legais no campo da educação escolar indígena.

³⁷ Embora estejamos tratando aqui de reivindicações majoritariamente presentes entre o movimento indígena e suas lideranças, também existem diferenças internas às próprias comunidades indígenas, alvos ou protagonistas destes programas, em relação ao modelo mais adequado de educação escolar a ser adotado: o modelo intercultural, acima mencionado, ou o modelo da sociedade não indígena (FRANCHETTO, 2006). Collet (2006, p. 125) chama a atenção para essas diferentes posições quando afirma que: “se, por um lado, grande parte dos grupos indígenas vêem a educação intercultural como forma de inserção na sociedade e economia nacionais, por outro lado há os que sentem nesse tipo de proposta uma visão discriminatória e excludente. Estes últimos querem a escola da aldeia nos mesmos moldes da escola do branco, com o mesmo material e os mesmos conteúdos curriculares. A proposta intercultural, na qual a cultura e a língua indígena fariam parte da educação escolar, interagindo com o conhecimento do branco, contribuiria, segundo eles, para os índios serem tratados, cada vez mais, como diferentes, uma diferença vista como exclusão”.

2.3 Bases legais da educação escolar indígena

O primeiro encaminhamento jurídico importante para a definição do novo modelo educacional indígena efetuado após a Constituição de 1988 foi o decreto presidencial nº 26 de 1991, que retirou da FUNAI a responsabilidade pela condução dos processos de educação escolar indígena, transferindo-a para o Ministério da Educação (MEC), por meio da atuação das Secretarias de Educação dos estados e municípios³⁸ (BRASIL, 1991).

Logo após a promulgação do citado decreto, o MEC e o Ministério da Justiça editaram conjuntamente uma portaria interministerial dedicada à “educação escolar para as comunidades indígenas” (n. 559/1991). Por meio desta Portaria, ficou garantida uma “educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada” aos povos indígenas, que “respeite e fortaleça seus costumes, tradições, língua e processos próprios de aprendizagem”, e que, ao mesmo tempo, “garanta o acesso ao conhecimento e domínio dos códigos da sociedade nacional” (BRASIL, 1991, art. 1 e 2). Ainda, ficou estabelecida a criação de uma “Coordenação Nacional de Educação Indígena”, com o objetivo de “coordenar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas da Educação Indígena no país” (*ibidem*, art. 4).

A criação da “Coordenação Nacional de Educação Indígena”, prevista pela Portaria 559/1991, foi realizada apenas dois anos depois, em 1993, na forma de um “Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena”, formado por representantes dos “principais atores da educação indígena”: professores indígenas, antropólogos, linguistas, educadores e indigenistas, vinculados a universidades, organizações não governamentais e associações científicas (Portaria n. 490/1993). Este Comitê teve um papel importante na elaboração da política nacional de educação escolar indígena, “traçando as linhas de trabalho a serem implementadas, bem como definindo programas e ações a serem executadas” (GRUPIONI, 2008, p. 52). Sua criação representou um “rearranjo de posições na rede de atores que

³⁸ Apesar das reivindicações já existentes pela criação e gestão das políticas de educação indígena pelo Ministério da Educação (realizadas por indígenas e indigenistas), a decisão pela transferência das responsabilidades pela educação escolar indígena da FUNAI para o MEC fez parte de um conjunto de reformas administrativas realizadas pelo governo do então presidente da República, Fernando Collor de Mello (1990-1992), que resultaram em um “esfacelamento” das políticas voltadas para indígenas, anteriormente realizadas pela FUNAI, por “diferentes ministérios e órgãos federais” (GRUPIONI, p. 41, 2008). Desta forma, a FUNAI tornou-se legalmente apenas um órgão consultor do MEC no que diz respeito às ações educativas voltadas para indígenas. Apesar disso, ela manteve grande parte das ações que vinha realizando anteriormente. Inclusive, estabeleceu normativas internas que definiam como uma de suas finalidades promover a educação básica para comunidades indígenas, colocando-se em “posição de disputa em relação às novas atribuições do MEC” (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 774).

atuavam na educação indígena, momento em que o grupo que pleiteava um novo tratamento para a educação indígena se legitima e ocupa espaços dentro do governo”, enfraquecendo a posição até então hegemônica da FUNAI (*ibidem*, p. 46). Entre as principais ações desenvolvidas pelo Comitê está a publicação de documentos orientadores para a implementação das novas propostas de educação escolar indígena por parte das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação – como as “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”, publicada em 1993, e o “Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas”, lançado em 1998.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996 (Lei nº 9.394/1996) também avançou na regulamentação da educação escolar indígena, incorporando as determinações mais gerais contidas no texto constitucional. A LDB assegurou o direito das comunidades indígenas à utilização de suas línguas maternas e de seus processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1996, art. 32). Preconizou como dever do Estado a oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural para os povos indígenas, com os objetivos de recuperar suas memórias históricas, reafirmar suas identidades étnicas e valorizar suas línguas e ciências, bem como garantir o acesso aos conhecimentos e informações da sociedade nacional (*ibidem*, art. 78). Ainda, garantiu apoio no provimento da educação intercultural, por meio de “programas integrados de ensino e pesquisa”, planejados com participação das comunidades indígenas e incluídos nos Planos Nacionais de Educação, com o objetivo de fortalecer as práticas socioculturais e a língua das comunidades, manter programas de formação de pessoal especializado, desenvolver currículos e programas específicos, assim como elaborar e publicar materiais didáticos específicos e diferenciados (*ibidem*, art. 79).

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE), instituiu normas para a implantação da nova estrutura da educação nacional, por meio de diretrizes curriculares para as diferentes modalidades de ensino, entre elas a educação indígena (Parecer n. 14/99 e Resolução n. 3/99). Ficou instituído, como um dos principais pontos da resolução, a criação da categoria “escola indígena” nos sistemas de ensino do país, com normas e ordenamento jurídico próprios, “visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica”. Ainda, ficou estabelecido que as escolas indígenas deveriam levar em conta a participação das comunidades indígenas na definição de seu modelo de organização e gestão (BRASIL, 1999a, 1999b).

Outro avanço legal importante foi a promulgação, em janeiro de 2001, do Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei 10.172/01), vigente de 2001 a 2011, que dedicou um capítulo específico à educação escolar indígena, com o objetivo de articular as ações do poder público. Foram definidos, assim, 21 “objetivos e metas”, entre eles: atribuir aos estados a responsabilidade legal pela educação indígena, diretamente ou por meio de seus municípios; criar a categoria de escola indígena; “instituir e regulamentar o reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de ‘professores indígenas’ como carreira específica”, bem como estabelecer programas contínuos de formação de professores indígenas, inclusive em nível superior (BRASIL, 2001).

Em 2001, temos a extinção do “Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena”, com a elaboração do último documento orientador em nível nacional da política educacional indígena – o “Referencial para a Formação de Professores Indígenas”, publicado em 2002 –, e a criação da “Comissão Nacional de Professores Indígenas”, composta somente por indígenas, na Secretaria de Ensino Fundamental. A criação da citada Comissão será, de acordo com Grupioni (2008, p. 57), saudada como uma “conquista do movimento indígena, por ser a única instância totalmente indígena a executar o controle social de uma política implementada pelo Estado brasileiro”. A partir deste momento, teremos uma maior atuação no desenvolvimento da política educacional indígena por parte tanto dos professores indígenas, quanto dos técnicos dos setores de educação indígena das Secretarias Estaduais de Educação (GRUPIONI, 2008).

A maior articulação dos professores indígenas resultou na busca pela melhoria de suas qualificações profissionais, por meio da criação de cursos específicos de formação superior. Esta demanda também estava relacionada à expansão dos níveis de ensino das escolas indígenas, que ofereciam, majoritariamente, apenas as primeiras séries do ensino fundamental. Para compreendermos estes dois movimentos, vamos analisar a situação da escolarização indígena no país a partir da década de 1990, quando esta passa a fazer parte das responsabilidades do Ministério da Educação.

2.4 Situação da educação escolar indígena

Os avanços legais supracitados, bem como a maior articulação do movimento indígena com organizações não governamentais e universidades multiplicaram as iniciativas

voltadas para a efetivação das novas propostas em torno da educação escolar indígena. As melhorias conquistadas neste campo ao longo das últimas três décadas – 1990, 2000 e 2010 – foram tanto de natureza quantitativa – expressa pelo aumento no número de escolas indígenas, pelo aumento das matrículas nestas escolas, e pelo crescimento no número de professores indígenas ao longo do tempo –, quanto de natureza qualitativa – indicada por meio da maior qualificação formativa dos professores indígenas, pelo desenvolvimento de currículos escolares diferenciados, bem como pela elaboração de materiais didáticos específicos. Apesar disso, ainda restam importantes dificuldades a serem enfrentadas para a plena efetivação deste novo modelo educacional.

Com a intenção de realizarmos um retrato da educação escolar indígena tal como ela vem sendo implementada ao longo das últimas três décadas, iremos utilizar os dados estatísticos elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), com base no Censo Escolar realizado em 1999, 2005 e 2014. Esses dados referem-se, especialmente, à quantidade de escolas indígenas existentes no país, à quantidade de estudantes matriculados nessas escolas, e à quantidade de professores nelas atuantes³⁹.

De acordo com o Censo Escolar Indígena realizado em 1999, existiam 1.392 escolas indígenas em funcionamento no país, com um total de 93.037 estudantes matriculados, dos quais, 90.246 eram indígenas – ou seja, 97% do total. A região Norte é aquela que então apresentava maior número de estabelecimentos escolares indígenas: 786 escolas, ou seja, 56,5% do total. Em seguida temos a região Nordeste, com 283 escolas (20,3%); a região Centro-Oeste, com 210 escolas (15,1%); a Região Sul, com 89 (6,4%); e a região Sudeste, com 24 escolas (1,7%) (INEP, 2001).

Nas escolas indígenas, a maior parte dos estudantes, mais precisamente, 74.931 deles (80,5%), estavam cursando o ensino fundamental, concentrados nas primeiras quatro séries deste nível de ensino – 43,5% na primeira série; 23% na segunda; 14,9% na terceira; e 9,4% na quarta série. Apenas 9,2% dos estudantes estavam cursando da 5ª a 8ª série. Os demais estudantes encontravam-se matriculados na educação infantil (15,1%); no ensino médio (1%);

³⁹ Os dados que utilizaremos nesta seção referem-se às informações contidas no “Censo Escolar Indígena”, realizado em 1999 e publicado em 2001; no Censo Escolar, realizado em 2005, e cujo levantamento e análise a respeito da situação das escolas indígenas no país resultou na publicação “Estatísticas sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil”; e no Censo Escolar de 2014. Gostaríamos ainda de ressaltar que dados quantitativos consistentes a respeito da situação da escolarização indígena no Brasil foram elaborados somente a partir do final da década de 1990. Durante o período de 1967 a 1991, quando a educação escolar indígena esteve a cargo da FUNAI, “não existia qualquer sistema organizado de informação”, sendo os dados então disponíveis de natureza esparsa, divergente e incompleta (GRUPIONI, 2008, p. 109).

e em classes da educação de jovens e adultos (3,2%) (INEP, 2001). A grande concentração das matrículas nas primeiras séries do ensino fundamental expressa a baixa oferta de todos os níveis de ensino nas escolas indígenas: de fato, o censo de 1999 demonstrou que apenas 80 escolas (5,7%) ofertavam as séries finais do ensino fundamental (de 5ª a 8ª série). Além disso, o dado referente às matrículas nos demonstra a grande concentração de estudantes na primeira e segunda série do ensino fundamental, que juntas totalizam 66,5% das matrículas (*ibidem*).

Nas escolas indígenas, atuavam 3.998 professores, dos quais, 3.059 (76,5%) eram indígenas. Do total de professores indígenas, a maioria deles (65%) eram do gênero masculino. Em relação à formação dos professores indígenas, o Censo Escolar mostrou que estes possuem perfil bastante heterogêneo, mas em geral marcado por baixa qualificação profissional: apenas 1,5% haviam concluído o ensino superior, enquanto 28,2% haviam ensino fundamental incompleto; 24,8% possuíam o ensino fundamental completo; 4,5% possuíam ensino médio completo; 23,4% tinham ensino médio com magistério, e 17,6% possuíam ensino médio com magistério indígena (INEP, 2001).

Sobre o ensino praticado nas escolas indígenas, estas foram indagadas a respeito de dois aspectos: a incorporação de elementos da cultura indígena em seus currículos escolares; e a utilização de materiais didáticos específicos. Com relação ao primeiro ponto, somente 751 escolas (54% do total) respondeu afirmativamente à questão. No que diz respeito ao segundo aspecto, apenas 424 escolas, ou seja, um terço delas (30,5%), afirmou utilizar materiais didáticos específicos⁴⁰ (INEP, 2001).

O Censo Escolar realizado em 2005, nos fornece um quadro um pouco mais otimista a respeito da situação da educação escolar indígena em relação ao período anterior⁴¹ – embora, como veremos, a realidade das escolas indígenas ainda esteja muito distante daquilo que foi reivindicado pelos movimentos indígenas e seus apoiadores, assim como garantido na legislação a respeito do tema. Em comparação aos dados levantados em 1999, houve um incremento no número de escolas indígenas, de estudantes e de professores. De fato, para aquele ano, foram identificadas 2.323 escolas indígenas no país, com um total de 163.773

⁴⁰ Para o estado do Rio Grande do Sul, que, em 1999, possuía 40 escolas indígenas, com 2.542 estudantes matriculados, e 239 professores (89 deles indígenas), esta proporção é de 35% e 25%, respectivamente (INEP, 2001).

⁴¹ Após a realização do Censo Escolar Indígena de 1999, publicado em 2001, novos dados a respeito da situação da educação escolar indígena no Brasil foram disponibilizados pelo MEC apenas em 2007 (GRUPIONI, 2008).

estudantes indígenas, nas quais atuavam 8.431 professores⁴² – praticamente duplicando os resultados encontrados anteriormente⁴³ (INEP, 2007).

Embora tenha ocorrido um importante aumento no número total de matrículas nas escolas indígenas, percebemos ainda a grande concentração dos estudantes (81,7% deles) nas primeiras quatro séries do ensino fundamental, assim distribuídos: 32,8% na primeira série; 20,8% na segunda; 15,8% na terceira e 12,5% na quarta série. Os restantes, 18,3% estavam cursando da quinta à oitava série. No ensino médio encontravam-se matriculados 2,6% dos estudantes; no ensino de jovens e adultos 7,5%; e na educação infantil 11,1%. Os estudantes matriculados na primeira e segunda série somavam juntos 53,6% – resultado que demonstra, ainda, a concentração das matrículas nas primeiras duas séries do ensino fundamental, mas que, por outro lado, reflete uma melhoria em relação à situação encontrada pelo Censo Escolar de 1999 (INEP, 2007).

Em relação ao grau de escolarização dos professores, os dados nos informam que 13,2% deles possuíam ensino superior completo; enquanto 9,9% não haviam concluído o ensino fundamental; 12,1% tinham o ensino fundamental completo; e 64,8% haviam completado o ensino médio. Embora o grau de escolarização dos professores ainda seja baixo e bastante heterogêneo, percebemos igualmente um avanço em relação ao Censo de 1999. A maior qualificação dos professores indígenas pode ser creditada às políticas de formação implementadas pelo Ministério da Educação durante os primeiros anos da década de 2000 – como será especificado mais adiante (INEP, 2007).

No que se refere ao ensino das escolas indígenas, foram elaboradas duas questões, relativas: à língua em que as aulas eram ministradas e à utilização de materiais didáticos específicos. Em relação à primeira questão, 1.818 escolas (78,3% do total), afirmaram ministrar aulas na língua indígena, além da língua portuguesa. No que diz respeito à utilização de materiais didáticos específicos, 965 escolas (41,5% do total) afirmaram fazer uso deste tipo de material. Com relação à infra-estrutura das escolas indígenas, o Censo Escolar demonstrou que, dos 2.323 estabelecimentos escolares, apenas 1.528 (65,8%) possuem prédio escolar

⁴² Não existem informações precisas a respeito de quantos destes professores são indígenas. No entanto, a Secad/MEC estima que estes sejam em torno de 90% (INEP, 2007).

⁴³ Por outro lado, também é importante notar que o aumento no número de escolas indígenas não se refere somente à criação de novos estabelecimentos escolares, mas igualmente à regularização e reconhecimento daqueles já existentes (INEP, 2007).

próprio. As demais escolas (34,2%) funcionam em diferentes locais: 553 em galpões; 135 nas casas de professores; 36 em templos ou igrejas; 14 em outras escolas⁴⁴.

A situação relativa ao abastecimento de energia elétrica, água e esgoto também é preocupante: apenas 741 escolas (31,9% do total) estão ligadas à rede pública de energia⁴⁵; 137 (5,9%) possuem abastecimento público de água⁴⁶; e 1.201 (51,7%) escolas possuem fossa⁴⁷ (INEP, 2007).

Por fim, destacamos os resultados do Censo Escolar de 2014, que demonstrou a existência de 2.972 escolas indígenas no país, das quais 2.916, ou seja, 98,1% encontravam-se situadas na zona rural. Nestas escolas, estavam matriculados, ao todo, 216.686 estudantes, dos quais: 9,5% na educação para jovens e adultos; 6,1% no ensino médio; 73,8% no ensino fundamental e 10,6% na educação infantil. Percebemos, assim, uma distribuição mais equilibrada entre os níveis de ensino pelos alunos matriculados em escolas indígenas em relação aos períodos anteriores. No entanto, ainda temos uma concentração destes nos ensinos de primeira a quarta série, representando 48,8% dos matriculados. Cabe ainda salientar que neste período existiam 16.384 professores trabalhando nas escolas indígenas – cerca de 90% deles indígenas (MATOS, 2016).

As tabelas 1 e 2, abaixo, detalham respectivamente: as informações referentes ao número de escolas indígenas e de estudantes indígenas matriculados no Brasil para os anos de 1999, 2005 e 2014, e a distribuição das matrículas entre os distintos níveis de ensino nas escolas indígenas para os mesmos anos.

Tabela 1 - Escolas indígenas e estudantes matriculados no Brasil para os anos de 1999, 2005 e 2014.

Número de escolas indígenas			Número de estudantes matriculados		
1999	2005	2014	1999	2005	2014
1.392	2.323	2972	93037	163773	216689

Fonte: INEP (2001; 2007); MATOS (2016). Elaboração própria.

⁴⁴ Os 57 estabelecimentos restantes funcionavam em locais não especificados (INEP, 2007).

⁴⁵ 313 escolas contam com gerador próprio; 203 com energia solar; 2 com energia eólica e a grande maioria, 1.175 escolas, não possuem abastecimento de energia (INEP, 2007).

⁴⁶ Das demais escolas, 492 possuem poço artesiano; 492 contam com cisterna ou cacimba e as demais 1.281 se abastecem com água de rio (INEP, 2007).

⁴⁷ As demais 1.107 escolas não possuem qualquer forma de escoamento de esgoto (INEP, 2007).

Tabela 2 - Matrículas em escolas indígenas por nível de ensino no Brasil para os anos de 1999, 2005 e 2014.

Nível de Ensino	Número de matrículas					
	1999	%	2005	%	2014	%
Educação Infantil	7.848	8,4	18.114	11,1	22936	10,6
Ensino Fundamental	81.280	87,4	128.984	78,8	159938	73,8
Ensino Médio	943	1	4.270	2,61	13253	6,1
EJA	2.966	3,2	12.325	7,53	20559	9,5
Total	93.037	100	163.693	100	216686	100

Fonte: INEP (2001; 2007); MATOS (2016). Adaptado de Grupioni (2008).

Apesar das citadas conquistas no campo político e jurídico e da relativa melhoria quantitativa e qualitativa da educação escolar indígena, diversos autores mencionam os desafios a serem enfrentados para a plena realização dos objetivos assegurados pela legislação. Como afirma Nascimento (2013, p. 337):

Tendo em vista o cenário das políticas de educação escolar indígena, percebe-se que o direito a uma educação escolar diferenciada, intercultural, específica e multilíngue consagrado aos povos indígenas na legislação brasileira não tem sido plenamente garantido nas formas como se estruturaram e organizaram as políticas nessa área.

Uma das principais reivindicações das coletividades indígenas e seus apoiadores no que diz respeito à melhoria da educação escolar indígena está na ampliação da oferta de todos os níveis de ensino⁴⁸. Como vimos anteriormente, as escolas indígenas ofereciam, especialmente, o nível de ensino fundamental – concentrado, ainda, na oferta de 1ª a 4ª série –, fazendo com que muitas comunidades reivindicassem a criação de escolas de ensino médio em seus territórios. A reivindicação pela expansão do ensino médio também produziu uma demanda pela maior qualificação dos professores indígenas, que pudessem atuar nestas escolas. Como afirma Grupioni (2008, p. 147-148):

Se, num primeiro momento, tratou-se de se exigir programas que viabilizassem que os professores indígenas pudessem completar sua escolarização e tivessem uma formação em nível médio que os habilitassem para as turmas das primeiras séries do ensino fundamental, logo, a questão da continuidade dos estudos desses alunos,

⁴⁸ Outras reivindicações importantes são: reconhecimento legal das escolas situadas em terras indígenas; melhoria do transporte escolar e alimentação; construção de escolas que dialoguem com os padrões socioculturais e ambientais das comunidades (MATOS, 2006; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012).

colocaria em pauta a necessidade de ampliar a formação desses professores para o nível superior, de modo a garantir não só o segundo ciclo do ensino fundamental, mas também o ensino médio nas escolas das aldeias.

Assim, ao longo da década de 2000, a busca por maior qualificação profissional para os professores indígenas, com a finalidade de “aperfeiçoar suas práticas docentes”, adquirir “instrumentos para conduzir com autonomia as escolas indígenas” e se ajustar “às normativas legais que lhes exigem titulação em nível superior”, levaram à reivindicação pela criação dos primeiros programas voltados para a formação superior de professores indígenas no país – denominados licenciaturas interculturais indígenas (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 108). Além disso, o aumento da escolarização em nível médio entre os indígenas impactou na procura destes por cursos regulares em universidades privadas e públicas, em diversas áreas de conhecimento, como afirma Lima (2013, p. 56): “na esteira dos cursos de magistério indígena específicos surgidos em diversos pontos do país, em 2002 uma margem estimada importante de alunos que concluíram o ensino médio reivindicava a entrada no ensino superior”.

Outro fator explicativo para o aumento da procura por cursos de nível superior entre os indígenas diz respeito às novas relações estabelecidas com o Estado após a promulgação da Constituição Federal de 1988. A nova carta constitucional promoveu uma mudança no *status* destes grupos: de sujeitos considerados relativamente incapazes de se representarem e intervirem sobre os seus próprios interesses – e por isso, tutelados pelo órgão indigenista do Estado até que estivessem integrados à sociedade nacional – para cidadãos detentores de direitos coletivos, permanentes e diferenciados. O reconhecimento da plena capacidade dos indígenas e de seus direitos específicos⁴⁹, bem como a criação de políticas indigenistas não mais centradas na FUNAI, mas em diferentes ministérios, permitiu a estes sujeitos assumirem de forma mais contundente o papel de protagonistas nos temas que lhes diziam respeito. Para isso, foi percebida a necessidade de formar quadros que pudessem atuar nos processos de reconhecimento e de construção de sua autonomia – especialmente, no gerenciamento de suas terras e no acesso e gestão de seus direitos à educação e à saúde (LUCIANO, 2006; LIMA, 2013). A educação superior surge, assim, como um meio para “prepará-los para tais expectativas e necessidades”, por meio da aquisição de conhecimentos não indígenas capazes

⁴⁹ Como vimos anteriormente, a Constituição de 1988 reconheceu a organização social, costumes, crenças e tradições dos grupos indígenas; os direitos sobre as terras que tradicionalmente ocupam e o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988).

de os auxiliarem na “interlocação com os diversos órgãos governamentais responsáveis pela implementação de políticas indigenistas e de qualificar a participação de indígenas em projetos e ações de interesse de suas comunidades” (PALADINO, 2012, p. 176).

3. POLÍTICAS E AÇÕES DE APOIO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA INDÍGENAS

Neste capítulo, temos como objetivo apresentar as diversas políticas e ações voltadas para o ingresso de indígenas no ensino superior brasileiro – seus objetivos e contextos de implementação – desenvolvidos a partir da década de 1980. Nosso foco será direcionado tanto para as políticas de ensino diferenciado – representada pelas licenciaturas interculturais –, quanto para as ações e políticas direcionadas para o ingresso de indígenas em cursos regulares de graduação no ensino superior público e privado.

Em nossa exposição, daremos ênfase especial para as políticas de ações afirmativas implementadas em instituições públicas de ensino superior, pois estas constituem a medida de acesso que é tema da presente tese. Além disso, as ações afirmativas atualmente representam a principal medida de ingresso de indígenas nas universidades brasileiras. Assim, evidenciaremos o seu contexto social de implementação – caracterizado especialmente pelo debate a respeito da inclusão de estudantes negros – suas características principais e formatos adotados para o ingresso de estudantes indígenas.

3.1 O apoio da FUNAI para o ingresso de indígenas no ensino superior

As primeiras iniciativas de acesso ao ensino superior por indígenas podem ser encontradas na década de 1980. Estas iniciativas, de caráter individual – realizadas especialmente por lideranças indígenas que buscavam formação em nível superior principalmente como um meio para o fortalecimento de suas representações políticas junto à sociedade não indígena – eram então parcialmente atendidas com recursos financeiros da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). O órgão indigenista, por meio de convênios firmados majoritariamente com instituições de ensino superior privadas⁵⁰, se comprometia com o pagamento das matrículas e mensalidades dos cursos frequentados pelos estudantes indígenas,

⁵⁰ Podemos compreender a opção dos estudantes indígenas pelo ingresso em instituições de ensino superior privadas se levarmos em conta a maior facilidade de acesso nestas em comparação com as instituições públicas, as quais exigem que os candidatos superem provas de admissão bastante rigorosas e competitivas (PALADINO, 2010).

bem como destinava recursos para os auxiliar com a permanência nestas instituições⁵¹ (ALMEIDA, 2014).

Ao longo das décadas de 1980 e 1990, a FUNAI constituiu o único órgão governamental a apoiar o ingresso e a permanência de indígenas no ensino superior. Se, por um lado, podemos destacar o seu importante e pioneiro papel no apoio ao ingresso e manutenção dos estudantes indígenas em universidades privadas, por outro, também é preciso ressaltar a existência de práticas menos apreciáveis no exercício desta função. Salientamos, neste sentido, que a concessão dos recursos seguia uma lógica assistencialista, a partir de demandas individuais efetuadas junto ao órgão. Os critérios então utilizados para a concessão das bolsas e auxílios aos estudantes indígenas eram pouco claros e algumas vezes baseados “em relações de clientelismo que os administradores regionais da FUNAI estabeleciam com alguns grupos ou famílias indígenas”⁵² (PALADINO, 2010, p. 72, tradução nossa). Neste sentido, Matos (2013, p. 235) afirma que a FUNAI prestava apoio:

Aos mais insistentes, aos familiares de líderes indígenas mais expressivos e, principalmente, aos familiares de seus próprios funcionários indígenas. Cedendo às pressões, *lobbies* internos e muitas vezes à expedientes mais radicais, os gestores de diversas administrações regionais da FUNAI passaram a garantir o custeio desses estudantes do ensino médio e universitário, e muito frequentemente de seus cônjuges, filhos e familiares.

Havia igualmente poucas informações a respeito da quantidade de bolsas disponibilizadas ou dos cursos de graduação frequentados pelos estudantes indígenas. Segundo Fialho *et al.* (2013), no final da década de 1980, existiam cerca de 200 estudantes indígenas cursando o ensino superior. Em 2003, a FUNAI estimava a existência de 1.300 estudantes frequentando universidades públicas e, principalmente, privadas⁵³ (PALADINO, 2010).

O aumento da demanda por acesso ao ensino superior pelos indígenas durante a década de 2000 – fruto das políticas de ingresso diferenciado implementadas em universidades públicas – levou o órgão a criar regras mais claras para a seleção dos candidatos

⁵¹ A FUNAI apoiava a permanência dos estudantes indígenas em instituições de ensino superior por meio da concessão de auxílios financeiros destinados à compra de materiais didáticos e à alimentação. Ainda, mantinha 34 casas de estudantes de sua propriedade – a maioria delas desativadas na década de 2000 (FIALHO *et al.* 2013).

⁵² “En relaciones de clientelismo que los administradores regionales de la FUNAI establecían con algunos grupos o familias indígenas”.

⁵³ Não existem dados precisos a respeito da proporção de alunos que então cursavam universidades privadas mas, segundo Paladino (2010, p. 71), estes seriam em torno de 60% a 70% do total de estudantes.

(ALMEIDA, 2014). De fato, por meio da Portaria nº 63 de 2006, ficou estabelecido como pré-requisito para o recebimento de apoio financeiro da FUNAI, que os requerentes respondessem às seguintes condições: *a)* ser membro de um povo indígena – condição atestada por meio de uma autodeclaração do candidato indígena e de uma declaração da comunidade indígena sobre a condição étnica do mesmo; *b)* comprovar o interesse da comunidade de origem na sua formação – por meio de uma declaração da mesma comunidade; *c)* apresentar uma proposta de trabalho a ser desenvolvida durante e após o curso junto a própria ou outra comunidade indígena. Segundo Fialho *et al.* (2013, p. 112), esta seria uma maneira de “evitar a candidatura de estudantes sem fortes vínculos com suas comunidades e com a questão indígena”.

Esta normativa também expressou uma preocupação da FUNAI com a superação de práticas tutelares e assistencialistas, uma vez que a mesma procurou promover a autonomia e o protagonismo indígena por meio do incentivo à realização de projetos desenvolvidos pelos próprios estudantes em benefício das suas ou outras comunidades indígenas (ALMEIDA, 2014).

Ainda na década de 2000, a FUNAI passou também a apoiar a permanência de estudantes indígenas em cursos regulares e em cursos de licenciaturas interculturais de instituições de ensino superior públicas. Os estudantes das licenciaturas interculturais recebiam apoio para realizar o deslocamento entre as suas aldeias e as universidades – uma vez que estes cursos eram desenvolvidos em fases intercaladas. O apoio aos estudantes dos cursos regulares se deu por meio do estabelecimento de convênios com as universidades públicas, onde se efetuou uma divisão de tarefas para garantir a permanência destes alunos: a FUNAI ficou responsável pela concessão de bolsas, com a finalidade de cobrir gastos com moradia e transporte; enquanto as universidades se comprometeram em assegurar aos estudantes alimentação gratuita em seus restaurantes, assistência médica e acompanhamento pedagógico (PALADINO, 2010). Segundo Fialho (*et al.* 2013, p. 110), em 2013, a FUNAI auxiliava financeiramente cerca de 1.900 indígenas que estavam frequentando cursos de graduação – “estando cerca de metade deles nas licenciaturas interculturais e outra metade distribuída em diversos cursos regulares”.

3.2 Os cursos de licenciaturas interculturais

Os cursos de licenciaturas específicas para indígenas foram desenvolvidos no âmbito do Ministério da Educação, por iniciativa da Secretaria de Educação Superior (Sesu) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), com o objetivo de formar professores para atuar no ensino fundamental e médio das escolas indígenas – atendendo às exigências legais de formação superior para os professores indígenas, conforme definido na LDB e no Plano Nacional de Educação (2001-2011) (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

A criação destes cursos se deu inicialmente com os recursos financeiros do “Programa Diversidade na Universidade” (PDU), desenvolvido por meio de uma parceria entre o Ministério da Educação e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, no ano de 2002. O PDU tinha como objetivo inicial apoiar o ingresso de negros e indígenas no ensino superior, por meio da concessão de bolsas de estudos em cursos pré-vestibulares. No entanto, esse Programa sofreu críticas por parte dos representantes indígenas, especialmente por aqueles que compunham a então “Comissão Nacional de Professores Indígenas”, devido às dificuldades de adequação de suas ações às necessidades e realidades dos povos indígenas. Efetivamente, argumentava-se que o PDU não atendia às necessidades de formação de professores indígenas no ensino superior. Ademais, eram destacadas as dificuldades encontradas pelos estudantes indígenas para acessar os cursos, então realizados em instituições situadas em estados federativos com relativa baixa presença de indígenas e em centros urbanos de difícil acesso para populações situadas majoritariamente na zona rural (PALADINO; ALMEIDA, 2012; ALMEIDA, 2013).

Atendendo a essas reivindicações, o PDU financiou os primeiros cursos de formação superior de professores indígenas no MEC. Estes cursos, denominados “Projetos Inovadores de Curso - Professores Indígenas”, foram desenvolvidos por duas entidades indigenistas, a Associação Nacional de Ação Indigenista-Anaí e o Instituto Socioambiental (ISA). Essas duas entidades formaram, respectivamente: 177 professores indígenas, de várias etnias, no estado da Bahia; e 81 professores indígenas provenientes do Parque Indígena do Xingu, no Mato Grosso (BARNES, 2007; ALMEIDA, 2013).

Cabe igualmente salientar as primeiras iniciativas autônomas de realização de cursos de licenciaturas indígenas desenvolvidos pela Universidade Estadual de Mato Grosso

(Unemat) e pelo “Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena”, da Universidade Federal de Roraima (UFRR), em 2001 e 2003, respectivamente. Estes foram implementados por meio de uma parceria entre as próprias universidades com setores do movimento indígena e indigenista, bem como com setores governamentais como a FUNAI e o Ministério da Educação (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

O desenvolvimento destas primeiras experiências com cursos de licenciaturas específicas, consolidaram a formação superior indígena como uma das pautas do MEC, por meio da atuação da Secretaria de Educação Superior (Sesu) e da Secad. Contando ainda com os recursos do PDU, o MEC lançou, em 2005, o “Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas” (Prolind), com o objetivo de apoiar a formulação e o desenvolvimento, em instituições de ensino públicas, federais e estaduais, de cursos superiores de formação de professores indígenas. Além disso, o Prolind previu como um de seus objetivos, em seu primeiro edital, o auxílio à permanência de estudantes indígenas em cursos regulares de instituições públicas de ensino superior⁵⁴ (BARNES, 2007). O Prolind apoiou, por meio do lançamento de três editais – em 2005, 2008 e 2009 – vinte e sete cursos de licenciatura intercultural nas instituições de ensino superior brasileiras (LIMA, 2016).

Em 2014, os cursos de licenciatura interculturais estavam em funcionamento em “vinte e três instituições de ensino superior diferentes, localizadas em dezoito estados e distribuídas nas cinco regiões do país. Deste número, quatorze licenciaturas são coordenadas por universidades federais, sete por universidades estaduais e uma por instituição comunitária (Unochapecó), ofertando um total de mais de 2.700 vagas” (ALMEIDA, 2014, p. 123). Algumas universidades, como a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e a Universidade Federal de Roraima (UFRR), continuaram com os cursos de licenciatura mesmo após a finalização dos editais do programa, transformando-os em cursos da própria instituição (*ibidem*).

Além dessas medidas, como dito anteriormente, também ocorreu o ingresso de estudantes indígenas em cursos regulares de graduação das universidades públicas e privadas por meio da implementação de políticas de ações afirmativas.

⁵⁴ O objetivo de apoiar a permanência de estudantes indígenas no ensino superior não foi contemplado nos demais editais do Prolind (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

3.3 O processo de implementação das ações afirmativas no ensino superior brasileiro

Em geral, podemos definir as ações afirmativas como instrumentos de intervenção política, de caráter temporário, implementadas com o objetivo de enfrentar as condições de exclusão e marginalização nas quais se encontram determinadas categorias ou grupos sociais. São consideradas importantes instrumentos de combate às desigualdades provocadas pela discriminação – racial, sexual, étnica, entre outros –, a qual impede o acesso de grupos específicos a contextos socialmente relevantes. Assim, podemos dizer que essas políticas têm como objetivo favorecer a participação dos membros de categorias discriminadas em setores da vida social, econômica ou política aos quais têm dificuldade em acessar, promovendo um equilíbrio “entre os percentuais de cada minoria na população em geral e os percentuais dessas mesmas minorias na composição dos grupos de poder nas diversas instituições que fazem parte da sociedade” (OLIVEN, 2007, p. 30).

Essas políticas podem ser direcionadas a diferentes públicos, de acordo com as características de seus contextos sociais de implementação. Na Índia, por exemplo – primeiro país que implantou esse tipo de política –, as ações afirmativas se focalizaram sobre a condição de exclusão social vivenciada pelos sujeitos pertencentes às castas consideradas inferiores – os “*dalits*”, ou “intocáveis”; nos Estados Unidos e na África do Sul, elas foram direcionadas principalmente para negros; enquanto na Europa se voltaram quase exclusivamente para mulheres.

Assim, a expressão ações afirmativas não faz referência diretamente a instrumentos concretos de intervenção; mas, mais precisamente, a uma ideia comum às várias medidas que possuem o intuito de promover efetiva igualdade de acesso de determinadas categorias sociais em contextos onde resultam numericamente sub-representadas. Desta maneira, as ações afirmativas podem assumir a forma de reserva de vagas para estudantes em instituições de ensino superior; ações de auxílio ao ingresso de determinados segmentos ao mercado de trabalho; programas de formação e capacitação para grupos sociais específicos, etc. (THEODORO, 2012).

Além de constituir uma política voltada para o combate da desigualdade entre as diversas categorias e grupos discriminados, a adoção das ações afirmativas foi justificada socialmente como uma medida de valorização e promoção da diversidade em seus contextos de implementação, uma vez que contemplou entre seus beneficiários pessoas pertencentes a

grupos étnico-raciais, como os negros e indígenas. Segundo esta perspectiva, a adoção das ações afirmativas contribuiria para aumentar a diversidade no interior das instituições sociais e melhorar, conseqüentemente, a qualidade das mesmas. Pensando, por exemplo, no ensino universitário, considera-se que obter um corpo estudantil racial e etnicamente diversificado possa contribuir para enriquecer os debates travados em sala de aula, na medida em que permite a troca de experiências e ideias entre pessoas pertencentes a distintas culturas. Ademais, supõem-se que a convivência entre pessoas pertencentes a diferentes grupos étnico-raciais contribuiria para diminuir ou prevenir futuras visões preconceituosas e práticas discriminatórias (SILVÉRIO, 2009; FERES; DAFLON; CAMPOS, 2012a).

No Brasil, os debates iniciais a respeito da implementação de políticas de ações afirmativas voltadas para o ingresso de indígenas no ensino superior seguiram, de maneira geral, as discussões que vinham se desenvolvendo a respeito da inclusão de pessoas negras. Nesse sentido, afirma Barroso-Hoffmann (2005, p. 03):

O debate concentrou-se em um primeiro momento no acesso dos afrodescendentes à universidade pelo sistema de cotas, colocando-se este acesso em termos da reparação de uma injustiça histórica cometida contra estas populações, não apenas por uma questão de origem social, mas, conforme demonstrado pelas estatísticas de variadas pesquisas, também pelo efeito da discriminação racial.

De fato, as políticas de ações afirmativas começaram a ser identificadas como um possível instrumento a ser implementado para enfrentar as extremas desigualdades raciais existentes na sociedade brasileira a partir dos últimos anos da década de 1990⁵⁵. As políticas de cunho universalistas desenvolvidas até então mostraram-se insuficientes para promover a inclusão social da população negra, não sendo capazes de enfrentar “a desigualdade proveniente do racismo e seus desdobramentos” – especialmente no que diz respeito ao acesso dessa população à educação formal e ao mercado de trabalho⁵⁶ (THEODORO, 2012, p. 52).

⁵⁵ Segundo Guimarães (2006, p. 280) as desigualdades raciais podem ser definidas como “formas de desigualdades atribuíveis à ideia de raça e à forma como as pessoas se classificam e são classificadas socialmente”.

⁵⁶ Em última análise, os debates então desenvolvidos colocavam em xeque o discurso da democracia racial, segundo o qual o Brasil constituiria uma sociedade livre de preconceitos – onde brancos, negros e indígenas conviveriam de forma harmônica –, para ressaltar a existência de extremas desigualdades raciais. A democracia racial constituiu mais do que um mito fundador da identidade brasileira – como dito, miscigenada e livre de conflitos raciais –, mas representou também um compromisso político de integração socioeconômica dos negros por meio de medidas de caráter universais, como a ampliação das legislações previdenciárias e trabalhistas (GUIMARÃES, 2006).

Com efeito, estudos socioeconômicos realizados no final desta década pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), informavam:

De forma contundente a desigualdade no que diz respeito ao acesso ao ensino superior pelo corte de raça, assim como as desigualdades da interseção entre raça e gênero no que se refere à renda e escolaridade. Esses novos dados, produzidos a partir de 1999 pelo IPEA e corroborados pelo Censo Nacional de 2000, foram decisivos para desvelar as desigualdades raciais no que se refere à educação e renda e provocaram as discussões internas que começaram a ocorrer nas universidades públicas a partir de então (PAIVA; ALMEIDA, 2010, p. 78).

A inclusão social da população negra tornou-se uma das principais bandeiras do Movimento Negro que – apoiado em estudos desenvolvidos tanto por intelectuais brasileiros quanto por institutos de pesquisa social – passou a organizar e participar de uma série de eventos, como marchas e seminários, tanto nacionais quanto internacionais, que reivindicavam políticas efetivas de inclusão da população negra – entre elas as políticas de ações afirmativas –, e que ganhavam progressivamente maior visibilidade pública e governamental.

Uma das principais iniciativas organizadas neste sentido foi a “Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e Vida”, realizada em Brasília (DF), no dia 20 de novembro de 1995. A marcha tinha como objetivo imediato apresentar ao governo federal um documento no qual enfatizava a importância da promoção de políticas de inclusão para a população negra. Como resposta às reivindicações, o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2003) instituiu, no mesmo dia, por meio de decreto presidencial, um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para propor políticas de valorização da população negra (MOEHLECKE, 2002).

Em julho de 1996, foi realizado o primeiro seminário voltado à discussão sobre políticas de ações afirmativas – denominado “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos” – pela Secretaria dos Direitos da Cidadania, do Ministério da Justiça. Este seminário contou com a participação do Presidente da República, bem como representantes do Movimento Negro e intelectuais brasileiros e estrangeiros, com experiências de pesquisa sobre o tema das relações raciais. Foi então que o Presidente reconheceu publicamente, pela primeira vez, a existência do racismo, e a necessidade de combatê-lo por meio de políticas públicas.

Outro momento importante para a discussão do tema das desigualdades étnicas e raciais foram as “Pré-conferências Temáticas Regionais”, realizadas em diversos estados brasileiros entre os anos de 2000 e 2001, e a “Conferência Nacional Contra o Racismo e a Intolerância”, realizada em julho de 2001, no Rio de Janeiro. Estes eventos prepararam a participação brasileira na “III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata”, na cidade de Durban, África do Sul, em setembro de 2001.

Na conferência de Durban, planejada pela Organização das Nações Unidas (ONU), o Brasil “se comprometeu a desenvolver políticas de combate às desigualdades raciais, entre elas, políticas de ação afirmativa, bem como reconheceu a raça como uma categoria social explicativa das profundas desigualdades sociais existentes em muitas sociedades” (BERNARDINO-COSTA; SANTOS; SILVÉRIO, 2009, p. 217). Outro ponto importante da conferência foi o reconhecimento público internacional, por parte do Brasil, da própria responsabilidade histórica sobre a questão da escravidão e a marginalização econômica e social da população negra (COROSSACZ, 2005).

Com a realização da citada conferência, as ações afirmativas ganham maior visibilidade nacional e são identificadas pelo Movimento Negro – e também pelo governo federal e pela administração pública – como o principal instrumento para enfrentar as desigualdades raciais da sociedade brasileira, especialmente no mercado de trabalho e no ensino superior. Foi a partir da conjugação de demandas internas e externas, que a questão étnico-racial ganhou força nos debates políticos brasileiros (PALADINO; ALMEIDA, 2012; COROSSACZ, 2005).

Como resultados imediatos da Conferência de Durban, temos a criação, em 2002, do “Programa Nacional de Ações Afirmativas” (Decreto n. 4.228/2002), coordenado pela Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, com o objetivo de garantir metas percentuais de participação de afrodescendentes, mulheres e pessoas com deficiência em cargos da Administração Pública Federal, bem como incentivar a adoção de ações afirmativas por outras instituições, por meio de pontuação adicional nas licitações promovidas por órgãos federais (BRASIL, 2002).

No que se refere ao âmbito educacional, temos, ainda em 2002, no final do mandato de FHC, a criação do programa “Diversidade na Universidade” (PDU) (Lei 10.558). O Programa, como mencionamos anteriormente, tinha como objetivo auxiliar o acesso de negros

e indígenas ao ensino superior, por meio da concessão de bolsas de estudos em cursos preparatórios para o vestibular⁵⁷ (BRASIL, 2002). Os recursos seriam destinados à instituições – universidades, organizações não governamentais – que já tivessem experiências com a organização de cursos pré-vestibulares com corte racial em sua população-alvo. No entanto, ao longo do desenvolvimento da política, os projetos de cursos pré-vestibulares foram perdendo espaço no interior do PDU – tanto por problemas de gestão e execução das ações, quanto por reconfigurações internas ao próprio Ministério – priorizando-se a realização de estudos e pesquisas sobre políticas de inclusão social. De qualquer maneira, foram apoiados 91 projetos ao longo dos cinco anos de existência do Programa (2002-2007) (ALMEIDA, 2013).

Concomitantemente, temos a implementação das primeiras políticas de ações afirmativas voltadas para estudantes de baixa renda, negros e indígenas, em universidades estaduais públicas. Estas ocorreram tanto por meio da aplicação de legislações estaduais, quanto de resoluções internas às próprias instituições. Foi assim que, em 2000, o Estado do Rio de Janeiro sancionou a Lei 3.524, que previa a reserva de 50% das vagas de universidades públicas estaduais para candidatos que tivessem cursado o ensino médio em escolas públicas. Ainda, em 2001, o Estado do Paraná decidiu pela reserva de três vagas para candidatos indígenas nos vestibulares de suas universidades públicas estaduais, por meio da Lei 13.134⁵⁸. A primeira universidade estadual a implementar de forma autônoma uma política de ações afirmativas foi a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) (Lei 196/2002), que decidiu pela reserva de 40% de suas vagas, tanto em cursos de graduação quanto de pós-graduação, para estudantes negros, oriundos de escolas públicas.

Em 2003, seguindo a iniciativa de algumas universidades estaduais, políticas de ações afirmativas também começaram a ser implementadas, de forma autônoma – ou seja, por meio de decisão interna de seus conselhos universitários – por universidades federais. As primeiras instituições a adotarem esse tipo de política foram a Universidade de Brasília (Unb) e a

⁵⁷ Inicialmente criado apenas para atender as demandas por acesso ao ensino superior pela população negra, o PDU acabou incorporando como grupo beneficiário também indígenas, devido às reivindicações exercidas por setores do movimento indígena e organizações indigenistas, que “questionaram a ausência de ações voltadas para este segmento em um programa que preconiza a promoção da diversidade no sistema de ensino superior do país” (ALMEIDA, 2013, p. 186).

⁵⁸ Em 2006, a Lei 14.995/2006 ampliou de três para seis o número de vagas destinadas para indígenas nas universidades estaduais paranaenses.

Universidade de Alagoas (Ufal), que reservaram, cada uma, 20% de suas vagas para estudantes negros⁵⁹ (HERINGER; FERREIRA, 2009).

Com a intensificação do debate político sobre as ações afirmativas, e após o início de sua implementação em algumas universidades públicas, o governo federal – então presidido por Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) – assumiu um papel mais ativo na sua institucionalização, por meio da criação de programas, leis e decretos. Nesse sentido, em 2003, foi criada a “Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial” (Seppir) que, como o próprio nome indica, era voltada para a “formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial” (BRASIL, 2003). Esta secretaria também permitiu a participação direta do movimento negro na discussão e formulação de políticas públicas, diferentemente do que ocorria durante o governo de FHC, o qual evitava a politização do debate sobre a inclusão racial, estabelecendo, majoritariamente, diálogos com acadêmicos e intelectuais (FERES; DAFLON; CAMPOS, 2012a).

Em 2004, Tarso Genro assumiu a gestão do Ministério da Educação (MEC) – em substituição a Cristovam Buarque (2003-2004) – e passou a ter um papel importante no debate sobre as políticas de inclusão educacional. Entre as principais medidas efetuadas durante sua gestão destacamos a criação da “Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade⁶⁰” (Secad) –, que incorporou um conjunto de temáticas antes dispersas em diversas secretarias do MEC, como a educação no campo, educação indígena, educação para quilombolas e afrodescendentes e para populações em situação de vulnerabilidade social. Segundo Silvério (2009, p. 25), “a criação desta secretaria indicou a importância que o tema da diversidade étnico-racial assumiu na área de política social do governo Lula”.

Ao longo da gestão de Tarso Genro no Ministério da Educação, foi se delineando a opção pelas políticas de cotas para o acesso ao ensino superior de populações historicamente

⁵⁹ Segundo Paiva e Almeida (2010, p. 86), as decisões internas pela adoção de políticas de ações afirmativas variaram muito de acordo com cada instituição: “em algumas universidades, foram importantes as reivindicações dos movimentos sociais locais; em outras, a organização dos docentes foi decisiva; ainda, os núcleos de estudo afro-brasileiros já existentes passaram a ter maior voz; por último, ações inicialmente isoladas de profissionais que passaram a questionar a falta de diversidade em suas universidades foram decisivas para levar a cabo o programa”.

⁶⁰ A Secad inicialmente se denominava “Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão”, no entanto, a palavra inclusão era vista “com muita reserva pelas lideranças indígenas, que identificavam inclusão com integração”. Depois de muitos debates, a secretaria ganhou nova identidade, “assumindo a proposta mais complexa de atentar para a diversidade, em suas múltiplas dimensões” (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 57).

excluídas, como negros, indígenas e pessoas de baixa renda⁶¹. Entre as principais medidas efetuadas, esta a criação do “Programa Universidade para Todos” (PROUNI) instituído por meio da Lei n. 11.096, em 2005.

O PROUNI previu a concessão de bolsas para estudantes de baixa renda egressos do ensino médio em escolas públicas – ou privadas, desde que beneficiados com bolsa integral – em cursos de graduação de instituições de ensino superior privadas⁶². Um percentual destas bolsas foi destinado para pessoas com deficiência e para candidatos indígenas e negros, de acordo com sua proporção na população dos estados federativos em que se situavam as instituições. As bolsas, que poderiam fornecer descontos integrais ou parciais no pagamento das anuidades escolares, foram concedidas aos candidatos com base na nota de desempenho e perfil socioeconômico no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (BRASIL, 2005)⁶³.

Em abril de 2007, o governo federal, por meio do Decreto n. 6.096, criou o “Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais” (REUNI). Este Programa tinha como objetivo ampliar o acesso à educação superior, por meio de investimentos tanto sobre suas estruturas físicas (construção ou reformas de prédios, bibliotecas, laboratórios), quanto sobre seus recursos humanos (contratação de docentes e pessoal técnico administrativo). Para receber os recursos destinados ao REUNI, as universidades deveriam apresentar um plano de reestruturação, que previa, como uma de suas diretrizes, a ampliação das políticas de inclusão e assistência estudantil (BRASIL, 2007a).

Juntamente ao plano de expansão da educação superior brasileira, o governo federal investiu em políticas destinadas à auxiliar a permanência de estudantes de baixa renda nas universidades públicas federais, por meio da criação do “Programa Nacional de Assistência Estudantil” (PNAES), em 2008 (Portaria n° 39). Os recursos financeiros provenientes do PNAES seriam direcionados às instituições federais de ensino superior, que deveriam desenvolver ações de assistência estudantil que contemplassem as seguintes áreas, considerando as necessidades de seu corpo estudantil: moradia, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. Desta forma,

⁶¹ Embora, no início de sua gestão, Tarso Genro tenha se manifestado contrário às políticas de cotas, “alegando que as mesmas seriam insuficientes para garantir o acesso dos grupos excluídos à educação superior” (SILVÉRIO, 2009, p. 145).

⁶² As instituições de ensino superior (IES), em contrapartida, recebiam isenção no pagamento de impostos ao governo federal.

⁶³ De acordo com dados do MEC (2014), o programa havia fornecido, até o ano de 2014, 1.049.645 bolsas de estudos integrais, e 447.580 bolsas de estudos parciais. Destas, 1.887 bolsas foram concedidas para estudantes autodeclarados indígenas, o que corresponde a 0,12% do total.

pretendia-se “viabilizar a igualdade de oportunidades”, “contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico”, bem como “agir, preventivamente, nas situações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras” (BRASIL, 2007b).

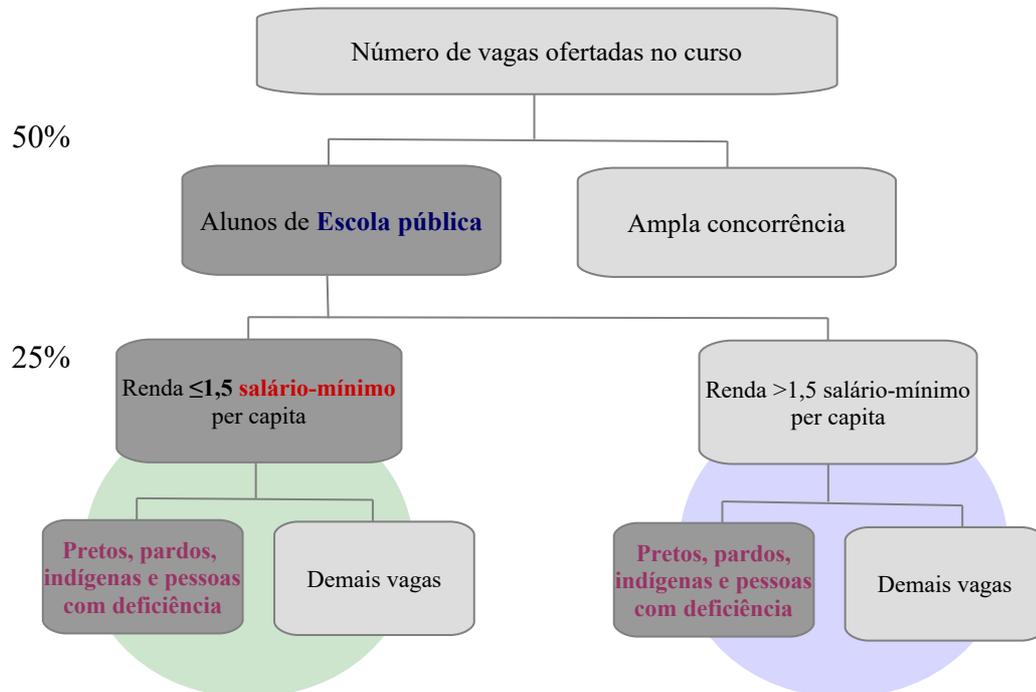
A criação do REUNI e do PNAES constituíram importantes incentivos institucionais para a implementação das políticas de ações afirmativas nas universidades públicas. Se, até 2008, 20 universidades haviam implementado estas políticas, no biênio 2008-2009 elas totalizavam 38 – praticamente duplicando o resultado que havia sido alcançado nos cinco anos precedentes (EURÍSTENES *et al.* 2016).

Embora tenham ocorrido importantes esforços de institucionalização das políticas de ações afirmativas ao longo dos oito anos do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi apenas durante a presidência de Dilma Rousseff (2011-2016), em 2012, que foi aprovada uma Lei tornando-as obrigatórias nas instituições públicas de ensino federais (universidades e institutos de ensino técnico de nível médio). Trata-se da Lei Federal n. 12.711/2012, também conhecida como “Lei de Cotas”, que instituiu a reserva de 50% das vagas nos cursos de graduação das universidades federais para estudantes que tivessem cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Destas, 50% (25% do total de vagas), deveriam ser preenchidas por estudantes oriundos de famílias de baixa renda – ou seja, com uma renda mensal igual ou inferior a um salário-mínimo e meio *per capita*. Ainda, uma porcentagem foi destinada para autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à sua presença nos estados federativos onde se situam as instituições, segundo dados do último censo do IBGE⁶⁴. As instituições deveriam implementar, no mínimo, 25% da reserva prevista na Lei, a cada ano, e teriam no máximo quatro anos, ou seja, até 2016, para cumpri-la integralmente (BRASIL, 2012). A figura 1, abaixo, representa a distribuição de vagas nas universidades públicas de acordo com a “Lei de Cotas”⁶⁵.

⁶⁴ No caso de não preenchimento das vagas de corte racial, aquelas remanescentes deveriam ser destinadas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012).

⁶⁵ Em 2016, as pessoas com deficiência foram incluídas entre os beneficiários da Lei de Cotas, de acordo com a sua proporção na população dos estados onde se localizam as instituições.

Figura 1 - Distribuição de vagas de acordo com a Lei Federal 12.711



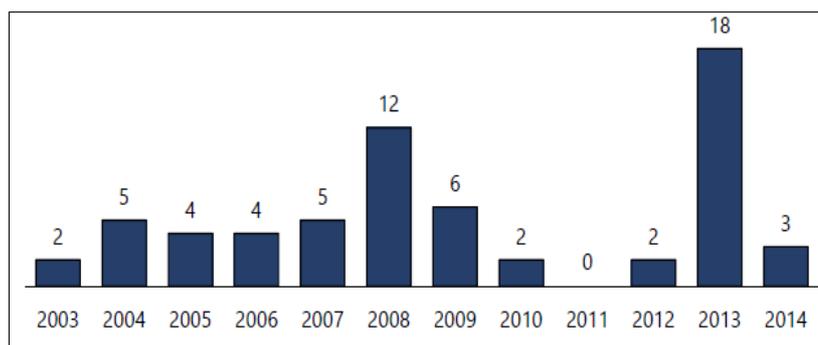
Fonte: Adaptado de EURÍSTENES *et al.* (2016).

Como podemos visualizar na figura 1, a Lei 12.711 estabeleceu proporções específicas de vagas a serem destinadas para quatro grupos de beneficiários, assim definidos: *a*) egressos de escolas públicas; *b*) egressos de escolas públicas e com baixa renda familiar; *c*) egressos de escolas públicas e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas; e, por fim, *d*) candidatos egressos de escolas públicas, de baixa renda e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas. Assim, instituiu-se uma uniformização em ações que anteriormente diferiam em relação aos critérios adotados (bônus, cotas ou criação de vagas) e aos tipos de beneficiários – egressos de escolas públicas, pretos, pardos e indígenas, pessoas com deficiência, quilombolas, pessoas de baixa renda, mulheres, refugiados, entre outros (EURÍSTENES *et al.* 2016).

Como resultado da implementação da Lei de Cotas, a partir de 2012, temos um incremento no número de universidades que adotaram políticas de ações afirmativas. No vestibular de 2013, dezoito (de um total de cinquenta e oito) universidades que ainda não haviam implementado essas políticas tiveram que adotá-las em cumprimento à nova

legislação (EURÍSTENES *et al.* 2016, p. 9). O gráfico 1 mostra a implementação anual das ações afirmativas nas universidades federais de 2003 a 2014:

Gráfico 1 - Adesão das Universidades Federais às AAs por ano (2003-2014)



Fonte: EURÍSTENES *et al.* (2016).

Assim, aos poucos, as medidas de ações afirmativas passaram a se concretizar, seja por meio de leis, seja por meio de iniciativas gestadas nas próprias instituições, embasadas na autonomia universitária.

3.4 Ações afirmativas para indígenas no ensino superior brasileiro

Quanto ao ingresso de indígenas em cursos regulares de instituições de ensino superior (IES) públicas, Almeida (2014) observa que, no ano de 2014, 107 instituições possuíam políticas de acesso para estudantes indígenas – das quais 44 eram universidades estaduais; 54 universidades federais; oito institutos federais e um municipal. Segundo informações divulgadas pelo Censo da Educação Superior, em 2016, existiam 49.026 indígenas matriculados em cursos de graduação, presenciais e a distância, no país. Destes, 12.348 estavam matriculados em IES públicas: 8.838 em IES federais; 3.348 em IES estaduais; e 162 em IES municipais. Os demais 36.678 estudantes indígenas estavam matriculados em instituições de ensino superior privadas (INEP, 2017).

Em relação à modalidade de ação afirmativa adotada para o ingresso de indígenas, das 107 instituições: 60 (56%) delas optaram pelo sistema de reserva de vagas; 45 (42%) pelo sistema de vagas suplementares; e duas pelo sistema de bonificação (ALMEIDA, 2014).

Às duas modalidades de ações afirmativas mais frequentemente adotadas para o ingresso de indígenas no ensino superior se associam outras características que nos permitem criar, para fins expositivos, dois modelos de implementação desta política – os quais podem ocorrer concomitantemente. No primeiro, oriundo especialmente da aplicação da Lei 12.711/2012 – e que, portanto, prevê a reserva de vagas para indígenas provenientes do sistema escolar público – utiliza-se frequentemente o vestibular tradicional como instrumento de seleção dos candidatos; não há restrições em relação aos cursos a serem escolhidos – os candidatos podem, portanto, optar entre a totalidade daqueles ofertados pela instituição; e, para a comprovação do pertencimento étnico dos candidatos, normalmente é solicitada uma autodeclaração étnico-racial. No segundo modelo, característico das instituições que adotam o sistema de vagas suplementares, utiliza-se, normalmente, para seleção dos candidatos indígenas, um processo seletivo específico – onde estes concorrem entre si – e diferenciado – ou seja, com provas distintas daquelas realizadas pelos demais vestibulandos no processo seletivo “tradicional”; os cursos a serem ocupados pelos indígenas normalmente não contemplam todos aqueles ofertados pela instituição⁶⁶; além disso, frequentemente é exigida, além da autodeclaração étnico-racial, também uma declaração de pertencimento étnico emitida pela comunidade indígena da qual o candidato faz parte⁶⁷.

As instituições que adotam o sistema de vagas suplementares normalmente decidem previamente os cursos a serem frequentados pelos estudantes indígenas – o que, na maior parte dos casos, é realizado em diálogo com representantes das comunidades indígenas, ou da Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

As provas de admissão específicas são caracterizadas por critérios de seleção e conteúdos diferenciados, que se justificam em razão de um desejo institucional de aproximar os conteúdos das provas às particularidades culturais e formativas dos candidatos indígenas⁶⁸. Estas provas, que assumem formatos muito variados, geralmente avaliam as competências dos indígenas tanto em relação aos conteúdos que compõem o currículo escolar do ensino

⁶⁶ Existem universidades que oferecem vagas suplementares para candidatos indígenas em todos os seus cursos de graduação, como é o caso da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

⁶⁷ Muitas universidades utilizam os dois modelos aqui descritos para o ingresso de estudantes indígenas, como é o caso, por exemplo, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

⁶⁸ No que diz respeito às formas de seleção dos candidatos indígenas, segundo Paladino e Almeida (2012), em 2012, 25 instituições de ensino superior – das 72 que então adotavam alguma forma de ação afirmativa destinada para indígenas – realizavam provas de admissão específicas.

médio⁶⁹, quanto em relação a temas que dizem respeito e são importantes para suas próprias coletividades⁷⁰.

3.5 Ações afirmativas para indígenas no ensino superior federal do Rio Grande do Sul

Nesta seção, vamos descrever as políticas de ações afirmativas destinadas ao ingresso de indígenas em cursos regulares de instituições de ensino superior federais do Rio Grande do Sul⁷¹, na modalidade de vagas suplementares ou aproveitamento de vagas ociosas.

No Rio Grande do Sul, as primeiras instituições de ensino superior públicas federais a adotarem políticas de ações afirmativas para indígenas foram a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que as instituíram por meio de decisões internas de seus conselhos universitários, no ano de 2008. Em seguida, as mesmas políticas foram implementadas pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), em 2010; pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa), em 2011; pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), ambas em 2015.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) implementou uma política afirmativa para o ingresso de indígenas em 2008, com a criação de dez vagas suplementares – número que foi mantido ao longo dos anos posteriores. Os cursos a serem frequentados pelos indígenas são escolhidos por meio de um diálogo entre representantes indígenas do Rio Grande do Sul – das etnias Kaingang, Guarani e Charrua – e representantes da própria instituição. A seleção é específica e diferenciada, composta por uma prova de Redação e uma prova de Língua Portuguesa. Os candidatos que desejam ingressar na UFRGS devem entregar

⁶⁹ Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa, Biologia, Química, Física, Geografia, História e Matemática.

⁷⁰ Para ilustrarmos a diversidade de formatos assumidos pelas provas dos processos seletivos específicos para indígenas, mencionamos o caso da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) que, segundo Cohn e Dal'Bó, (2016), avaliam as competências dos candidatos indígenas sobre os conteúdos que compõem o currículo escolar do ensino médio, porém fazendo referências genéricas a temas indígenas nos enunciados das questões – não trazendo, portanto, modificações substanciais em relação aos conhecimentos exigidos dos demais candidatos no processo seletivo tradicional da instituição. A Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), por seu turno, exige a entrega de um memorial descritivo, além de uma prova de redação em língua portuguesa.

⁷¹ As informações que serão apresentadas desta seção foram encontradas nos endereços eletrônicos das respectivas IES e, na ausência ou incompletude destas, foram solicitadas às próprias universidades – este foi o caso da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS); da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e da Universidade Federal do Pampa (Unipampa).

uma declaração de pertencimento a uma comunidade indígena, assinada por lideranças e membros da mesma, bem como uma autodeclaração de pertencimento étnico⁷².

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) instituiu uma política de ação afirmativa para ingresso de indígenas também em 2008, com a criação de cinco vagas para este público (Resolução 011/2007) (UFSM, 2007b). Ao longo do tempo, esta universidade aumentou progressivamente o número de vagas destinadas aos indígenas: para 8 vagas em 2009 e 2010; para 10 vagas em 2011; para 14 vagas em 2012 e 2013; e, por fim, para 20 vagas em 2014, 2015, 2016 e 2017. Estas vagas são disponibilizadas em cursos de graduação escolhidos a partir de um diálogo entre representantes da universidade e da FUNAI. As provas seletivas, desde o ano de 2016, são específicas e diferenciadas, formadas por 20 questões de múltipla escolha, compostas pelas disciplinas de Biologia; História; Língua Portuguesa e Matemática, além de uma prova de Redação relacionada à temática indígena. Como critérios de identificação dos candidatos, a referida universidade solicita a comprovação da condição de “indígena aldeado” – por meio da entrega do Registro Administrativo de Índio ou Certidão do Registro Civil, acompanhado por uma declaração de indígena aldeado realizada por liderança da comunidade indígena de origem e também pela FUNAI (UFSM, 2017a).

A Universidade Federal de Rio Grande (FURG), por sua vez, implementou uma política afirmativa para ingresso de indígenas em 2010, por meio da criação de cinco vagas suplementares para este público (Resolução 019/2009) (FURG, 2009). Esse número manteve-se inalterado até 2013, ano em que a instituição aumentou para dez o número de vagas destinadas para indígenas. As vagas suplementares são disponibilizadas em cursos regulares de graduação escolhidos por representantes das comunidades indígenas, em diálogo com os setores universitários responsáveis pela gestão da política afirmativa. O processo seletivo é, desde o início, específico e diferenciado, composto por duas provas: uma de Língua Portuguesa, de múltipla escolha, e uma prova de Redação. Para concorrer à uma vaga, os candidatos devem entregar uma cópia da Certidão Administrativa de Nascimento, expedida pela FUNAI; e uma declaração de “membro pertencente à comunidade ou aldeia”, assinada por uma liderança da mesma (FURG, 2017).

A Universidade Federal do Pampa (Unipampa), em 2012, implementou um processo seletivo específico para o ingresso de indígenas em seus cursos de graduação. No referido

⁷² Serão fornecidas informações mais detalhadas a respeito da política afirmativa implementada na UFRGS no próximo capítulo.

ano, foram disponibilizadas 11 vagas para este público, em seis distintos cursos. Nos anos subsequentes, até 2016, a referida instituição não ofereceu vagas para o acesso de indígenas, retomando esta política novamente em 2017, quando ofertou 21 vagas. Os cursos abertos para o ingresso de indígenas em 2012 foram os que possuíam vagas remanescentes⁷³ “indicadas pelos coordenadores de curso”, sendo que estes foram posteriormente “submetidos para escolha das comunidades indígenas junto à FUNAI”⁷⁴ (UNIPAMPA, 2018a); já em 2017, a universidade ofertou vagas suplementares. O processo seletivo é constituído por uma prova de Redação. Como critério para a identificação dos candidatos, a Unipampa exigiu a entrega de uma “declaração de membro de comunidade ou aldeia indígena”, assinada por uma liderança e validada por demais membros da mesma, e homologada pela FUNAI (UNIPAMPA, 2018b).

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), por seu turno, implementou uma política afirmativa para ingresso de indígenas em seus cursos de graduação em 2015⁷⁵. A partir daquele ano, a instituição passou a criar duas vagas suplementares para este público em todos os seus cursos de graduação – 66 vagas em 2015; 60 vagas em 2016; e 58 vagas em 2017⁷⁶ (Resolução 33/2013) (UFFS, 2013). Os candidatos indígenas realizam um processo seletivo específico e diferenciado, composto por uma prova de Redação e uma prova de múltipla escolha – com conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, e Ciências Naturais. Como critério de identificação dos candidatos, a universidade exige a entrega de uma “declaração de pertencimento a um grupo étnico”, que pode ser realizada por meio: do Registro Administrativo de Nascimento de Índio ou de uma declaração da FUNAI

⁷³ Devido a casos de abandono, transferência e desligamento de estudantes não indígenas.

⁷⁴ Da mesma maneira, em 2012, a Unipampa destinou vagas que constituíam abandono, transferência ou desligamento de curso para o ingresso de indígenas. Os cursos que possuíam vagas nessas condições, foram então selecionados pelas comunidades indígenas, em diálogo com representantes da citada universidade (LOPES, 2015).

⁷⁵ Estamos considerando aqui os dados relativos a apenas quatro dos seis campi da UFFS, pois situados no estado do Rio Grande do Sul (nas cidades de Cerro Largo, Erechim e Passo Fundo), e em Santa Catarina – na cidade de Chapecó. Decidimos não excluir o campus de Chapecó, porque este encontra-se localizado próximo à fronteira com o RS e, igualmente, às terras indígenas da região noroeste do estado. Portanto, ficaram excluídos de nossa exposição os campus de Laranjeiras do Sul e Realeza, situados no estado do Paraná. O campus de Passo Fundo, em todo o período considerado, não ofertou vagas suplementares para o ingresso de indígenas, pois oferece apenas o curso de Medicina e, de acordo com a legislação vigente, a universidade não têm autonomia para criar vagas neste curso (Resolução 33/2013).

⁷⁶ De acordo com informações disponibilizadas pela própria instituição, a variação no número de vagas ofertadas para ingresso de indígenas relaciona-se à diminuição da oferta geral dos cursos pois, alguns deles, que em 2015 ofertavam ingresso no primeiro e segundo semestres, passaram a ofertar apenas no primeiro semestre de cada ano. Além disso, a partir de 2016, o curso de Enfermagem, ofertado em Chapecó, não continuou disponibilizando vagas suplementares para indígenas.

e/ou de caciques que comprove o pertencimento à etnia indígena. Ainda, é exigida uma declaração pessoal de pertencimento a um grupo indígena (UFFS, 2017).

Por fim, a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), implementou uma política de ações afirmativas para acesso de indígenas em seus cursos de graduação em 2015. Naquele ano, a referida instituição criou 5 vagas para indígenas; em 2016, manteve o mesmo número de vagas; e em 2017, aumentou para 6 (Resolução 15/2015) (UFPel, 2015). As vagas são disponibilizadas em cursos escolhidos por representantes das comunidades indígenas, em diálogo com os setores competentes da universidade. O processo seletivo é composto por três etapas: a primeira é constituída por uma prova de Redação; a segunda pela entrega de um memorial descritivo; e, por fim, a terceira constitui-se na defesa do respectivo memorial descritivo, além da “apresentação de aspectos sócio-político-culturais do povo indígena”. Para inscrever-se no processo seletivo, os candidatos devem entregar: uma autodeclaração de pertencimento à comunidade indígena; uma declaração de sua própria comunidade sobre sua condição de pertencimento étnico e coletivo, assinada por duas lideranças reconhecidas; e uma declaração da FUNAI atestando que o candidato reside em comunidade indígena (UFPel, 2017).

O quadro 2, abaixo, nos permite visualizar o total de vagas abertas para indígenas pelas IES federais do Rio Grande do Sul, por ano acadêmico, de 2008 a 2017:

Quadro 2 - Vagas ofertadas para indígenas por IES federais do RS, por ano acadêmico (2008-2017).

IES	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Tot.
UFRGS	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	100
UFSM	5	8	8	10	14	14	20	20	20	20	139
FURG	-	-	5	5	5	10	10	10	10	10	65
UNIPAMPA	-	-	-	-	11	0	0	0	0	21	32
UFFS	-	-	-	-	-	-	-	66	60	58	184
UFPel	-	-	-	-	-	-	-	5	5	6	16
Total	15	18	23	25	40	34	40	111	105	125	536

Fonte: UFRGS (2017b); UFSM (2018); FURG (2018); UNIPAMPA (2018b); UFFS (2018); UFPel (2018).
Elaboração própria.

Podemos notar, por meio do quadro 2, que o número de vagas ofertadas para o ingresso de indígenas – provenientes de aldeias – em cursos de graduação das IES públicas federais do Rio Grande do Sul vem aumentando ao longo dos anos: em 2008, foram

disponibilizadas 15 vagas para este grupo; em 2012, tínhamos a oferta de 40 vagas; enquanto em 2017, essa quantia alcançava o total de 125 vagas. Igualmente, podemos perceber que o número total anual de vagas disponibilizadas aumentou sensivelmente a partir da implementação da referida política pela UFFS, que, já em 2015, ofertou 66 vagas para o ingresso de indígenas – quantidade bastante superior àquela ofertada pelas demais instituições.

Ainda, se olharmos o número total de vagas disponibilizadas por cada universidade ao longo do tempo, também podemos perceber que a UFFS – mesmo que tenha implementado a política de ação afirmativa somente a partir de 2015 – destaca-se como aquela instituição que ofertou maior número de vagas para o acesso de indígenas: 184 ao todo. Em seguida, temos a UFSM, que ofertou 139 vagas; e a UFRGS, que disponibilizou 100 vagas – ambas ao longo dos dez anos de implementação da política (2008-2017).

O quadro 3, abaixo, nos permite visualizar o número total de candidatos inscritos nos processos seletivos específicos para estudantes indígenas nas IES federais do RS, por ano acadêmico, de 2008 a 2017:

Quadro 3 - Inscritos para vagas disponibilizadas por IES federais do RS, por ano acadêmico (2008-2017)

IES	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Tot.
UFRGS	43	84	78	80	79	42	82	85	81	88	742
UFSM	23	9	14	26	86	115	106	128	129	200	836
FURG	-	-	16	8	46	44	46	47	39	74	320
UNIPAMPA	-	-	-	-	18	0	0	0	0	58	76
UFFS	-	-	-	-	-	-	-	178	277	387	842
UFPel	-	-	-	-	-	-	-	16	19	13	48
Total	66	93	108	114	229	201	234	454	545	820	2864

Fonte: UFRGS (2017b); UFSM (2018); FURG (2018); UNIPAMPA (2018b); UFFS (2018); UFPel (2018).
Elaboração própria.

Por meio do quadro 3, podemos perceber que o número total de candidatos inscritos para as vagas direcionadas para indígenas nos cursos de graduação das IES federais do Rio Grande do Sul cresceu ao longo do tempo: se em 2008, tínhamos ao todo 66 candidatos inscritos nos processos seletivos; em 2012 estes somavam 229 candidatos; enquanto que, em 2017, tínhamos 820 candidatos. No entanto, esse aumento no número de inscritos não ocorreu

em todas as universidades aqui consideradas: podemos perceber, por exemplo, que a UFRGS praticamente manteve uma média de 80 candidatos em seus processos seletivos; igualmente, a UFPel manteve uma média de 16 candidatos. Por outro lado, a UFFS teve um aumento de 1,5 vezes no número de inscrições para cada ano acadêmico (2015, 2016 e 2017) – somando 842 candidaturas nos três anos de existência da política.

4 AÇÕES AFIRMATIVAS PARA INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul é uma instituição pública de ensino superior, criada em 1934, na cidade de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul. Destaca-se tanto nacional quanto internacionalmente por meio de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Em 2017, foi considerada a melhor universidade federal do país, segundo avaliações do Ministério da Educação. Em sua estrutura são oferecidos 96 cursos de graduação, 79 cursos de mestrado, 10 cursos de mestrado profissionalizante e 73 cursos de doutorado. Sua comunidade acadêmica é composta por mais de 50 mil pessoas (32.397 estudantes de graduação; 6.465 estudantes de mestrado e 6.104 alunos de doutorado; 2.804 docentes no ensino superior e 2.655 técnicos administrativos), que circulam nos seus cinco *campi* – Campus Central, Campus do Vale, Campus Saúde, Campus Olímpico e Campus Litoral Norte (UFRGS, 2017c).

Desde 1972, para ingressar em um dos cursos de graduação oferecidos pela UFRGS é necessário realizar um processo seletivo – denominado Concurso Vestibular. Este processo é unificado para todos os cursos oferecidos pela universidade, ou seja, todos os candidatos realizam as mesmas provas⁷⁷. As provas são compostas por nove conteúdos distintos, sobre cada um dos quais são propostas 25 questões de múltipla escolha – portanto, são 225 questões ao todo – além de uma prova de Redação, com escore equivalente às demais provas, ou seja, à 25 questões. As provas de múltipla escolha têm como objetivo avaliar os conhecimentos dos candidatos em relação aos conteúdos que compõem o “núcleo comum do ensino médio”, a saber: Literatura de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna⁷⁸, Língua Portuguesa, Biologia, Química, Física, Geografia, História e Matemática. A prova de Redação em Língua Portuguesa consiste na produção de um texto dissertativo a respeito de um tema proposto especificamente para este fim, e busca avaliar a capacidade de leitura, compreensão, interpretação e escrita dos candidatos (UFRGS, 2010). Aqueles que não são eliminados durante a realização das provas de múltipla escolha⁷⁹, são ordenados de acordo com a

⁷⁷ Os cursos de Música, Teatro e Artes Visuais também exigem a realização de provas de habilitação específicas.

⁷⁸ Escolhida entre as seguintes opções: Alemão, Espanhol, Inglês, Francês e Italiano.

⁷⁹ Os candidatos podem ser eliminados no processo seletivo pelos seguintes motivos: - não acertar pelo menos uma questão em cada prova de múltipla escolha; - não alcançar 30% de acertos nas provas de múltipla escolha; - Obter em qualquer uma das nove provas escore padronizado igual ou menor do que zero; - obter escore menor de 30% na prova de Redação; não ser pré-classificado (UFRGS, 2017g).

pontuação obtida até quatro vezes o número de vagas ofertadas para o curso escolhido. Os candidatos que possuem pontuação suficiente para ingressar neste ordenamento terão suas redações corrigidas. Por exemplo, se o curso oferece 30 vagas, 120 candidatos serão pré-classificados. Aqueles que atingirem pelo menos 30% da nota máxima na prova de Redação seguem concorrendo e são, por fim, ordenados para preenchimento das vagas oferecidas em cada curso segundo critério decrescente de pontuação. Embora este processo seletivo tenha sofrido algumas modificações ao longo do tempo, manteve-se inalterado em seus aspectos substanciais⁸⁰.

O Vestibular da UFRGS, assim como de muitas universidades federais, é muito competitivo. Para citarmos um exemplo, em 2016, foram oferecidas 4.285 vagas, disputadas por 38.751 candidatos – com uma densidade de 9,04 candidatos por vaga⁸¹. Neste mesmo ano, o curso mais procurado pelos candidatos foi Medicina, com 7.822 inscritos para 98 vagas, com densidade de 79,8 candidatos por vaga. Ainda, como exemplos de cursos com alta densidade temos Psicologia (31,5); Fisioterapia (25) e Medicina Veterinária (20,4). Entre aqueles com média densidade temos: Serviço Social (10,2); Enfermagem (10) e Administração (7,4). Por fim, Ciências Sociais (4,7), Pedagogia (4,2), e Saúde Coletiva (3,2) são exemplos de cursos com baixa densidade de candidatos por vaga.

De acordo com Souza (2009), análises sobre o perfil socioeconômico dos candidatos inscritos e classificados no Vestibular da UFRGS – realizadas para os anos de 1975 a 1983, 1984 a 1986 e 1987 a 1989 pelo Departamento de Pesquisa Institucional da Pró-Reitoria de Planejamento, e nos anos de 1994 a 1995 e 1998 pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) – apontaram uma associação entre algumas variáveis que compõem o citado perfil e o desempenho dos candidatos no processo seletivo, tais como: nível de instrução do pai, nível de instrução da mãe, horas semanais de trabalho, renda familiar, frequência a curso preparatório ao Vestibular e dependência administrativa da escola frequentada – pública ou privada – durante o ensino médio.

⁸⁰ A partir do Concurso Vestibular de 2006, foi introduzido um ponto de corte para a correção das redações, o que diminuiu sensivelmente o número de candidatos que permaneciam disputando pelas vagas oferecidas na instituição. Ainda, neste mesmo ano, a porcentagem mínima de acertos nas provas de múltipla escolha diminuiu de 40% para 30%. Em 2007, o número de questões das provas de múltipla escolha, diminuiu de 30 para 25 questões. A partir do Vestibular de 2010, os candidatos também puderam optar pelo aproveitamento do resultado obtido no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para compor sua nota final. A nota obtida no ENEM é agregada como uma “décima prova” no concurso (UFRGS, 2006; 2007; 2010).

⁸¹ Na tese de João Vicente Silva Souza (2009) é possível obter informações a respeito da relação candidatos/vagas para as últimas três décadas do concurso vestibular da UFRGS.

A partir do ano acadêmico de 2008, o processo seletivo da UFRGS, que até então considerava o desempenho individual como critério exclusivo para acesso aos cursos de graduação da instituição, foi modificado por meio da Decisão 134/2007, do Conselho Universitário, que instituiu um Programa de Ações Afirmativas, na forma de reserva de vagas para candidatos provenientes de escolas públicas – metade das quais seriam destinadas para autodeclarados negros – e vagas suplementares para indígenas. A partir deste período, então, o acesso a uma parcela das vagas ofertadas nos cursos da universidade passou a depender tanto do desempenho dos candidatos no Vestibular quanto do seu pertencimento a determinadas categorias sociais. No ano de 2012, o Programa de Ações Afirmativas da UFRGS foi parcialmente modificado para adequar-se à Lei Federal (n. 12.711/2012) que instituiu a reserva de vagas para oriundos de escolas públicas – cota subdividida entre estudantes com renda maior e menor a um salário mínimo e meio *per capita*, as quais ainda tiveram um percentual reservado para autodeclarados pretos, pardos e indígenas, de acordo com a proporção destes no estado federativo de localização das instituições.

Este capítulo tem como objetivo apresentar detalhadamente as características da política afirmativa implementada na UFRGS, dando particular atenção para as ações direcionadas aos indígenas. Assim, iniciaremos nossa exposição com uma descrição a respeito do processo de implementação da política na instituição, prosseguindo com a apresentação da política de ingresso e de permanência voltada aos estudantes indígenas.

4.1 O processo de implementação das ações afirmativas na UFRGS

Os debates em torno da criação de políticas afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) iniciaram-se no ano de 2005, com a formação do “Grupo de Trabalho para as Ações Afirmativas” (GTAA). Criado a partir da iniciativa de alguns estudantes de graduação da universidade, o grupo contou também com a participação de docentes, servidores técnico-administrativos e representantes de movimentos sociais⁸², além de lideranças indígenas (Kaingang e Guarani) do Rio Grande do Sul.

Ao longo dos anos de 2005 e 2006, o GTAA promoveu um conjunto de atividades, tanto internas quanto externas ao ambiente universitário, voltadas ao debate sobre as políticas

⁸² Movimento Negro Unificado (MNU); União de Negros pela Igualdade (Unegro); Instituto de Assessoria a Comunidades Remanescentes de Quilombo (Iacoreq); Afrosul/Odomodê; Maria-Mulher - Organização de Mulheres Negras, ENJUNE/RS e Levante Popular da Juventude (SITO; FERREIRA; RODRIGUES, 2008).

afirmativas. Entre as iniciativas e ações desenvolvidas, destacamos: a realização de estudos sobre as relações raciais no Brasil, bem como sobre os programas de ações afirmativas já implementados; a organização de oficinas sobre o tema em escolas públicas, cursinhos pré-vestibulares, centros acadêmicos e outros espaços universitários; o estabelecimento de diálogos com membros do Conselho Universitário, bem como o acompanhamento de reuniões do citado Conselho e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE)⁸³ (SITO; FERREIRA; RODRIGUES, 2008; PROLO, 2013).

No que diz respeito às reivindicações por políticas de ingresso direcionadas especificamente aos povos indígenas, estas partiram principalmente de lideranças e professores indígenas do Rio Grande do Sul, parceiros em projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão desenvolvidos na universidade⁸⁴. Segundo relatos de docentes e estudantes que acompanharam os debates então realizados, estes povos desejavam que a universidade “abrisse suas portas”, por meio da criação de uma política de ingresso específica, pois, levando em conta suas realidades socioeducativas, consideravam muito difícil ingressar nos cursos de graduação da instituição a partir da classificação em seu tradicional e competitivo Concurso Vestibular (OLIVEIRA; BERGAMASCHI, 2008). A mobilização destes povos ocorreu, principalmente, por meio da participação em eventos promovidos na instituição durante os anos de 2006 e 2007. A título de exemplo, citamos a participação de João Padilha, liderança Kaingang da Terra Indígena Borboleta/RS, em um seminário organizado na UFRGS em 2006, quando o mesmo reivindicou a implementação de políticas afirmativas para os indígenas com a finalidade de formar profissionais qualificados para dialogar com a sociedade envolvente e para atuar em cargos relacionados às políticas governamentais para povos indígenas então ocupados por não indígenas⁸⁵ (KURROSCHI; BERGAMASCHI, 2013).

A partir da realização deste conjunto de atividades e debates, a UFRGS instituiu, em 2006, uma comissão especial – denominada “Comissão Especial de Ações Afirmativas” (CEAA) – com o objetivo de formular uma proposta a ser encaminhada para decisão do

⁸³ No ano de 2006, as atividades desenvolvidas pelo grupo são institucionalizadas por meio da criação de um Projeto de Extensão Universitária, coordenado pelo prof. José Carlos dos Anjos, do Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/UFRGS.

⁸⁴ Especialmente, no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, junto aos docentes Sérgio Baptista da Silva e José Otávio Catafesto de Souza; na Faculdade de Educação, com a professora Maria Aparecida Bergamaschi; e no Instituto de Letras, juntamente com a professora Ana Lúcia Tettamanzy.

⁸⁵ Além da participação das próprias lideranças indígenas, também os docentes e pesquisadores que atuavam em parceria com esses povos eram transformados em representantes dos anseios das comunidades indígenas no interior da universidade, fazendo com que o tema das ações afirmativas para indígenas tramitasse em diversos espaços acadêmicos (KURROSCHI; BERGAMASCHI, 2013).

Conselho Universitário (Portaria n. 3.222, 11/2006). A Comissão era formada por membros do CONSUN e do CEPE, e constituiu, conforme relato de um de seus membros, um “fórum de discussão e aprendizado sobre as ações afirmativas no Brasil, analisando as experiências e modelos já existentes, bem como os resultados que produziram, enquanto política de inclusão no ensino superior” (NABARRO, 2013, p. 38).

Os trabalhos da Comissão basearam-se inicialmente sobre a proposta desenvolvida pelo GTAA – que apresentava a reserva de 20% das vagas dos cursos de graduação para estudantes negros e 20% para estudantes de baixa renda oriundos de escolas públicas, além de um número de vagas suplementares – na época ainda não definidas – para indígenas. Essa proposta causou impasses no interior da Comissão, em relação principalmente a três pontos: a reserva de vaga como modalidade de ação afirmativa a ser adotada; a relevância e legitimidade da raça como critério exclusivo para definir os sujeitos a serem beneficiados pela política; e a renda como elemento indicador da condição socioeconômica dos candidatos – devido às potenciais dificuldades encontradas tanto pelos candidatos para comprová-la, quanto pela instituição para analisá-la. Estes impasses levaram à elaboração de uma nova proposta pela Comissão, consoantes com os diferentes pontos de vista esboçados durante os nove meses de intensas discussões dentro e fora do ambiente universitário – de outubro de 2006 a junho de 2007 (SITO; FERREIRA; RODRIGUES, 2008).

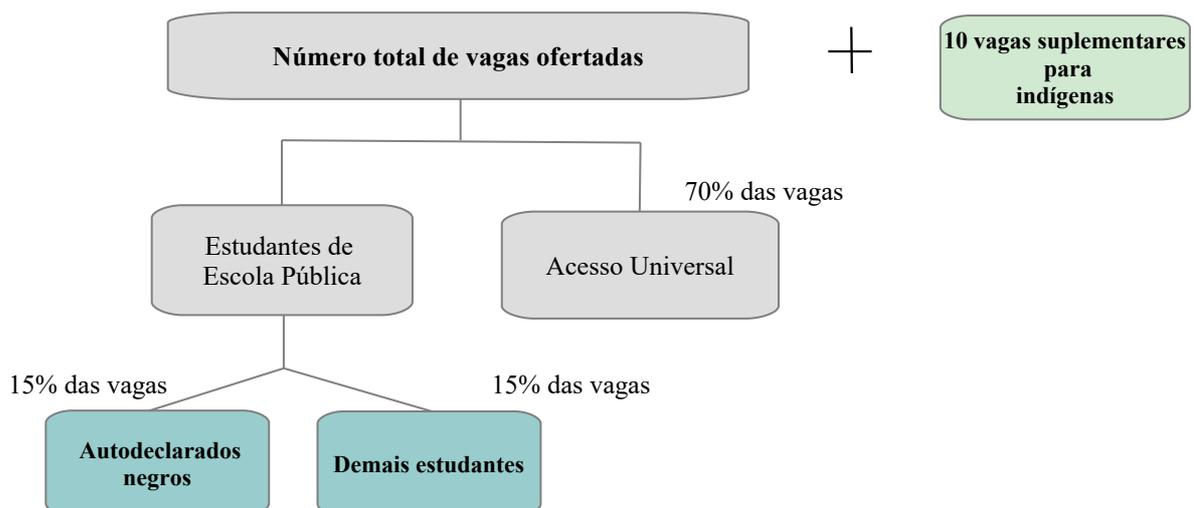
A proposta final encaminhada para o Consun e aprovada no dia 29 de junho de 2007 (Decisão nº 134/2007), instituiu o Programa de Ações Afirmativas da UFRGS, com duração de cinco anos, e vigente a partir do ano acadêmico de 2008. O Programa previu a reserva de trinta por cento (30%) das vagas oferecidas nos cursos de graduação e nos cursos técnicos da universidade, para candidatos que haviam cursado pelo menos a metade do ensino fundamental e a totalidade do ensino médio em escolas públicas (municipais, estaduais ou federais). Destas, pelo menos a metade – ou seja, 15% do total de vagas oferecidas – deveria ser destinada para candidatos autodeclarados negros⁸⁶. Ainda, ficou instituída a criação de dez vagas anuais para ingresso de estudantes indígenas, em cursos a serem definidos pelo CEPE, em diálogo com as comunidades indígenas e com as Comissões de Graduação dos cursos

⁸⁶ Notamos, portanto, que a proposta final aprovada pelo Conselho Universitário incluiu a cota para autodeclarados negros no interior daquela reservada para estudantes provenientes de escolas públicas.

demandados⁸⁷ (UFRGS, 2007). A Figura 2 ilustra a distribuição das vagas assim definidas a partir de 2008.

A política de Ações Afirmativas da UFRGS também previu a criação de duas comissões responsáveis pelo acompanhamento dos estudantes beneficiados pelo Programa: a “Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas” (CAPAA) com a atribuição de “propor medidas a serem implementadas no sentido de apoiar e dar assistência” aos alunos, vinculada à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD); e a “Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena” (CAPEIn), responsável pelos processos seletivos, acompanhamento e inserção dos alunos indígenas no ambiente acadêmico, vinculada à Secretaria de Assuntos Estudantis (SAE). A CAPEIn, coordenada pelo secretário de Assuntos Estudantis, era formada por dois professores e pesquisadores da temática indígena; um representante da Comissão Permanente de Seleção (COPERSE) e um representante da PROGRAD. Além das duas comissões apenas citadas, também foi atribuído o papel de acompanhamento dos estudantes às Comissões de Graduação (COMGRAD) de cada curso da Universidade (UFRGS, 2007).

Figura 2: Distribuição de vagas do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS (2008-2012)



Fonte: UFRGS (2007). Elaboração própria.

⁸⁷ A Decisão 134/2007 do Consun previu ainda a possibilidade de ser alterado o número de vagas destinadas para indígenas a partir de 2009, o que não ocorreu.

Quanto aos objetivos do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS, o artigo 2º da Decisão n. 134/2007 do Conselho Universitário definiu o seguinte:

- I – ampliar o acesso em todos os cursos de graduação e cursos técnicos oferecidos pela UFRGS para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e para candidatos autodeclarados negros egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, mediante habilitação no Concurso Vestibular e nos processos seletivos dos cursos técnicos;
- II – promover a diversidade étnico-racial e social no ambiente universitário;
- III – apoiar estudantes, docentes e técnico-administrativos para que promovam, nos diferentes âmbitos da vida universitária, a educação das relações étnico-raciais;
- IV – desenvolver ações visando a apoiar a permanência, na Universidade, dos alunos referidos no Art. 1º mediante condições de manutenção e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico.

A Decisão 134/2007 expressou a intenção da UFRGS em democratizar o acesso e apoiar a permanência de estudantes de baixa renda – dentre eles negros – e indígenas aos seus cursos de graduação e cursos técnicos, com a finalidade de compensar as condições de desigualdade e marginalização que historicamente dificultaram o ingresso destes grupos na instituição (art. I e IV). Temos ainda como um de seus objetivos formar um corpo estudantil diversificado, composto por sujeitos com diferentes origens socioeconômicas e étnico-raciais (art. II). Este objetivo faz referência ao argumento da diversidade – já utilizado em outros contextos para justificar a adoção das políticas afirmativas no ensino superior, como vimos anteriormente –, segundo o qual a presença de sujeitos com diferentes culturas e procedências sociais poderia melhorar a qualidade do ensino universitário, na medida em que possibilitaria a troca de ideias entre pessoas com diferentes pontos de vista. Identificamos, também, a intenção da UFRGS em garantir um espaço de reconhecimento e respeito à diversidade étnica e racial representada em seu corpo estudantil, por meio da promoção da “educação das relações étnico-raciais” (art. III).

Após os cinco anos de vigência do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS, este foi avaliado por uma Comissão Especial do Conselho Universitário – em conformidade com o que previa a Resolução nº 134 de 2007. A nova Decisão – n. 268/2012 – manteve os mesmos critérios de ingresso anteriores e propôs a continuidade do Programa por um período de dez anos. Uma das novidades trazidas pela nova regulamentação foi a criação da Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (CAF), ligada à Pró-Reitoria de Coordenação Acadêmica, responsável pelo acompanhamento dos estudantes beneficiados pela

política afirmativa, em substituição às duas Comissões anteriormente mencionadas. Segundo o artigo 12 da citada Decisão, a CAF teria como atribuições:

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

As ações de acompanhamento dos estudantes ingressantes por meio da política afirmativa desenvolvidas pela CAF seriam realizadas em articulação com a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e as Comissões de Graduação de cada curso (COMGRADs). Além disso, a Resolução 268/2012 também estabeleceu, por meio de seu artigo 13, que a CAF seria constituída por um Coordenador, um Vice-Coordenador e um Conselho Consultivo (UFRGS, 2012). Este último seria formado por oito representantes especializados (um de cada área de conhecimento da universidade⁸⁸); representantes discentes; técnicos-administrativos; e representantes da sociedade civil ligados às políticas de ações afirmativas⁸⁹.

No que se refere particularmente à política de ingresso direcionada aos povos indígenas, a nova regulamentação criou a possibilidade de transferência interna para vagas provenientes de abandono de curso⁹⁰. Mais especificamente, a Decisão previu que os estudantes indígenas matriculados ou com matrícula trancada na instituição poderiam solicitar transferência para um distinto curso de graduação, mediante solicitação e justificativa

⁸⁸ Ciências Agrárias; Ciências Biológicas; Ciências Exatas e da Terra; Ciências Humanas; Ciências da Saúde; Ciências Sociais e Aplicadas; Engenharias; Linguística, Letras e Artes (UFRGS, 2017).

⁸⁹ Cujá representação, no ano de 2018, era realizada por um membro do Movimento Negro Unificado; e dois membros do Conselho Estadual dos Povos Indígenas (UFRGS, 2017).

⁹⁰ O abandono de curso é caracterizado pela não renovação do vínculo acadêmico do estudante, por meio de matrícula, trancamento de matrícula, licença ou afastamento.

junto à Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas. Se, ainda assim, houvessem vagas não ocupadas, estas poderiam ser ofertadas adicionalmente às dez vagas anuais disponibilizadas nos processos seletivos para indígenas.

A Resolução 268/2012 de que estamos tratando aqui foi aprovada poucas semanas antes da promulgação da Lei Federal n. 12.711/2012, que, como vimos anteriormente, instituiu a reserva de 50% das vagas em cursos de graduação de instituições de ensino superior federais para estudantes provenientes de escolas públicas, de baixa renda e estudantes pretos, pardos e indígenas. Para adequar-se à nova legislação, a UFRGS realizou algumas modificações em seu Programa de Ações Afirmativas, por meio da Decisão n. 429/2012 do Conselho Universitário: acrescentou o critério de baixa renda para a definição dos grupos beneficiados pela política afirmativa (critério este subordinado à proveniência de escolas públicas) e estendeu como grupo beneficiário também autodeclarados indígenas, juntamente a pretos e pardos⁹¹.

Assim, a partir do Concurso Vestibular de 2014, foi possível que autodeclarados indígenas provenientes de escolas públicas disputassem 15% do total das vagas de corte étnico-racial reservadas pela política de Ações Afirmativas da UFRGS. Embora nos anos anteriores não houvesse reserva de vagas específicas para esta categoria, análise realizada por Monsma, Souza e Silva (2013, p. 148) demonstra que o número de ingressantes autodeclarados indígenas aumentou levemente após a adoção da política afirmativa pela instituição: se entre os anos de 2005 e 2007, ingressavam em média 3,7 autodeclarados indígenas anualmente na instituição; no período de 2008 a 2011, essa média aumentou para 5,5. Se incluirmos nesse cálculo os estudantes indígenas ingressantes por meio das dez vagas específicas criadas anualmente pela universidade, temos uma média anual de 15,5 alunos indígenas, “aproximadamente quatro vezes o número que ingressava anualmente antes das cotas”.

4.2 Acesso e permanência dos estudantes indígenas na UFRGS

Os critérios utilizados para definir o ingresso e a permanência dos estudantes indígenas na UFRGS foram estabelecidos pela Comissão de Acesso e Permanência do

⁹¹ Como a UFRGS adotava a reserva de 30% de suas vagas para o Programa de Ações Afirmativas, não foi preciso incrementar essa porcentagem durante o primeiro e segundo ano de vigência da Lei de Cotas.

Estudante Indígena (CAPEIn) em conformidade com a Decisão 134/2007 do Conselho Universitário e em diálogo com lideranças indígenas do Rio Grande do Sul. Para tanto, foram realizadas diversas reuniões ao longo do segundo semestre de 2007, uma das quais contou com a participação de representantes de 28 comunidades Kaingang e 24 comunidades Guarani do estado. A partir do diálogo conjunto, ficaram definidos os critérios para a identificação e seleção dos candidatos indígenas; salientada a necessidade de apoios que garantam a permanência dos estudantes ingressantes; assim como escolhidos os dez primeiros cursos para acesso à instituição (BENITES *et al.* 2013).

4.2.1 *O ingresso dos estudantes indígenas*

Os dez cursos destinados para o ingresso de estudantes indígenas na UFRGS são selecionados anualmente por meio de um diálogo entre representantes das Comissões responsáveis pelo acompanhamento dos estudantes ingressantes por meio do Programa de Ações Afirmativas – inicialmente, representada pela CAPEIn e, após, 2012, pela CAF – e lideranças indígenas do Rio Grande do Sul. Nas reuniões, denominadas “Encontros das Lideranças Indígenas para definição dos cursos do processo seletivo 20XX”, os cursos de graduação oferecidos pela universidade são apresentados pela comissão aos representantes indígenas, visando alargar as suas possibilidades de escolha. A partir de 2009, os estudantes indígenas também passaram a participar das reuniões, com o intuito de orientar a seleção dos cursos a partir da exposição de suas próprias trajetórias (BENITES *et al.* 2013, p. 28). A este respeito, nos fala o estudante de Fisioterapia da UFRGS, Leocir Ribeiro, em entrevista concedida a Lopes (2015, p. 62), em novembro de 2013:

A UFRGS disponibiliza 10 cursos. A gente não disputa com negros e outros universitários que fazem o vestibular universal. São distribuídas 10 vagas, de diferentes cursos. Esses cursos são escolhidos pelos caciques de várias aldeias daqui e também nós estudantes indígenas indicamos alguns cursos [...], porque aqui a gente sabe, já entende qual curso que vai ser bom para aldeia, o que estão precisando, de qual profissional que os índios estão precisando. Mas, a gente só indica, quem escolhe mesmo são os caciques. Os caciques escolhem os 10 cursos. É feita uma reunião em Passo Fundo e aqui em Porto Alegre também, com os caciques de várias aldeias do Rio Grande do Sul para discutir isso.

Após a escolha dos dez cursos destinados ao ingresso de indígenas, a universidade realiza a divulgação do edital para a seleção dos candidatos. As inscrições aos processos

seletivos inicialmente eram realizadas apenas de forma presencial, na sede da Secretaria de Assuntos Estudantis (SAE), em Porto Alegre/RS. A partir de 2011, foi possível realizá-la também em Passo Fundo/RS, na sede da FUNAI, ou, ainda, pela internet.

Para participar dos processos seletivos, como mencionamos anteriormente, os candidatos devem comprovar laços de pertencimento a um povo indígena, por meio de uma autodeclaração étnico-racial e de uma declaração da própria comunidade – a qual deve ser assinada por três membros da mesma – sendo pelo menos um deles liderança indígena – e homologada pela FUNAI. A partir de 2011, também passou a ser necessária a entrega de uma autodeclaração que ateste que o candidato não possua curso superior (completo ou incompleto) e não esteja vinculado a instituições de ensino superior (matriculado ou com matrícula trancada) (UFRGS, 2017d).

O processo seletivo para ingresso de estudantes indígenas é específico e diferenciado, composto por duas provas, de Língua Portuguesa e de Redação⁹². A prova de Língua Portuguesa é formada por vinte e cinco questões de múltipla escolha, com o objetivo de avaliar as competências de “leitura, compreensão e interpretação da capacidade de reflexão sobre os fatos da língua, não se detendo na verificação imediata do domínio de terminologias e classificações pertencentes à chamada gramática tradicional”. A prova de Redação, de caráter dissertativo, avalia as habilidades dos candidatos no que diz respeito à compreensão e articulação de ideias a respeito do tema proposto (UFRGS, p. 12, 2017e). As duas provas são construídas com o intuito de abranger temas importantes para os povos indígenas, e são realizadas em um único dia, normalmente no mês de janeiro, com duração de três horas cada uma. Inicialmente aplicadas apenas na cidade de Porto Alegre/RS, a partir do processo seletivo de 2010 foi possível realizá-las também na cidade de Passo Fundo/RS.

Como o processo seletivo é específico, os candidatos indígenas concorrem entre si pelas dez vagas disponibilizadas. Conforme entrevista realizada por Dilli (2013) com representantes da Comissão Permanente de Vestibular (COPERSE), os critérios usados para a correção das provas de redação são os mesmos utilizados tradicionalmente no vestibular da universidade. No entanto, eles são flexibilizados e ajustados de acordo com uma avaliação prévia de todas as redações. Aqueles candidatos que não são eliminados durante a realização

⁹² O processo seletivo fica à cargo da Comissão Permanente de Seleção (COPERSE).

das provas, são pré-selecionados para o preenchimento das vagas, segundo ordem decrescente de pontuação⁹³.

Os estudantes indígenas classificados no processo seletivo específico são recepcionados na universidade por meio de uma atividade organizada pela CAF (anteriormente CAPEIn), PRAE (antiga SAE) e representantes das Comissões de Graduação⁹⁴. Essa atividade tem como objetivo, além de recebê-los, orientá-los sobre os programas de benefícios fornecidos pela universidade e as atividades de matrícula (UFRGS, 2014, 2016; BRITO, 2016). Segundo relato de Doebber (2017, p. 115):

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

Neste dia, então, os estudantes indígenas são informados a respeito das ações destinadas a auxiliar a sua permanência na UFRGS, as quais serão minuciosamente detalhadas nas páginas a seguir.

4.2.2 *As ações de apoio à permanência dos estudantes indígenas*

É consenso entre os pesquisadores das políticas afirmativas de acesso ao ensino superior que garantir o ingresso na universidade aos “estudantes oriundos dos estratos mais empobrecidos” e com um distinto pertencimento étnico-racial “não é suficiente”, sendo necessário, igualmente, criar condições para que eles permaneçam estudando (PORTES; SOUSA, 2012, p. 06). Para isso, os auxílios de caráter material e pedagógico são imprescindíveis (ZAGO, 2006; PALADINO, 2010).

Foi pensando nisso que a UFRGS, juntamente com a política de ingresso, instituiu, como dito, comissões de acompanhamento dos estudantes indígenas – representada pela CAPEIn, até 2012, e posteriormente pela CAF. A universidade ainda expandiu o programa de

⁹³ Os candidatos podem ser eliminados nas seguintes situações: não ter realizado qualquer uma das provas; obter, em qualquer uma das provas, escore bruto igual a zero; obter, em qualquer uma das provas, escore padronizado inferior ou igual a zero (UFRGS, 2017d).

⁹⁴ Realizada em uma data posterior à matrícula dos demais estudantes da UFRGS (UFRGS, 2016).

benefícios destinados aos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica a partir de 2010, com o apoio dos recursos financeiros destinados às universidades públicas pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (Decreto n. 7.234/2010). Além disso, a UFRGS criou programas de auxílios específicos aos acadêmicos indígenas, de modo a “garantir condições de igualdade para uma adequada integração institucional, desenvolvimento acadêmico e perspectivas objetivas de conclusão dos cursos” (BENITES *et al.* 2013, p. 33).

Os apoios econômicos destinados aos estudantes indígenas, de caráter universal, mantiveram-se durante todo o período aqui considerado (2008-2017) sendo que alguns deles tiveram seu valor incrementado. Eles foram administrados inicialmente pela SAE e, a partir de 2012, pela PRAE, e incluíram: bolsas de auxílio financeiro, moradia estudantil, alimentação, auxílio-transporte, auxílio-creche, auxílio para a compra de materiais didáticos e auxílio para participação em eventos. Os apoios pedagógicos, por sua vez, fruto de iniciativa institucional, tiveram caráter mais instável – visto que alguns foram qualificados e outros abandonados durante o período – e assumiram a forma de programas de monitorias, cursos de inglês e de leitura e escrita acadêmica. As formas de apoio destinadas aos estudantes indígenas, bem como o seu período de vigência, podem ser conferidas no quadro abaixo:

Quadro 4 - Apoios destinados aos estudantes indígenas na UFRGS (2008-2017)

Formas de Apoio	Tipos	Período (anos)
Material	Auxílio Financeiro/Bolsas	2008-2017
	Moradia Estudantil	
	Alimentação (RU)	
	Auxílio Transporte	
	Material Didático	
	Auxílio Creche	
	Auxílio participação em eventos	2013-2017
Pedagógico	Programa de Monitoria	2008-2017
	Curso de Inglês	2008-2012
	Curso de Leitura e Escrita	2012-2013

Fonte: BENITES *et al.* 2013; UFRGS (2014; 2016); DOEBBER (2017). Elaboração própria.

Para o desenvolvimento das ações pedagógicas de permanência, foi importante o trabalho desenvolvido, inicialmente, pela CAPEIn e, posteriormente, pela CAF, que atuou em conjunto com outros órgãos gestores da universidade. Embora a CAF não tenha por objetivo executar diretamente ações voltadas para a permanência dos estudantes ingressantes pela política de ações afirmativas⁹⁵, no caso dos estudantes indígenas, ela desenvolveu algumas ações pontuais, que serão apresentadas a seguir, devido à especificidade numérica deste grupo – como vimos, ingressam anualmente dez estudantes indígenas na instituição (UFRGS, 2014; BUENO, 2015).

Apoios materiais

A partir do momento em que ingressam na universidade, os estudantes indígenas têm direito a receber um auxílio financeiro mensal na forma de uma bolsa de estudos. Inicialmente, este benefício era gerenciado pela Secretaria de Assistência Estudantil (SAE), e totalizava o valor de R\$500,00 mensais – tendo como base o ano de 2011. A partir de 2013, os estudantes indígenas passaram a ter acesso à Bolsa Permanência⁹⁶, concedida pelo MEC, no valor R\$ 900,00 mensais. Essa bolsa, assim como a primeira, não exige dos estudantes contrapartida em atividades administrativas ou pedagógicas no interior da universidade, exceto aquelas que fazem parte do currículo do curso por eles frequentado. Além disso, a Bolsa Permanência pode ser acumulada com outras modalidades de bolsas acadêmicas, como de iniciação científica e de educação tutorial (BRASIL, 2013). Este último aspecto é importante, pois anteriormente os estudantes indígenas que desejassem participar de projetos de pesquisa ou extensão com bolsas remuneradas deveriam abdicar àquela concedida pela SAE, de valor financeiro superior (BENITES *et al.* 2013).

No que se refere à moradia, os estudantes indígenas ingressantes na UFRGS possuem acesso preferencial à Casa do Estudante Universitário (CEU). Isso significa que eles não participam dos processos de seleção de novos moradores instituídos semestralmente por representantes da universidade ou por comissões formadas pelos próprios residentes da CEU. Embora a UFRGS possua três moradias estudantis, cada uma situada em sedes distintas da

⁹⁵ Sua função é interagir com os órgãos responsáveis por cada programa – como a Pró-Reitoria de Graduação, as Comissões de Graduação, e a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (BUENO, 2015).

⁹⁶ Para informações mais detalhadas sobre o Programa de Bolsa Permanência conferir nota de rodapé número seis.

instituição, os alunos indígenas possuem vaga garantida na Casa do Estudante situada no campus central – portanto, no centro de Porto Alegre. O prédio onde se situa a referida residência estudantil é formado por nove pavimentos, dos quais sete são ocupados pelos 204 dormitórios destinados aos estudantes – cada um ocupado por duas pessoas. Além disso, a Casa do Estudante possui cozinha e lavanderia coletivas, bem como dois espaços destinados à integração dos moradores – uma pequena Sala de Estudos, e uma Sala de Atividades Múltiplas (VON SALTIEL, 2012). A Sala de Estudos foi criada em 2010, exclusivamente para os estudantes indígenas, e possui alguns computadores com acesso à internet, servindo ainda como sala de reuniões e de informática (BENITES *et al.* 2013).

No mesmo prédio destinado à moradia estudantil, também se localiza uma das sedes do Restaurante Universitário (são seis no total) ao qual os estudantes indígenas, assim como os demais estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, possuem acesso com isenção de custos. O Restaurante Universitário oferece refeições diárias de almoço, janta e café da manhã – este último servido apenas para os moradores das Casas de Estudantes. Para auxiliar nas despesas de alimentação durante o final de semana, os moradores recebem um auxílio no valor de cento e sessenta reais mensais (R\$ 160,00).

Ainda, os estudantes indígenas podem usufruir dos seguintes benefícios: *a)* “Auxílio Transporte” destinado a contribuir com as despesas de deslocamento dos estudantes para as suas atividades acadêmicas, correspondente ao valor de 50 passagens escolares; *b)* Auxílio Creche, destinado ao custeio de parte das despesas dos alunos no acompanhamento dos seus dependentes até a idade de seis anos, no valor de duzentos e cinquenta reais mensais (R\$ 250,00); *c)* Auxílio Material de Ensino, com o objetivo de custear parte das despesas dos estudantes com a compra de material para participação nas atividades acadêmicas, no valor de cento e oitenta reais por semestre (R\$ 180,00).

Por fim, cabe mencionar que os estudantes indígenas podem solicitar auxílio para a participação em congressos e eventos acadêmicos ligados ao tema das ações afirmativas em outras instituições de ensino superior. Esse auxílio é disponibilizado pela CAF, com recursos viabilizados junto à PRAE e à Pró-Reitoria de Pesquisa (Propesq), e consiste no custeio das despesas de deslocamento, inscrição e hospedagem (BENITES *et al.* 2013; UFRGS, 2014)⁹⁷.

⁹⁷ A CAF também realiza ações voltadas à divulgação do Programa de Ações Afirmativas, bem como à realização de eventos que contemplem os estudantes cotistas de uma maneira geral, como o Salão de Ações Afirmativas e as Calouradas Afirmativas.

Apoios pedagógicos

No que diz respeito aos apoios pedagógicos destinados aos estudantes indígenas, destacamos o “Programa de Monitoria Indígena”, atualmente mantido e administrado pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), em conjunto com a Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (CAF). O Programa surgiu ainda em 2008, por iniciativa da CAPEIn, com o objetivo de “acolher e apoiar a permanência dos estudantes indígenas” a partir de um “acompanhamento próximo” desenvolvido por um professor e um colega do mesmo curso de graduação – denominados orientador⁹⁸ e monitor, respectivamente. A seguir, citamos uma passagem que elucida a criação desta ação de permanência:

Buscando informações junto a outras universidades que já haviam instituído o sistema de cotas para indígenas, bem como, ouvindo as COMGRADs de cada curso que apontavam para a necessidade de um acompanhamento próximo, uma questão que sensibilizou a Comissão de Ingresso e Permanência foi envolver os professores nesse processo: esses são os que realmente acompanham o dia-a-dia do estudante e é importante que o aluno indígena tenha próximo de si um professor como referência. Assim, surgiu a idéia do tutor (UFRGS, 2008, *apud* MORELO, 2014).

As atividades do orientador e monitor foram discutidas e reavaliadas ao longo do tempo, sendo definidas atualmente, por meio da normativa n. 02/2016. Segundo esta normativa, o professor-orientador e o estudante-monitor⁹⁹ devem trabalhar conjuntamente para assegurar “melhores condições de permanência e desenvolvimento acadêmico dos estudantes indígenas beneficiados”, inserindo-os “à realidade universitária, visando minimizar as barreiras sociais, culturais e acadêmicas existentes”¹⁰⁰. Esse acompanhamento está disponível a todos os estudantes indígenas durante o primeiro semestre do curso, sendo que, para os semestres posteriores, ele deve ser solicitado mediante justificativa, e desde que o estudante não tenha completado sessenta por cento dos créditos obrigatórios.

⁹⁸ No início do Programa de Monitoria Indígena, o professor responsável pelo acompanhamento do estudante indígena era denominado tutor, porém, este termo “causou certo desconforto nos meios acadêmicos e, inclusive entre os estudantes indígenas, visto que poderia lembrar a continuidade da tutela desempenhada pelo Estado desde a criação do SPI em 1910, até a Constituição Federal de 1988”, sendo então substituído pela expressão orientador (BENITES *et al*, 2013, p. 23).

⁹⁹ O monitor recebe uma bolsa mensal para auxiliar os estudantes indígenas.

¹⁰⁰ O Programa de Monitoria Indígena tem ainda como objetivos, além daqueles já elencados, proporcionar o desenvolvimento acadêmico dos estudantes monitores, por meio do diálogo intercultural e da reflexão sobre a diversidade inerentes à prática da monitoria, os quais, proporcionariam, ao próprio monitor, uma reflexão sobre seu currículo de formação e o desenvolvimento de habilidades em sua futura prática docente.

A indicação do professor-orientador está a cargo da Comissão de Graduação (COMGRAD) de cada curso, e ele participa, juntamente com a COMGRAD, da seleção do aluno que ficará responsável pela atividade de monitoria – a qual pode ainda incluir a participação do próprio estudante indígena. O orientador se constitui como uma referência para o estudante indígena em seu curso de graduação e deve também supervisionar as atividades desenvolvidas pelo monitor em conjunto com o aluno indígena. Mais especificamente, no parágrafo terceiro de seu artigo 16, a normativa 02/2016 prevê que o professor deve “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 normativa ainda estabelece que o docente acompanhe a matrícula e a escolha das disciplinas pelo acadêmico indígena; o orientador em relação às características e ao funcionamento de seu curso de graduação, bem como aos sistemas de avaliação adotados. Juntamente com o monitor, o professor orientador tem a atribuição de verificar se o estudante indígena está acompanhando as aulas, identificando dificuldades e encaminhando possíveis soluções. Por fim, são conferidas ao professor ações mediadoras entre a instituição e o aluno indígena, na medida em que fica responsável pela “criação de situações de diálogo intercultural” e fomento de discussões “acerca do significado da presença indígena na Universidade”¹⁰¹.

O monitor, por sua vez, tem como atribuições tanto auxiliar o estudante indígena em seus estudos – a citada normativa, em seu artigo 20, parágrafo primeiro, afirma: “dispor de horários semanais para trabalhar e estudar com o estudante indígena” – quanto orientá-lo com questões práticas da vida universitária, como: no uso de equipamentos, programas e ferramentas de informática; no uso das bibliotecas; na localização de materiais exigidos nas disciplinas; e na identificação de locais e horários das aulas. Essas atividades deveriam estar relacionadas a uma postura respeitosa do monitor em relação à identidade étnica do indígena, na qual a busca por conhecimentos a respeito de seu modo de vida cumpre papel fundamental. Por fim, no que diz respeito à relação tríade entre monitor, estudante indígena e orientador, o monitor fica responsável pela elaboração de planos de trabalho a serem desenvolvidos juntamente com o estudante indígena; pela comunicação ao orientador de casos de

¹⁰¹ As atribuições do professor e do monitor em relação ao estudante indígena não foram modificadas durante o período aqui considerado.

infrequência, trancamento de matrícula ou abandono do curso; e pela entrega de relatório bimestral de suas atividades.

Outra ação pedagógica destinada a auxiliar a permanência dos estudantes indígenas na instituição foi o desenvolvimento de um curso de inglês, que funcionou do segundo semestre de 2008 ao primeiro semestre de 2012, com sete edições. A criação do curso foi uma iniciativa da CAPEIn, tendo em vista as dificuldades encontradas pelos estudantes na leitura de textos em língua inglesa, especialmente entre aqueles que frequentavam cursos na área da saúde. Oferecido por meio de um projeto de extensão, o curso envolveu acadêmicos e professores do Instituto de Letras e da Faculdade de Educação (FACED) da UFRGS. As aulas foram ministradas inicialmente na FACED e, em 2010, passaram a ser realizadas na sala dos estudantes indígenas da CEU. A partir de 2012, os objetivos do curso foram sendo redirecionados para a leitura e escrita acadêmica, atendendo a uma demanda dos próprios estudantes participantes do projeto. Surgiu, assim, o “Curso de Leitura e Escrita na Universidade para Estudantes Indígenas”, que contou com duas edições, entre o segundo semestre de 2012 e o segundo semestre de 2013¹⁰² (BENITES *et al.* 2013; MORELO, 2014).

Por fim, cabe destacar a realização na UFRGS de eventos e cursos que buscaram visibilizar a presença dos estudantes indígenas na instituição e valorizar os seus conhecimentos. A este respeito, salientamos a atuação da CAF na organização de eventos como os “Encontros Esportivos e Culturais Indígenas” e a “Semana dos Povos Indígenas da UFRGS”. Ademais, a coordenadoria auxiliou na organização de programas de capacitação para docentes e técnicos-administrativos, que tinham o intuito de refletir sobre as ações de acompanhamento dos estudantes indígenas, informar a respeito das políticas afirmativas implementadas pela instituição, entre outros.

Avaliação dos estudantes indígenas sobre os programas de apoio disponibilizados pela UFRGS

Por meio das ações e programas de assistência estudantil especificados acima, a UFRGS se destacou, segundo Doebber (2017, p. 236), como uma “boa referência na política de permanência para estudantes indígenas no âmbito das instituições federais de ensino superior no Brasil”. No entanto, também salienta a autora que existe ainda “muito o que

¹⁰² Maiores informações sobre os cursos podem ser encontradas em Dilli (2013) e Morelo (2014).

refletir e avançar” (*ibidem*, p. 236). Nesse sentido, gostaríamos de trazer nesta seção as avaliações dos estudantes indígenas sobre as ações de apoio à permanência desenvolvidas pela instituição.

De acordo com os estudantes indígenas entrevistados, as políticas materiais de apoio à permanência são fundamentais para que eles possam continuar os seus estudos acadêmicos, no entanto, também as avaliam como sendo insuficientes para atender todas as suas despesas financeiras e necessidades específicas. Isso ocorre porque estes alunos precisam, geralmente, ajudar no sustento de seus familiares – filhos e companheiros (esposas ou maridos) ou, ainda, possuem gastos adicionais relativos às especificidades de seus cursos de graduação. Os estudantes indígenas também destacam o fato de que, normalmente, não podem contar com o apoio econômico de suas redes familiares e/ou comunitárias.

É significativo nesse sentido o depoimento de Mateus¹⁰³, estudante indígena do curso de Odontologia. Segundo ele, os benefícios financeiros que recebe não são suficientes, pois o seu curso “é um dos mais caros da graduação, pois do terceiro semestre em diante tu vai gastar mais de dois mil reais por semestre” para adquirir os materiais odontológicos necessários para a realização das aulas práticas. Além disso, Mateus também vive com sua família em Porto Alegre e ajuda no sustento de seus filhos, juntamente com sua esposa (entrevista concedida em 19 de outubro de 2016).

As dificuldades financeiras se tornam ainda mais salientes nas falas das alunas indígenas que vivem com seus filhos e por isso não podem residir na Casa do Estudante Universitário – pois a moradia estudantil não permite a presença de crianças em razão de suas características estruturais e administrativas (BRITO, 2016). Algumas destas estudantes recebem, então, o auxílio-moradia¹⁰⁴, mas encontram dificuldades para arcar com todos os custos envolvidos com o aluguel de uma residência na cidade de Porto Alegre, como afirmou Renata, aluna do curso de Psicologia:

Pensa bem, olha, vamos supor que hoje eu tenha que pagar aluguel. Vamos dizer que a UFRGS vai me disponibilizar 900 reais em auxílio aluguel. Isso é um exemplo. Tu vai pegar um aluguel de... Hoje, o mínimo que tu consegue é um aluguel de mil, mil e pouco, no mínimo. Tu vai fazer compras, vai uns 600 reais. Isso não vai durar o mês inteiro. Sobram 300 reais da bolsa. Com 300 reais tu tem que se vestir, eu tenho que vestir o meu esposo e meu filho. Ainda tenho que comprar material, tenho que usar passagem. Se eu estiver com fome, tem que sobrar

¹⁰³ Optamos por preservar a identidade de nossos entrevistados, adotando nomes fictícios para nos referirmos aos mesmos.

¹⁰⁴ No primeiro semestre de 2018, o valor do benefício era de R\$ 450,00 mensais.

um dinheiro para comprar alguma coisa na hora da aula (Entrevista concedida em 04 de novembro de 2016).

Ademais, os estudantes indígenas relataram sentir falta de espaços em que se reconheçam na universidade, por meio da valorização de suas culturas e conhecimentos. A este respeito, o aluno do curso de Fisioterapia, Leonardo, disse sentir a ausência “dos nossos velhos”, ou seja, dos sábios indígenas, que, como vimos no capítulo 2, são os responsáveis pela transmissão oral de conhecimentos a respeito da cultura e da tradição Kaingang. Nas palavras de Leonardo: “os nossos anciões sabem de tudo, conhecem cada coisa do mundo, tem esse poder de saber. A gente sente falta disso, de um apoio deles, trazendo nossos velhos para cá, para conversar com a gente, as lideranças, enfim, abrir mais espaços para eles”.

Os estudantes indígenas Kaingang entrevistados afirmaram ainda sentir necessidade de um acompanhamento “cotidiano”, “desde o ingresso até a saída”, por parte da CAF. Neste sentido, eles criticaram a postura unidirecional da CAF, descrita como “uma coordenação que existe caso tu precise fazer algo que esteja ao alcance dela”, ou seja, que resolve apenas os problemas individuais dos estudantes indígenas que a procuram¹⁰⁵. Os acadêmicos indígenas afirmaram a necessidade de serem realizadas reuniões coletivas, em que possam conversar a respeito de suas experiências no interior da instituição: “como estamos no curso”, “os casos de preconceito e racismo que sofremos” (Mário, estudante de Direito, entrevista concedida em 18 de agosto de 2016). Eles lembram com certa nostalgia as ações realizadas pela antiga CAPEIn, como podemos notar por meio do relato da estudante Sara, do curso de Serviço Social:

As pessoas que conheceram [a CAPEIn] têm muita crítica à CAF, que não procura para ver quantos estudantes têm, do que precisam, porque a gente só consegue contato com a CAF quando a gente vai lá “encher o saco”, incomodar, só assim eles atendem a gente, mas individualmente, nunca em grupo, muito difícil fazerem uma reunião em grupo. Acho que é bem distante agora o contato com a CAF. Quando a gente tem algum problema a gente vai lá, conversa com eles, e eles tentam ajudar da melhor forma possível, mas um atendimento mais coletivo como a CAPEIn, que diziam que tinha, eles não tem... Acho que essa é uma das falhas que a CAF tem, que não conversa com o coletivo, dificilmente conversam, eles atendem mais individualmente (Entrevista concedida em 19 de agosto de 2016).

¹⁰⁵ De acordo com Doebber (2017, p. 123), “a CAF, no início de sua gestão, manteve reuniões mensais com os estudantes para acolhimento de suas demandas, escuta dos desafios enfrentados e encaminhamentos. Em 2015, abandonou esse formato e criou um grupo de trabalho para o acompanhamento indígena, contando com a participação dos estudantes e lideranças, bem como dos demais setores da universidade diretamente envolvidos na política. Todavia, tal iniciativa, apesar de promissora, não teve continuidade, efetivando-se em somente três encontros”.

A política de apoio da UFRGS compreende importantes e diversificados tipos de benefícios – que englobam, como dito, além da assistência econômica, também auxílios pedagógicos e ações de acolhimento, estes últimos planejados e desenvolvidos por iniciativa da própria instituição. Apesar disso, os relatos dos acadêmicos indígenas nos dizem que a política de assistência estudantil implementada pela universidade ainda não reconhece suficientemente a dimensão coletiva de suas necessidades: são estudantes que precisam sustentar economicamente a si mesmos e também as suas famílias; são sujeitos que desejam ter as suas formas próprias de conhecimentos valorizadas na instituição; são alunos que desejam conversar coletivamente a respeito de suas dificuldades, de suas experiências e perspectivas. Enfim, como afirma Lima (2007, p. 13, grifos do autor), para atender os estudantes indígenas é preciso encarar o desafio de “instituir políticas voltadas para *povos*, isto é, capazes de beneficiar, mais do que indivíduos (ainda que por meio deles), *coletividades* que pretendem manter-se culturalmente diferenciadas”.

5 PERFIL DOS CANDIDATOS E INGRESSANTES NOS PROCESSOS SELETIVOS ESPECÍFICOS PARA ESTUDANTES INDÍGENAS DA UFRGS

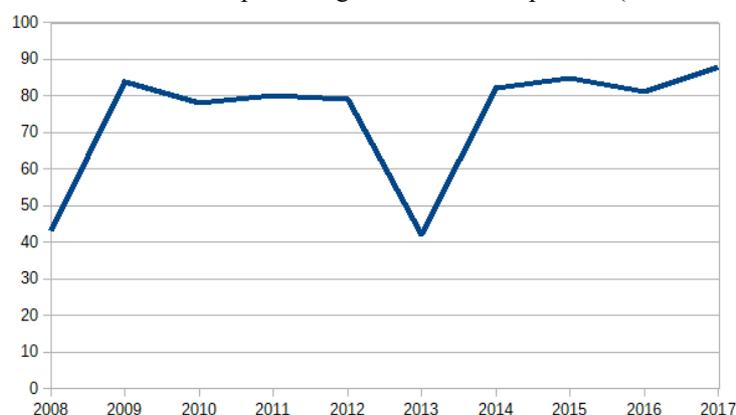
Neste capítulo, vamos descrever as principais características dos candidatos inscritos e dos aprovados nos Processos Seletivos Específicos (PSE) para Ingresso de Estudantes Indígenas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), para os anos acadêmicos de 2008 a 2017.

Os dados que serão apresentados a seguir estão baseados nas informações prestadas pelos candidatos nos documentos de inscrição aos processos seletivos e foram disponibilizados pela Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas¹⁰⁶. Nossa unidade de análise é constituída pelos 742 candidatos que, no período considerado, concorreram pelas cem vagas disponibilizadas pela instituição – sendo dez vagas ofertadas anualmente. Esses candidatos serão descritos em relação às seguintes variáveis: gênero; idade; etnia; estado federativo, município e terra indígena de procedência; e curso selecionado no processo seletivo.

Antes de nos ocuparmos especificamente a respeito das características individuais dos candidatos, iremos considerar a informação relativa à distribuição dos inscritos no PSE por ano acadêmico.

Se olharmos o dado anual relativo ao número de inscritos nos processos seletivos específicos para indígenas de 2008 a 2017 – no gráfico 2 –, perceberemos que este valor oscila de um mínimo de 42 – relativo ao ano de 2013 – até um máximo de 88 – referente ao ano de 2017 –, com uma participação média de cerca de 74 candidatos por ano. Mais especificamente, ainda considerando este dado, ressaltamos como anualmente o número de candidatos inscritos aos processos seletivos ficou muito próximo a 80 indivíduos, com exceção dos anos de 2008 e 2013, quando este número foi particularmente baixo – respectivamente, de 43 e 42 candidatos.

¹⁰⁶ Agradecemos a CAF pela gentileza em nos disponibilizar os dados aqui utilizados. Agradecemos, ainda, a Michele Doebber, técnica em Assuntos Educacionais da CAF, e o grupo de pesquisa “Educação Ameríndia e Interculturalidade”, coordenado pela profa. Dra. Maria Aparecida Bergamaschi, responsáveis pelo trabalho de organização dos dados.

Gráfico 2 – Candidatos ao PSE para indígenas da UFRGS por ano (2008 - 2017)

Fonte: UFRGS, 2017b. Elaboração própria.

A relativa baixa participação no processo seletivo de 2008 pode estar relacionada com a escassa divulgação de informações a respeito do mesmo no interior das comunidades indígenas: de fato, 2008 foi o primeiro ano de implementação da política afirmativa na UFRGS e, portanto, é plausível que a informação ainda não fosse muito difundida entre os possíveis participantes. Quanto ao ano de 2013, podemos formular a mesma hipótese explicativa, pois foi o período caracterizado pela reestruturação institucional do órgão responsável pelos processos seletivos e pelo acompanhamento dos estudantes indígenas na UFRGS – com a criação da CAF em substituição à CAPEIn – o que pode ter dificultado, de forma similar ao ocorrido em 2008, a divulgação das informações no interior das comunidades indígenas.

5.1 O perfil dos candidatos ao PSE para estudantes indígenas

Passando para a análise da composição dos candidatos em relação ao gênero podemos notar, por meio da Tabela 3, uma leve predominância do gênero feminino: as mulheres indígenas representam, em média, 53,5% dos candidatos no período considerado (2008-2017). Analisando essa informação ao longo do tempo, é interessante notar como, nos primeiros anos do processo seletivo para indígenas, de 2008 a 2011, o número de candidatos homens era muito maior em relação às mulheres: em 2008 eles chegam a totalizar 67,4% dos inscritos. Por outro lado, a partir do ano acadêmico de 2012 – com exceção de 2013, onde a presença dos dois grupos foi proporcionalmente igual – o gênero feminino se torna majoritário entre os inscritos, chegando, em 2015, a representar 79,1% deles.

Tabela 3 - Gênero dos inscritos no PSE para indígenas da UFRGS (2008-2017)

Gênero	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Tot
F	32,6% (14)	41,7% (35)	46,2% (36)	44,3% (35)	60,8% (48)	50% (21)	58,5% (48)	79,1% (53)	64,2% (52)	51,1% (45)	53,5% (387)
M	67,4% (29)	58,3% (49)	53,8% (42)	55,7% (44)	39,2% (31)	50% (21)	41,5% (34)	20,9% (14)	35,8% (29)	48,9% (43)	46,5% (336)
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

*Não temos informações relativas ao gênero de 19 dos 742 candidatos indígenas.

Fonte: UFRGS (2017b). Elaboração própria.

Podemos supor que a maior presença de candidatos do gênero masculino durante os primeiros anos de realização dos processos seletivos (2008 a 2011) esteja relacionada à maior procura pelos cursos por parte das lideranças indígenas do Rio Grande do Sul, que participaram das primeiras discussões sobre a implementação da política afirmativa na UFRGS (KURROSCHI; BERGAMASCHI; 2013a) e que são representados majoritariamente por homens. De fato, o papel de liderança política nas comunidades indígenas é desempenhado, geralmente, por homens – ficando as mulheres responsáveis principalmente pelas atividades domésticas, pelo cuidado com os filhos, pela venda de peças artesanais e pelo trabalho agrícola¹⁰⁷ (ROCHA, 2009).

Quanto à idade dos candidatos aos processos seletivos, conferindo a Tabela 4, podemos perceber que existe maior concentração de candidatos na faixa etária entre os 20 e os 25 anos: estes compreendem cerca de 50% do total de inscritos no período considerado (2008-2017); o segundo conjunto mais numeroso é composto pelos que estão com 19 anos ou menos (22,3% do total). Isso significa que mais de 70% dos candidatos têm, no máximo, 25 anos. Olhando mais atentamente a tabela 4, também podemos notar que, nos primeiros anos de realização dos processos seletivos, os indivíduos adultos estavam mais presentes entre os inscritos: em 2008, 11,6% deles tinham mais de 40 anos, e 18,6% tinham entre 30 e 39 anos; ainda, em 2010 e em 2011, aproximadamente 19% tinham mais de 30 anos. Assim, nos primeiros anos de realização dos processos seletivos, de 2008 a 2011, os sujeitos mais jovens (os que possuem, no máximo, 19 anos) constituíam, apenas, 17,4% dos candidatos, em média (com um valor mínimo de 10,3%, em 2010, e um valor máximo de 17,6%, em 2011). Por outro lado, nos anos sucessivos (de 2012 a 2017) a porcentagem de sujeitos mais jovens passa

¹⁰⁷ É importante frisar, por outro lado, que a divisão de tarefas entre homens e mulheres nas sociedades Kaingang vem se modificando ao longo dos últimos anos, com as mulheres conquistando gradativamente maior espaço na sociopolítica destes grupos (ROCHA, 2009).

a constituir, em média, 27,4% – com valor mínimo de 22,1% em 2016 e máximo de 33,3% em 2015 (Cf. Apêndice A, Quadro 1).

Com base nessas informações, podemos igualmente imaginar que a maior predominância de candidatos adultos durante os primeiros anos de realização do processo seletivo (2008-2011) está relacionado à demanda por ensino superior entre as lideranças indígenas do Rio Grande do Sul.

Tabela 4 - Faixa etária dos inscritos no PSE para indígenas da UFRGS (2008-2017)

Idade (anos)	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Total
Até os 19	16,3% (7)	14,7% (11)	10,3% (8)	17,6% (13)	27,6% (21)	30,0% (12)	26,3% (21)	33,3% (27)	22,1% (17)	25,0% (21)	22,3% (158)
De 20 a 25	37,2% (16)	50,7% (38)	52,6% (41)	47,3% (35)	51,3% (39)	50,0% (20)	48,8% (39)	46,9% (38)	54,5% (42)	53,6% (45)	49,9% (353)
De 26 a 29	16,3% (7)	21,3% (16)	17,9% (14)	16,2% (12)	7,9% (6)	7,5% (3)	8,8% (7)	12,3% (10)	11,7% (9)	13,1% (11)	13,4% (95)
De 30 a 39	18,6% (8)	9,3% (7)	16,7% (13)	16,2% (12)	10,5% (8)	12,5% (5)	11,3% (9)	7,4% (6)	10,4% (8)	8,3% (7)	11,7% (83)
Acima de 40	11,6% (5)	4,0% (3)	2,6% (2)	2,7% (2)	2,6% (2)	0,0% (0)	5,0% (4)	0,0% (0)	1,3% (1)	0,0% (0)	2,7% (19)
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100,00%

*Não temos informações relativas a idade de 34 dos 742 candidatos indígenas.

Fonte: UFRGS (2017b). Elaboração própria.

No que se refere ao pertencimento étnico dos candidatos, temos a presença de membros de 22 diferentes etnias, entre elas Kaingang, Guarani, Atikum, Baré, Macuxi, Terena, Xokleng e Quechua. O grupo étnico absolutamente majoritário é constituído pelos Kaingang, que representam quase 90%; o segundo grupo mais numeroso são os Guarani, com aproximadamente 5,5%. Os restantes são membros de outras vinte etnias, das quais nenhuma chega a alcançar 1% de inscritos (Cf. Apêndice A, Quadro 2).

Podemos compreender a maior presença de candidatos da etnia Kaingang nos processos seletivos relacionando esta informação ao maior número destes grupos entre as populações indígenas do Rio Grande do Sul. De acordo com os dados disponibilizados pelo Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena (SIASI), da Secretaria Especial da Saúde Indígena (SESAI), em 2013, haviam 21.419 indígenas no RS, sendo 18.993 (88,7%) pertencentes à etnia Kaingang, 2.393 (11,2%) pertencentes à etnia Guarani e 33 (0,1%) Charruas. O Censo Demográfico de 2010, por seu turno, aponta que o estado possui uma

população composta por 34 mil indígenas, dos quais 18.266 (ou seja, 53,7% do total) residem em Terras Indígenas (IBGE, 2010b).

Além disso, precisamos considerar as características dos processos de escolarização entre os Kaingang como hipótese explicativa para a sua maior presença entre os inscritos no PSE. De acordo com Bergamaschi (2005, p. 185), os Kaingang possuem, em comparação com os Guarani, escolas a mais tempo em suas terras¹⁰⁸, bem como foram os primeiros a perceber na educação formal uma “estratégia de organização e luta pelos seus direitos”, investindo na formação de professores indígenas e ampliando a rede de escolas já existentes nas aldeias¹⁰⁹.

Os inscritos nos processos seletivos no período considerado (2008-2017), são procedentes de, ao menos¹¹⁰:

- 13 estados federativos, sendo o Rio Grande do Sul aquele majoritariamente representado (91,5%) (Cf. Apêndice A, Quadro 3);
- 53 municípios, dos quais os mais representados são: Porto Alegre (13,2%), Redentora (12,3%), Tenente Portela (10%), Benjamin Constant do Sul (9%), e Cacique Doble (6,9%) (Cf. Apêndice A, Quadro 4);
- 72 Terras Indígenas (TI) das quais as mais representadas são: Guarita (22,1%), Nonoai (12%), Votouro (8,6%), e Lomba do Pinheiro (7%) (Cf. Apêndice A, Quadro 5).

Uma vez que a grande maioria dos estudantes inscritos no PSE provém do Rio Grande do Sul (RS), convém visualizarmos a distribuição geográfica das Terras Indígenas¹¹¹ situadas no estado. Segundo dados da FUNAI, existem, atualmente, 42 Terras Indígenas no RS, em

¹⁰⁸ Nas aldeias Kaingang do RS, a primeira escola data de 1936, enquanto entre os Guarani temos a implementação da primeira escola em 1963 (BERGAMASCHI, 2005).

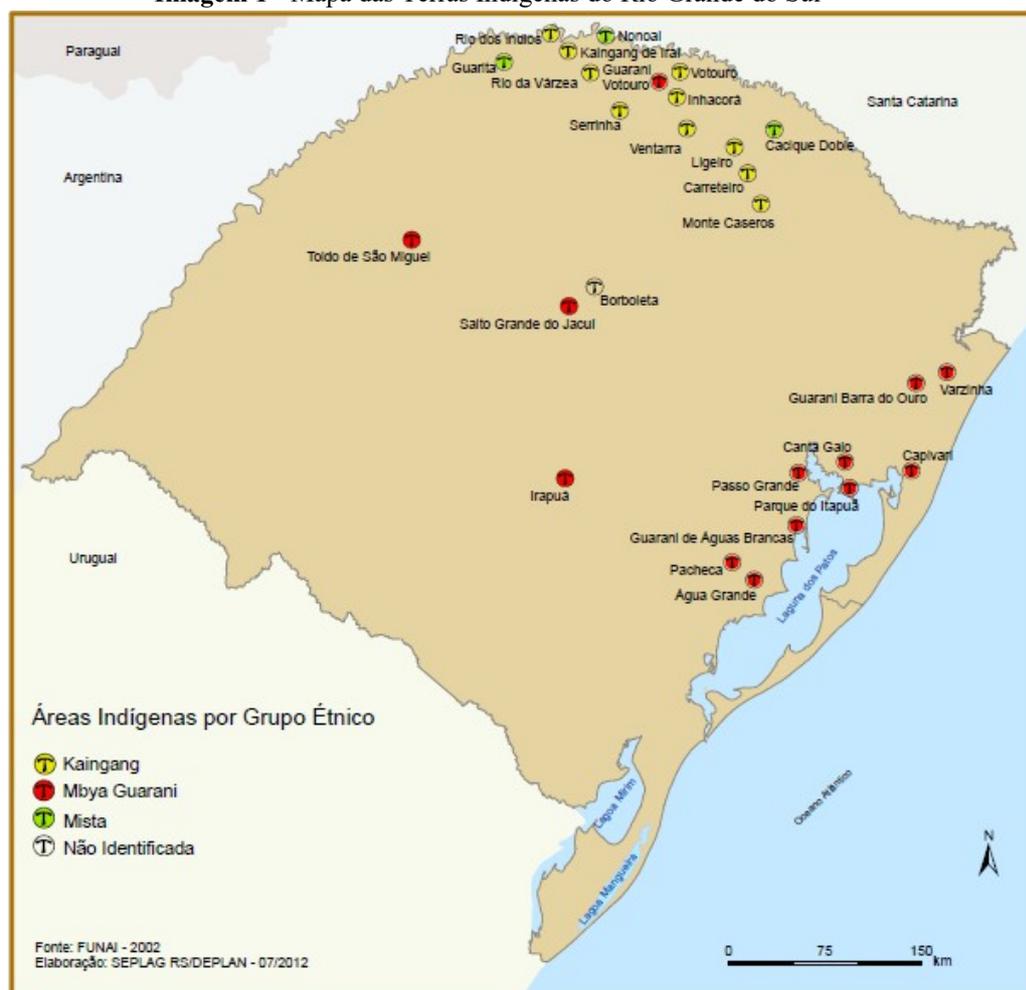
¹⁰⁹ Existem no Rio Grande do Sul, 27 escolas de ensino fundamental em aldeias Guarani e 56 em aldeias Kaingang, algumas das quais oferecem também o ensino médio (BERGAMASCHI, 2014).

¹¹⁰ Não temos como ser mais precisos em relação à essa variável, pois não possuímos informações sobre a Terra Indígena, o Município e o estado federativo de procedência de 23 candidatos.

¹¹¹ Segundo definição da FUNAI, Terra Indígena se refere a “uma porção do território nacional, de propriedade da União, habitada por um ou mais povos indígenas, por ele(s) utilizada para suas atividades produtivas, imprescindível à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e necessária à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. Trata-se de um tipo específico de posse, de natureza originária e coletiva, que não se confunde com o conceito civilista de propriedade privada”. De acordo com dados disponibilizados no site da FUNAI existem 42 Terras Indígenas no estado do Rio Grande do Sul, em diferentes fases do processo de demarcação: 20 regularizadas; 13 em estudo; 7 declaradas e 2 delimitadas (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2018).

diferentes fases de regularização fundiária. Destas, 27 são representadas no Mapa 1, abaixo – que não nos permite visualizar aquelas que ainda se encontram em fase de estudos para identificação e delimitação¹¹². Olhando atentamente o mapa em questão, percebemos que a maior parte das Terras Indígenas do Rio Grande do Sul (17 delas) situam-se na mesorregião noroeste; enquanto nove se localizam na mesorregião metropolitana de Porto Alegre e uma pertence à mesorregião central. Podemos ainda notar que a distribuição geográfica das Terras Indígenas relaciona-se com a sua distribuição étnica: os indígenas Kaingang concentram-se, majoritariamente, na região noroeste; enquanto os Guarani encontram-se, majoritariamente, nas Terras Indígenas próximas ao município de Porto Alegre.

Imagem 1 - Mapa das Terras Indígenas do Rio Grande do Sul



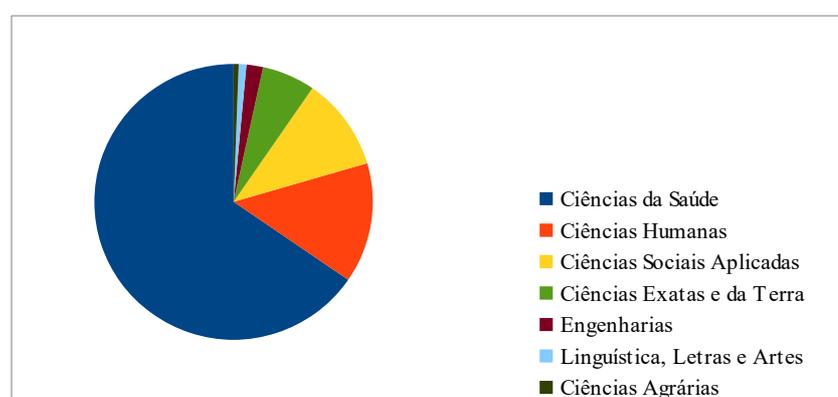
Fonte: Rio Grande do Sul, Secretaria do Planejamento, Segurança e Gestão (2018).

¹¹² Não encontramos informações mais precisas em relação à localização das Terras Indígenas no Rio Grande do Sul.

As três terras indígenas que apresentam maior número de candidatos situam-se na mesorregião noroeste do RS (Guarita, Nonoai e Votouro), e juntas representam 42,7% do total. Elas estão também entre as TI mais populosas do estado: Guarita conta com uma população de cerca de 6.000 indígenas – das etnias Kaingang, predominantemente, e Guarani – cujo território estende-se pelos municípios de Erval Seco, Redentora e Tenente Portela; Nonoai, por sua vez, possui uma população de, aproximadamente, 2.800 pessoas, pertencentes às etnias Kaingang e Guarani; seu território compreende os municípios de Gramado dos Loureiros, Nonoai, Planalto e Rio dos Índios. Por seu turno, Votouro possui aproximadamente 960 indígenas da etnia Kaingang, em um território que se estende pelos municípios de Benjamin Constant e Faxinalzinho. Por fim, Lomba do Pinheiro, a quarta Terra Indígena mais representada entre os inscritos, possui um total de 180 indígenas pertencentes à etnia Guarani (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2018).

Passando aos cursos mais escolhidos pelos candidatos inscritos nos processos seletivos específicos, podemos observar no gráfico 3, que a maioria absoluta concorre para vagas nos cursos da área das Ciências da Saúde (65,5%)¹¹³. As demais áreas selecionadas, por ordem de preferência, são: Ciências Humanas (14,1%); Ciências Sociais Aplicadas (10,9%); Ciências Exatas e da Terra (6,2%); Engenharias (1,9%); Linguística, Letras e Artes (0,9%); e Ciências Agrárias (0,6%). O curso majoritariamente escolhido é Medicina, com 22,1% dos candidatos, seguido por Enfermagem (18,5%), Odontologia (10,6%), Pedagogia (5,7%), Direito (5%), Fisioterapia (4,4%), Serviço Social (4,4%) (Cf. Apêndice A, Quadro 4).

Gráfico 3 - Áreas de conhecimento dos cursos escolhidos pelos inscritos nos processos seletivos para indígenas na UFRGS (2008-2017)



¹¹³ Utilizamos a classificação das áreas de conhecimento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ, 2018).

Fonte: UFRGS (2017b). Elaboração própria.

Cabe também observar quais os cursos predominantemente escolhidos pelos representantes das comunidades indígenas no PSE. Por meio do quadro 5, percebemos que os cursos de Medicina e Enfermagem foram escolhidos em todos os anos considerados (2008-2017). Em seguida, temos Odontologia, Direito e Pedagogia, escolhidos oito vezes; História e Serviço Social, escolhidos em sete dos dez processos seletivos; Nutrição, Saúde Coletiva, Fisioterapia e Psicologia, selecionados quatro vezes; Agronomia, Educação Física e Ciências Biológicas, escolhidos três vezes; Ciências Sociais, Matemática e Letras, selecionados duas vezes ao longo dos dez processos seletivos. Por fim, temos onze cursos escolhidos apenas uma vez: Jornalismo (2008); Farmácia (2011); Medicina Veterinária (2011); Engenharia Mecânica (2012); Geografia (2013); Artes Visuais (2014); Políticas Públicas (2014); Administração (2015); Engenharia Ambiental (2015); Administração Pública (2016); e Música (2017).

Quadro 5 - Cursos majoritariamente escolhidos pelas comunidades indígenas nos PSE para indígenas da UFRGS (2008-2017)

Cursos	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Medicina										
Enfermagem										
Odontologia										
Pedagogia										
Direito										
História										
Serviço Social										
Nutrição										
Saúde Coletiva										
Fisioterapia										
Psicologia										
Agronomia										
Ed. Física										
Ciênc. Biológicas										

Fonte: UFRGS (2017a). Elaboração própria.

Os cursos predominantemente selecionados pelos representantes das comunidades indígenas encontram-se nas áreas da saúde, do direito e da educação. Estas áreas representam, como já mencionado no capítulo 2, as “duas vertentes principais das demandas indígenas por educação superior” (PALADINO, 2012, p. 178). A primeira – a qual abrange as áreas da saúde e do direito –, tem como objetivo formar profissionais capacitados para atuar nos

processos de interlocução com a sociedade envolvente, em cargos atualmente ocupados por não indígenas. A segunda – área da educação –, por sua vez, tem o intuito de formar novos professores que possam trabalhar nas escolas indígenas ou qualificar a formação daqueles que já realizam atividades de docência.

5.2 O perfil dos classificados no PSE para estudantes indígenas

Nesta seção, iremos analisar os dados relativos aos classificados nos processos seletivos para ingresso de indígenas na UFRGS, por meio das mesmas características consideradas para os inscritos, a saber: gênero; etnia/povo indígena; idade; terra indígena, município e estado federativo de proveniência. Para as 100 vagas disponibilizadas durante os dez anos de vigência da política afirmativa, foram classificados 96 candidatos, assim distribuídos por ano acadêmico:

Quadro 6 - Classificados nos PSE para Indígenas da UFRGS por ano (2008 - 2017)

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Classificados	9	9	10	10	10	9	10	10	9	10

Fonte: UFRGS (2017b). Elaboração própria.

Quatro do total das vagas disponibilizadas não foram ocupadas pelos indígenas no período considerado. Mais especificamente, em 2008, não houve aproveitamento da vaga no curso de Matemática, pois o único candidato inscrito não compareceu na realização das provas seletivas; em 2009, ninguém se candidatou à vaga disponibilizada no curso de Psicologia; em 2013, também no curso de Psicologia, a vaga não foi aproveitada, mesmo contando com um candidato; por fim, em 2016, não houve candidatos para o curso de Letras¹¹⁴.

Quanto à distribuição dos candidatos classificados em relação ao gênero, podemos notar por meio da Tabela 5, que as mulheres são majoritariamente representadas em relação aos homens, constituindo, em média, 58,3% dos aprovados. Olhando mais atentamente as

¹¹⁴ O aproveitamento das vagas disponibilizadas não ocorre, em presença de candidatos, nas seguintes situações: a) quando o candidato não tiver realizado qualquer uma das provas; b) quando o candidato obtiver, em qualquer uma das provas, escore bruto igual a zero; c) quando obtiver, em qualquer uma das provas, escore padronizado inferior ou igual a zero. As informações à nossa disposição não nos permitem afirmar em quais destas situações se encontraram os candidatos em questão.

informações, percebemos ainda que a proporção de mulheres entre os classificados teve um leve aumento ao longo dos anos. Se nos dois primeiros anos – 2008 e 2009 – elas representavam apenas 33,3% e 11,1% dos aprovados, respectivamente, a partir de 2010 passam a constituir a maioria deles (com exceção de 2013, onde representam 44,4% dos classificados e 2017, em que a presença de inscritos dos dois gêneros foi proporcionalmente igual). É interessante ainda notar que no ano de 2016 apenas mulheres foram classificadas no processo seletivo.

Tabela 5 - Gênero dos classificados no PSE para indígenas da UFRGS (2008-2017)

Gênero	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Tot
F	33,3% (3)	11,1% (1)	60% (6)	60% (6)	70% (7)	44,4% (4)	60% (6)	70% (7)	100% (9)	50% (5)	58,3% (56)
M	66,6% (6)	88,9% (8)	40% (4)	40% (4)	30% (3)	55,6% (5)	40% (4)	30% (3)	0% (0)	50% (5)	41,7% (40)
Total	100% (9)	100% (9)	100% (10)	100% (10)	100% (10)	100% (9)	100% (10)	100% (10)	100% (9)	100% (10)	100% (96)

Fonte: UFRGS (2017b). Elaboração própria.

No que diz respeito à idade dos candidatos classificados, podemos perceber, por meio da tabela 6, maior concentração de indivíduos na faixa etária dos que possuem de 20 a 25 anos, constituindo 44,7% deles. O segundo conjunto mais numeroso é formado por aqueles que possuem até 19 anos de idade (29,8% do total). Isso significa que 74,5% dos classificados para o período considerado possuem, no máximo, 25 anos. Olhando as informações ao longo do tempo, podemos notar que nos dois primeiros anos de realização do processo seletivo (2008 e 2009) os candidatos adultos – ou seja, aqueles com 30 anos ou mais – estavam mais presentes entre os aprovados em relação aos anos posteriores: em 2008, eles chegaram a representar conjuntamente 66,6% do total. Por outro lado, os mais jovens – com até 19 anos – representavam, mediamente, apenas 10,4% dos classificados para os três primeiros anos de realização do processo seletivo indígena.

Tabela 6 - Faixas etárias dos classificados nos PSE para indígenas da UFRGS (2008-2017)

Idade (anos)	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Total
Até os 19	11,1% (1)	0% (0)	20% (2)	30% (3)	40% (4)	33,3% (3)	30% (3)	60% (6)	22,2% (2)	40% (4)	29,8% (28)
De 20 a 25	11,1% (1)	57,1% (4)	50% (4)	60% (6)	40% (4)	44,4% (4)	40% (4)	40% (4)	66,7% (6)	40% (4)	44,7% (42)
De 26 a 29	11,1% (1)	28,6% (2)	20% (2)	0% (0)	0% (0)	11,1% (1)	20% (2)	0% (0)	0% (0)	10% (1)	9,6% (9)
De 30 a 39	33,3% (3)	14,3% (1)	10% (1)	0% (0)	20% (2)	11,1% (1)	10% (1)	0% (0)	11,1% (1)	10% (1)	11,7% (11)
Acima de 40	33,3% (3)	0% (0)	0% (0)	10% (1)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	4,3% (4)
Total	100% (9)	100% (7*)	100% (10)	100% (10)	100% (10)	100% (9)	100% (10)	100% (10)	100% (9)	100% (10)	100% (94*)

*Não temos informações relativas a idade de 2 dos 9 classificados no processo seletivo indígena de 2009.

Fonte: UFRGS (2017b). Elaboração própria.

Quanto ao pertencimento étnico dos classificados, podemos notar que os Kaingang representam 84,4% deles; seguem os Guarani, com 12,5%; e os Fulni-ô, Juruna e Quechua com 1% cada um.

No que se refere à localidade de origem, os candidatos classificados são provenientes, majoritariamente, do Rio Grande do Sul – este representa o estado de origem de 98% deles¹¹⁵. As terras indígenas mais representadas são: Guarita, com 17,7%; Nonoai, com 14,6%; Lomba do Pinheiro, com 10,4%; e Votouro, com 8,3% do total (Cf. Apêndice A, Quadro 5). Com exceção da Lomba do Pinheiro, as demais localidades encontram-se, como relatamos acima, na mesorregião noroeste do RS. Podemos então perceber a longa distância percorrida pelos estudantes indígenas para poder se descolar até a cidade de Porto Alegre com a finalidade de realizar os seus estudos na UFRGS.

¹¹⁵ Os demais são oriundos do Pará e de Pernambuco.

6 DESENHO DA PESQUISA “INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR”

Este capítulo tem como objetivo descrever o “desenho da pesquisa”, expressão utilizada para se referir ao processo de reconstrução do itinerário metodológico percorrido no intuito de fornecer respostas aos questionamentos que orientaram a realização do nosso estudo. Nesse sentido, segundo Cardano (2011, p. 37, tradução nossa), podemos definir o desenho da pesquisa como “a reconstrução – mais lógica do que cronológica – do processo de pesquisa, a sua 'história natural', entendida como sequência de etapas que conduziram aos resultados do estudo”¹¹⁶. A nossa intenção em explicitar detalhadamente os passos dados ao longo do desenvolvimento da tese busca tornar claras as decisões metodológicas que foram tomadas, bem como as razões que as sustentaram. Isso significa evidenciar tanto as possibilidades que se apresentaram ao longo do estudo, quanto as dificuldades que limitaram as escolhas inicialmente tomadas. Particularmente, temos a intenção de compartilhar o processo de formulação e redefinição de nosso problema de pesquisa, as escolhas que orientaram a seleção das técnicas de coleta de dados, bem como a forma de organização e análise do material empírico.

Assim, iniciamos a primeira seção do capítulo com uma apresentação a respeito do processo de construção do nosso problema de pesquisa: desde a sua formulação inicial, até as redefinições que foram sendo realizadas tendo em conta as dificuldades e as aprendizagens fruto da pesquisa de campo. A segunda seção, busca definir o problema de pesquisa, por meio da sua decomposição em áreas, com os seus respectivos conceitos e dimensões. A terceira seção, por sua vez, apresenta as técnicas de coleta de dados escolhidas com a finalidade de responder ao nosso problema de pesquisa. Por fim, na última seção, descrevemos as técnicas de organização e de análise do material da pesquisa.

6.1 Escolhas, dificuldades e reajustamentos ao longo da pesquisa

A pesquisa “Indígenas no ensino superior: uma análise sobre a formação dos estudantes Kaingang da Universidade Federal do Rio Grande do Sul” representa o resultado de um percurso complexo de investigação cuja origem pode ser remetida a conversas com

¹¹⁶ “La ricostruzione – più logica che cronologica – del processo di ricerca, la sua 'storia naturale', intesa come sequenza delle mosse che hanno condotto ai risultati dello studio”.

minha orientadora – Marilis Lemos de Almeida –, no início do meu doutorado, sobre as políticas de ações afirmativas na UFRGS¹¹⁷. De fato, foi ao longo dessas conversas que a minha atenção começou a se direcionar progressivamente para os estudantes ingressantes por meio do Processo Seletivo Específico (PSE) para estudantes indígenas¹¹⁸.

Tal como foi inicialmente projetada, a pesquisa tinha como objetivo analisar de maneira abrangente as experiências universitárias dos estudantes indígenas, levando em consideração três aspectos:

- o aspecto intelectual;
- o aspecto relacional;
- e o aspecto cognitivo-cultural.

Relativamente ao primeiro aspecto – aquele intelectual – estávamos interessados em considerar os ingressantes indígenas no que diz respeito ao seu *status* de estudante. Isso significa que nosso interesse se centrava na compreensão dos percursos acadêmicos dos citados estudantes em relação ao acompanhamento dos conteúdos das disciplinas de seus cursos de graduação.

No que se refere ao segundo aspecto – aquele relacional – consideramos relevante entender os ingressantes indígenas como sujeitos inseridos em um específico sistema de relações – a saber, aquele universitário – que se compõem de interações tanto formais (que, portanto, se desenvolvem entre sujeitos que desempenham específicos papéis sociais: enquanto estudantes, docentes e funcionários) quanto informais (ou seja, relações pessoais, que não são institucionalizadas, como as de amizade). Ainda sobre este aspecto, também as relações conflitivas assumiram relevância no nosso planejamento de pesquisa, levando em conta a possibilidade concreta de que estudantes indígenas e, ao mesmo tempo, cotistas, pudessem ser alvo de comportamentos discriminatórios.

¹¹⁷ A escrita deste capítulo – assim como o restante da tese – será realizada na primeira pessoa do plural, pois entendemos este estudo como fruto não apenas do trabalho do pesquisador, mas da orientação e colaboração de muitas outras pessoas. No entanto, no presente parágrafo optamos por usar a primeira pessoa do singular, pois estamos tratando de experiências e escolhas pessoais.

¹¹⁸ O meu interesse pessoal em elaborar um projeto de pesquisa sobre a presença dos estudantes indígenas na UFRGS se associa com minha vivência anterior em Caibaté, minha cidade natal – cujo nome em guarani significa “mato alto com muitas frutas” (WESZ, 2014). Durante a minha infância, me relacionei, embora de forma esporádica, com indígenas Kaingang provenientes de Ijuí, que vinham até Caibaté para vender artesanato. Eles então residiam por alguns dias em uma segunda casa situada no terreno dos meus pais. A minha mãe, que produzia artesanalmente cestos feitos com jornal, os trocava pelos cestos indígenas de taquara. A relação da minha família foi tão intensa que minha mãe se tornou madrinha de uma criança Kaingang.

Enfim, em relação ao terceiro aspecto – aquele cognitivo-cultural – consideramos a importância de compreender os estudantes indígenas a partir dos seus pertencimentos étnicos. Isso significa considerá-los enquanto sujeitos portadores de uma distinta cultura e de processos próprios de produção e transmissão de conhecimentos. Nosso interesse então se direcionava para a análise da articulação dos conhecimentos indígenas e dos conhecimentos acadêmicos/científicos no ambiente universitário, bem como as experiências oriundas de um possível processo de “estranhamento” cultural.

Para alcançar esses objetivos, decidimos utilizar como técnicas de coleta de dados entrevistas discursivas com os estudantes indígenas e observações multissituadas no ambiente universitário. As observações multissituadas – compreendidas como observações etnográficas em diversos contextos, tal como propõe G. E. Marcus (2001) – nos permitiriam acompanhar os estudantes indígenas nos diferentes espaços por eles frequentados no interior da instituição.

Particularmente, as observações etnográficas seriam realizadas em três distintos espaços: *a)* nas aulas frequentadas pelos estudantes indígenas, sendo este nosso principal contexto de observação; *b)* no interior do grupo de apoio aos estudantes indígenas da UFRGS – Grupo de Acolhimento aos Estudantes Indígenas (GAIIn); *c)* no interior dos seminários “O que é ser índio?”, organizados pelo GAIIn¹¹⁹.

Após termos definido os objetivos de nossa pesquisa e os instrumentos de coleta de dados, teve início a pesquisa de campo. Nesta fase, começaram as nossas dificuldades em relação à escolha das aulas como contexto empírico de referência. Essas dificuldades se relacionaram a duas ordens de problemas: a primeira, diz respeito ao acesso ao campo que, se não explicitamente negado, foi dificultado por aqueles aos quais solicitamos colaboração; a segunda, por seu turno, relacionou-se às dúvidas em relação à capacidade da técnica de pesquisa proposta – a saber, as observações etnográficas em aula – em fornecer respostas confiáveis à nossa problemática de pesquisa.

Mais especificamente, em relação ao acesso ao campo, a universidade em questão, por meio de seus representantes institucionais (docentes e funcionários técnico-administrativos), solicitou a aprovação prévia do projeto de tese no Comitê de Ética em

¹¹⁹ Para informações detalhadas sobre o GAIIn e o seminário “O que é ser índio?”, conferir nota de rodapé número 23.

Pesquisa da instituição – cujo resultado demora normalmente diversos meses antes de ser formulado¹²⁰.

Paralelamente a isso, foi realizado um período de observações etnográficas em uma disciplina do curso de Medicina da UFRGS – possibilitadas graças à colaboração de um docente do referido curso que permitiu, excepcionalmente, que fossem assistidas a algumas de suas aulas sem aprovar anteriormente o projeto no Comitê de Ética em Pesquisa da instituição¹²¹. Infelizmente, nesta ocasião, foram confirmadas as piores expectativas em relação aos limites desta estratégia de pesquisa: estamos nos referindo, como bem destaca Cardano (2011), ao fato de que a observação participante pode comportar formas de “perturbação” (*perturbazione osservativa*, em italiano) – expressão que diz respeito ao fato de que os sujeitos envolvidos no estudo podem modificar os próprios comportamentos por estarem conscientes das atenções direcionadas a eles por parte do pesquisador. Constatado este limite, a única maneira que teria nos permitido desenvolver uma observação etnográfica frutuosa seria aquela de acompanhar, de forma continuada, um grande número de aulas, com a esperança de que com o passar do tempo a nossa presença fosse progressivamente esquecida ou, ao menos, naturalizada.

Assim, considerando o tempo necessário para conseguir a aprovação do projeto de tese no Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS e, uma vez recebida tal aprovação, o longo tempo que seria necessário para alcançar resultados confiáveis por meio das observações etnográficas em aula, com base no que foi apenas exposto, não consideramos factível seguir por este caminho.

Essas dificuldades, associadas à reflexão sobre a viabilidade de um estudo tão amplo, que pretendia considerar de maneira extensa a experiência universitária dos estudantes indígenas, nos levaram a refletir sobre a oportunidade ou, até mesmo, a necessidade, de efetuar uma delimitação da nossa pesquisa: assim, além de reduzir as dimensões do campo em estudo, abandonando a ideia de realizar as observações etnográficas em aula, também consideramos oportuno realizar um redimensionamento da nossa problemática de pesquisa.

¹²⁰ Segundo o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, devem ser submetidos para apreciação “todo e qualquer projeto que seja relativo a seres humanos (direta ou indiretamente), conforme definido na resolução CNS [Conselho Nacional de Saúde] 466/12, inclusive os projetos com dados secundários, pesquisas sociológicas, antropológicas e epidemiológicas”.

¹²¹ A disciplina, denominada “Atividades de Integração Básico-Clínica III”, era ministrada para os estudantes do 3º semestre do curso de Medicina e contava com a presença de duas estudantes indígenas. As observações etnográficas foram realizadas durante o primeiro semestre de 2016 – mais especificamente, nos meses de maio e junho do referido ano.

Decidimos, então, que o aspecto cognitivo-cultural, que anteriormente ocupava lugar de destaque em nosso estudo, seria subordinado à análise das experiências intelectuais e relacionais dos estudantes indígenas, ou seja, seria considerado importante na medida em que nos permite compreendê-las.

Desta maneira, especificamos como aspecto central de interesse da pesquisa a análise das experiências intelectuais e relacionais dos estudantes indígenas. Como anteriormente mencionado, as experiências intelectuais se referem aos seus percursos acadêmicos – frequência nas disciplinas, compreensão dos conteúdos ensinados, métodos de estudo, progresso no curso, etc.; as experiências relacionais, por seu turno, se referem à qualidade das relações (formais e informais) que estes estabelecem no contexto universitário.

No que se refere às experiências relacionais e, especialmente, às experiências intelectuais dos estudantes indígenas, consideramos também importante destacar o papel desempenhado pelos docentes, tendo em vista que estes podem, por meio de suas atuações, favorecer tanto o aprendizado quanto o desenvolvimento de um clima relacional positivo em classe¹²². Como destacam Schizzerotto e Barone (2006), é opinião comum entre sociólogos e psicólogos da educação o fato de que na relação entre docentes e estudantes estão sistematicamente copresentes elementos cognitivos e afetivos. Os elementos cognitivos se referem às atividades de formação, ou seja, ao fato de que nas instituições de ensino se transmitem competências teóricas, habilidades práticas e modelos de comportamento; enquanto os elementos afetivos dizem respeito à capacidade do docente em motivar os estudantes a aprender e a se relacionar de maneira colaborativa.

Cabe ainda destacar que a (re)elaboração do problema de pesquisa foi realizada concomitantemente à participação em uma série de espaços que contaram com a presença dos acadêmicos indígenas, onde se buscou debater a respeito de suas experiências na universidade. Neste sentido, destacamos as participações no Grupo de Acolhimento aos Estudantes Indígenas (GAIIn) da UFRGS; nos seminários – “O que é ser índio?” – promovidos

¹²² Com clima de classe, nos referimos “à percepção subjetiva que os estudantes têm dos docentes, da disciplina e de suas tarefas. Tal percepção pode ser caracterizada em termos de ameaça ou de recursos” (GENTILE; SITTA, 2006 *apud* GENTILE; PONA, *et al.* 2016, p. 106, tradução nossa). “La percezione soggettiva che gli studenti hanno dei docenti, delle discipline e dei compiti. Tale percezione si può connotare in termini di minaccia o risorsa”.

pelo mesmo grupo¹²³, bem como em palestras, encontros e aulas realizados na instituição¹²⁴. Além disso, estabelecemos conversas informais com alguns estudantes indígenas, seus monitores¹²⁵, seus orientadores¹²⁶, técnicos-administrativos de alguns dos cursos nos quais estavam matriculados¹²⁷ e dois representantes da Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas¹²⁸.

As participações no GAIn, nos seminários e nos citados eventos e aulas nos permitiram estabelecer um contato estreito com alguns acadêmicos indígenas, bem como conhecer as questões consideradas por eles relevantes a respeito de suas experiências enquanto estudantes universitários. O que, especialmente, os estudantes indígenas então destacavam eram as suas dificuldades com os conteúdos ensinados nas disciplinas de seus cursos de graduação; as situações de preconceito e/ou discriminação sofridos por parte de alguns de seus colegas não indígenas, professores e funcionários técnico-administrativos; assim como as mudanças que o ingresso na universidade acarretou em suas vidas – em relação aos seus hábitos alimentares; à moradia; à convivência com seus familiares e com suas comunidades de origem, entre outros.

Os diálogos com alguns dos atores institucionalmente envolvidos com a inserção acadêmica dos estudantes indígenas – orientadores, monitores, funcionários e gestores – por sua vez, nos proporcionou uma visão a respeito do papel da própria universidade neste processo e dos desafios por ela enfrentados. Particularmente, nos direcionou, como mencionamos anteriormente, para a análise das estratégias didáticas desenvolvidas – ou não – por um conjunto específico de atores – os docentes – confrontados com a tarefa de ensinar um estudante indígena.

¹²³ A participação no GAIn foi realizada semanalmente, durante o primeiro e segundo semestres letivos de 2016, e segundo semestre de 2017.

¹²⁴ Entre os mais significativos, destacamos a participação: na disciplina “Sociedades Indígenas”, ministrada pelo professor Sérgio Baptista da Silva, no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFRGS, durante o primeiro semestre de 2015; nas aulas semanais de língua guarani ministradas na UFRGS por Vherá Poty – professor e liderança indígena – durante todo o ano de 2015; no III Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas (ENEI), realizado em outubro de 2015; no seminário “Ações afirmativas no PPGAS/UFRGS” – para o qual contribuimos com a redação de um relatório que registrou os principais debates promovidos no evento –, em dezembro de 2015; nas reuniões anuais para a escolha dos cursos a serem frequentados pelos estudantes indígenas, em novembro de 2015 e de 2016; em três visitas à aldeias guarani no RS: Pindó Miri em abril de 2015; Cantagalo, em maio de 2015 e Tekoá Nhundy, em outubro de 2016.

¹²⁵ Estudantes não indígenas dos cursos de Psicologia e Serviço Social.

¹²⁶ Docentes dos cursos de Medicina, Saúde Coletiva, Psicologia e Serviço Social.

¹²⁷ Técnicos que trabalhavam nos cursos de Medicina, Psicologia e Serviço Social.

¹²⁸ Mais especificamente, conversamos com a coordenadora do referido órgão e com uma técnica em assuntos educacionais membro da equipe técnica.

Desta forma, a redefinição do nosso problema buscou tanto contornar as dificuldades surgidas ao longo do trabalho de campo, quanto contemplar de maneira mais efetiva as questões que eram então trazidas pelos sujeitos de pesquisa. Acabamos, assim, renunciando a alguns questionamentos possíveis e instigantes sobre o fenômeno em estudo, bem como incluímos outros não considerados inicialmente tão relevantes. Este processo de definição do problema de pesquisa é caracterizado, de acordo com Campelli (1991, p. 101, grifos do autor, tradução nossa), “por uma relação de insuperável *perda*, nunca facilmente decidida ou gratuita, quanto indispensável condição de praticabilidade conceitual e operativa”¹²⁹.

As questões de pesquisa ficaram então circunscritas a uma área específica de interesse, e buscaram entender: *a*) como os estudantes indígenas lidam com os conteúdos do conhecimento acadêmico/científico; *b*) como os estudantes indígenas se relacionam com os seus colegas não indígenas, docentes, orientadores e monitores. Em relação ao papel desempenhado pelos docentes no acompanhamento dos estudantes indígenas, estamos interessados em analisar: *c*) quais as percepções e representações dos docentes em relação aos estudantes indígenas; *d*) que tipo de relações estabelecem com tais estudantes.

6.2 A definição do problema de pesquisa: áreas, conceitos e dimensões

Após termos formulado o problema de pesquisa, nosso próximo passo foi decompô-lo em áreas de problematizações¹³⁰. A divisão do problema em áreas consiste em reduzir a sua complexidade, por meio da especificação de âmbitos temáticos que a pesquisa deverá tocar durante a fase de coleta do material empírico – com os respectivos conceitos que fundamentam cada área e seus correspondentes empíricos. Como nos informa Bianco (2007, p. 182, tradução nossa), procedendo desta maneira, “o objeto de análise será definido com maior precisão e se apresentará articulado em nós de problematizações sobre os quais se concentrará a atenção do pesquisador”¹³¹.

¹²⁹ “Un rapporto di insormontabile *perdita*, mai facilmente decidibile o gratuita, quanto indispensabile condizione di praticabilità concettuale e operativa”.

¹³⁰ A expressão “áreas de problematizações” faz referência ao termo em italiano “*aree problematiche*”.

¹³¹ “L'oggetto d'analisi risulterà definito con maggiore precisione e si presenterà come articolato in nodi problematici sui quali di concentrerà l'attenzione del ricercatore”.

Assim sendo, nosso problema de pesquisa foi decomposto em seis áreas, das quais três são relativas aos estudantes indígenas e três se referem aos docentes que lecionaram aos citados estudantes.

Mais especificamente, as três primeiras áreas dizem respeito a três distintos aspectos que consideramos relevantes para analisar as experiências acadêmicas dos estudantes indígenas, a saber: *a)* as suas experiências formativas anteriores ao ingresso na universidade; *b)* as suas experiências formativas na universidade; *c)* as suas experiências de sociabilidade. As outras três áreas problemáticas, por seu turno, buscam analisar o papel desempenhado pelos docentes na inserção acadêmica dos estudantes indígenas, focalizando: *d)* as concepções anteriores dos docentes sobre os indígenas e suas especificidades sociais e culturais; *e)* as relações que os docentes estabelecem com os estudantes indígenas; *f)* as reflexões posteriores à experiência de docência com indígenas.

Com relação às experiências formativas dos estudantes indígenas anteriores ao ingresso na universidade, estamos nos referindo especificamente a dois fatores que consideramos relevantes para compreender a inserção destes no ambiente acadêmico: o primeiro, diz respeito à preparação escolar/individual em termos de conteúdos didáticos aprendidos; o segundo fator, por sua vez, pode ser expresso por meio do conceito mertoniano de “socialização antecipatória”. Ora, que a formação escolar anterior – em termos de conteúdos aprendidos – seja determinante no percurso universitário dos estudantes é um fato conhecido nos estudos sociológicos sobre a educação, por isso, não vamos nos deter sobre este aspecto, sendo apenas suficiente destacar que a qualidade da educação escolar recebida tem forte influência sobre o desempenho acadêmico médio dos estudantes (BOURDIEU; PASSERON, 1970; RIBEIRO, 2011). Por outro lado, no que se refere à “socialização antecipatória”, consideramos necessário argumentar mais detalhadamente a respeito deste fator. A formulação do citado conceito se deve ao sociólogo norte-americano Robert Merton. Por meio deste conceito, o autor se refere aos processos através dos quais os indivíduos aprendem valores, normas e estilos de comportamento característicos de um meio social do qual não pertencem, mas desejam pertencer. Esses processos socializadores terão influência sobre o ingresso e a adaptação dos sujeitos em seus novos grupos (MERTON, 2000). Assim, trazendo esse conceito ao nosso campo de estudo, consideramos que ele possa nos auxiliar a entender melhor o processo de inserção de novos estudantes no meio acadêmico. Efetivamente, podemos supor que a socialização antecipatória possa representar um fator

capaz de favorecer a adaptação dos novos ingressantes: na medida em que estes, em vias de concluir os seus estudos de nível escolar médio, imaginam-se como futuros estudantes, incluídos em um contexto social específico – o ambiente universitário –, estariam se conformando antecipadamente a determinados valores e normas de comportamento, tendo em vista a aquisição deste novo *status*. Desta maneira, podemos imaginar que tanto mais os sujeitos desejam se tornar estudantes universitários, quanto mais reconhecerão o valor do conhecimento, da formação, da cultura, etc.; conseqüentemente, estes sujeitos adotarão comportamentos coerentes a estes valores – se dedicarão com mais empenho nos estudos, se interessarão sobre argumentos relativos ao curso de graduação que gostariam de acompanhar, buscarão informações relativas às universidades que poderão se inscrever, etc. – de modo que já estarão se conformando ao ambiente no qual pretendem ingressar – um ambiente onde se pretende motivação, método e disciplina nos estudos. Tudo isso se traduz, no nosso caso em estudo, na hipótese de que a socialização antecipatória possa representar um fator determinante na inserção acadêmica dos estudantes indígenas.

A segunda área do problema de pesquisa – relativa às experiências formativas dos alunos indígenas – compreende tanto as suas experiências intelectuais quanto as suas experiências relacionais no ambiente universitário.

As experiências intelectuais dizem respeito ao modo como os estudantes lidam com as exigências acadêmicas de seus cursos de graduação, e se relaciona ao conceito de “afiliação intelectual” proposto pelo sociólogo francês Alain Coulon. Segundo Coulon, os sujeitos, ao ingressar na universidade, devem incorporar novas referências intelectuais, aprender a utilizar de forma adequada o vocabulário acadêmico, saber se organizar para realizar os estudos, enfim, se adaptar a um novo contexto para se tornarem efetivamente estudantes universitários. Adaptar-se a esse novo contexto e aprender a seguir as suas rotinas, códigos e regras não é tarefa fácil e implica aprender o “ofício de estudante”, ou seja, adquirir o *status* de estudante universitário. Esse processo de afiliação se realizaria em duas distintas dimensões: uma intelectual e outra institucional. A afiliação intelectual se refere, particularmente, à aprendizagem das regras do uso, da construção reprodução e exibição do conhecimento, ou seja, saber quando e como falar, apropriar-se do vocabulário acadêmico, ler e escrever de modo eficaz, desenvolver a concentração e organizar os horários de estudos. A afiliação institucional, por seu turno, diz respeito à compreensão da “organização do sistema institucional que dá suporte ao ensino” (*ibidem*, p. 110), mais especificamente, se refere ao

conhecimento e uso das regras da instituição em relação, por exemplo, à matrícula, ao currículo, às disciplinas, aos períodos de entrega de trabalhos. A afiliação dos estudantes à universidade ocorre quando eles conseguem lidar de forma natural com essas distintas dimensões – intelectual e institucional – de seu novo ofício.

Por meio do conceito de afiliação intelectual, estamos interessados em compreender as capacidades e/ou dificuldades dos estudantes indígenas para acompanhar os conteúdos das disciplinas de seus cursos de graduação: se frequentam as aulas; se possuem dificuldades com a compreensão dos conteúdos ensinados; se conseguem se apropriar de maneira eficaz da linguagem acadêmica – se apropriar do vocabulário, saber organizar e expor o conhecimento; se conseguem se organizar autonomamente na realização de seus estudos – em termos de disciplina, concentração, organização dos materiais didáticos; se se sentem satisfeitos com os conteúdos aprendidos. Ainda sobre esta dimensão, consideramos relevante analisar as estratégias – tanto individuais quanto coletivas – utilizadas pelos estudantes indígenas para enfrentar as suas possíveis dificuldades: busca autônoma de materiais didáticos complementares àqueles disponibilizados pelos docentes; participação em grupos de apoio pedagógico, realização de estudos coletivos com os colegas de turma, entre outros.

O segundo fator considerado relevante para compreender as experiências formativas dos estudantes indígenas diz respeito à qualidade das relações que eles estabelecem com os seus colegas não indígenas, docentes, orientadores e monitores. Estamos interessados em analisar tanto aquelas positivas, que se expressam na formação de vínculos de amizade e relações de coleguismo; quanto negativas, de conflito e isolamento social. Esses tipos de relações foram considerados relevantes por se referirem aos possíveis vínculos estabelecidos pelos citados acadêmicos na universidade. Mais especificamente, as relações de amizade, são entendidas como vínculos de “afeto mútuo entre duas ou mais pessoas, inspirado pela afinidade de sentimentos e respeito” (TRECCANI, 2018, tradução nossa)¹³²; as relações de coleguismo se referem às interações de apoio e/ou de colaboração entre sujeitos que compartilham a realização de atividades no interior de um mesmo contexto de estudos ou de trabalho; as relações de conflito, por sua vez, dizem respeito às manifestações de preconceitos e/ou às situações de discriminação dos acadêmicos indígenas; por fim, o isolamento social se relaciona à indiferença sobre a presença dos mesmos alunos no ambiente acadêmico.

¹³² “Scambievole affetto fra due o più persone, ispirato in genere da affinità di sentimenti e da reciproca stima”.

A terceira área, por sua vez, se refere às experiências de sociabilidade dos estudantes indígenas. Mais especificamente, estamos nos referindo às mudanças que o ingresso na universidade pode ocasionar em diferentes dimensões de suas vidas: tanto de um ponto de vista individual, quanto de um ponto de vista social. Nosso interesse, então, se volta para a compreensão das possíveis mudanças em seus hábitos de vida; nas visões que desenvolvem a respeito de si mesmos, da universidade, de suas comunidades e da sociedade em geral; bem como nas relações que estabelecem com seus familiares e com as suas comunidades indígenas.

A quarta área do problema de pesquisa, relativa às experiências dos docentes com os estudantes indígenas, se refere às concepções anteriores sobre os indígenas e suas especificidades sociais e culturais. Com a expressão “concepções anteriores” nos referimos às percepções, representações e/ou conhecimentos dos professores prévios às suas experiências de docência com os citados estudantes – relativas à cultura indígena, à formação escolar indígena, às condições de vida das comunidades indígenas, entre outros. O nosso interesse por estas questões se deve ao fato de que, como apontam conhecidas teorias situadas na área da Psicologia Social e da Sociologia, as concepções anteriores ao contato com sujeitos pertencentes a outros grupos étnicos têm uma influência sobre a qualidade das relações que se estabelecem com os mesmos. Nessa linha, por exemplo, se situa a “Teoria das representações sociais” do psicólogo social Serge Moscovici, o qual afirma que “uma representação social” é “uma preparação à ação”, “um guia para o comportamento”, e, ainda mais, algo que “fornece significado ao comportamento” (MOSCOVICI, 2011, p. 47). Neste sentido, podemos supor, com base no que afirma Moscovici, que as representações sociais dos professores em relação aos indígenas, anteriores às suas experiências de docência com os mesmos, podem exercer uma certa influência sobre a postura que eles adotam em relação a eles.

A quinta área, aborda a questão das relações dos professores entrevistados com os estudantes indígenas para os quais lecionaram. Tendo em vista a importância do papel dos docentes no desenvolvimento tanto intelectual quanto relacional dos seus estudantes, consideramos relevante conhecer como os nossos entrevistados lidaram com a tarefa de ensinar os estudantes indígenas: se, por exemplo, desempenharam essa tarefa de forma diferenciada, levando em consideração as particularidades destes acadêmicos, ou se, ao contrário, adotaram práticas pedagógicas indiferentes a certas especificidades – como aquela étnico-cultural. A este respeito, consideramos apropriado, em primeiro lugar, evidenciar como

os professores tomaram conhecimento sobre a presença de um cotista indígena entre seus alunos – levando em conta que os mesmos não recebem informações institucionais que os permitam identificar os estudantes indígenas que ingressaram por meio do PSE para indígenas; e que, além disso, a identificação dos referidos estudantes não necessariamente, e sem nenhuma dúvida, pode ser estabelecida por meio da simples percepção visual de suas características fenotípicas. Em segundo lugar, nos interessamos em investigar as percepções, as representações e/ou os conhecimentos dos docentes a respeito das capacidades e/ou dificuldades dos estudantes indígenas com os conteúdos ensinados: perceber, se representar, e/ou saber que certos estudantes possuem dificuldades com o aprendizado, devido, por exemplo, às suas procedências escolares, ao seu capital cultural, ou ao seu pertencimento étnico-cultural, poderia levar os docentes a se relacionar de uma forma diferente com estes estudantes, oferecendo apoios pedagógicos específicos – incorporação de textos cujos conteúdos remetem à temática indígena ou que dialoguem com os conhecimentos destes grupos étnicos; elaboração de sistemas de avaliação diferenciados; realização de aulas de reforço para o estudante indígena; recomendação de materiais didáticos complementares àqueles indicados no programa da disciplina; realização de trabalhos em grupos com o objetivo de incluir o estudante indígena entre os seus colegas, entre outros. Finalmente, nos interrogamos a respeito das percepções, representações e/ou conhecimentos dos docentes sobre a qualidade das relações que os estudantes indígenas estabelecem com os colegas não indígenas e com os demais professores, com o intuito de entender como o estudante está se inserindo no ambiente acadêmico.

Por fim, a sexta área do problema de pesquisa se refere às reflexões dos professores oriundas das suas experiências de docência com os estudantes indígenas, relativas, em particular, a dois aspectos: o primeiro, concernente ao próprio papel na formação destes estudantes; o segundo, por sua vez, referente ao papel desempenhado pela instituição universitária na inserção acadêmica dos estudantes indígenas. A propósito do primeiro aspecto, nos interessamos especificamente em saber se e como as experiências de docência com estudantes indígenas suscitaram nos professores certos questionamentos a respeito de suas estratégias de ensino e de avaliação, dos conteúdos didáticos trabalhados na disciplina, dos vários tipos possíveis de apoio aos estudantes, da própria maneira de se relacionar com os estudantes com necessidades particulares, entre outros. No que diz respeito ao segundo aspecto, nos interessamos em saber, a partir do ponto de vista dos professores, quais seriam as

medidas mais apropriadas que a universidade poderia implementar para melhorar a experiência acadêmica dos referidos alunos: tendo em conta, por exemplo, as suas possíveis lacunas formativas, poderia ser sugerida a implementação de cursos específicos para enfrentar essa questão; ainda, poderia ser proposto o fornecimento periódico de apoios aos estudantes indígenas – didáticos ou não – de forma coordenada entre os vários atores institucionais – CAF, COMGRADs, docentes, orientadores e monitores.

Quadro 7 - Áreas do problema de pesquisa, conceitos e dimensões

	Áreas	Conceitos	Dimensões
Estudantes Indígenas	Experiências educacionais/ motivações para o ingresso na Universidade	Preparação escolar/individual	- Percurso escolar; - Cursos/estudos individuais.
		Socialização antecipatória	- Motivações para o ingresso na universidade; - Motivações para a escolha dos cursos; - Contexto educativo familiar/comunitário.
	Experiência formativa	Experiência intelectual	- Capacidades e/ou dificuldades com os estudos e estratégias individuais e coletivas desenvolvidas.
		Experiência relacional	- Relações com os colegas, docentes, orientadores e monitores.
	Experiência de sociabilidade	Experiência individual	- Mudanças nos hábitos de vida anteriores; - Mudança de contexto de vida.
		Percepções	- Visão sobre si mesmo; - Visão sobre a comunidade; - Visão sobre a sociedade.
Relações familiares/comunitárias		- Mudanças nas relações familiares; - Mudanças nas relações com a comunidade indígena.	
Docentes	Concepções sobre os indígenas e suas especificidades sociais e culturais	Percepções, representações, conhecimentos sobre indígenas anteriores à experiência de docência	- Percepções, representações, conhecimentos de pessoas indígenas; - Percepções, representações, conhecimentos das condições de vida de comunidades indígenas; - Percepções, representações, conhecimentos da cultura indígena; - Percepções, representações, conhecimentos da formação escolar indígena.
	Relações com estudantes indígenas	Experiência docente com indígenas	- Percepções sobre a presença dos estudantes indígenas; - Percepções, representações, conhecimentos a respeito das diferenças dos estudantes indígenas em relação aos seus colegas de curso; - Percepções, representações, conhecimentos a respeito da qualidade das relações estabelecidas pelos estudantes indígenas com colegas e professores; - Relações pedagógicas estabelecidas com estudantes indígenas.
	Reflexões posteriores à experiência de docência com indígenas	Percepções/representações/conhecimentos sobre os indígenas posteriores à experiência de docência	- Reflexões posteriores à experiência docente com indígenas a respeito do próprio papel de docente no aprendizado desses estudantes; - Reflexões posteriores à experiência docente com indígenas sobre o papel desempenhado pela universidade na inserção acadêmica destes.

Fonte: Elaboração própria.

6.3 As técnicas de coleta de dados

Considerando, então, as características de nosso campo de estudo e os objetivos da pesquisa, decidimos utilizar técnicas qualitativas de coleta de dados, compostas por: *a)* entrevistas discursivas, do tipo semi-estruturadas, com os estudantes indígenas e com os docentes; *b)* observações de cunho etnográfico no Grupo de Acolhimento aos Estudantes Indígenas (GAIIn) e nos seminários “O que é ser índio?”.

A opção de realizar entrevistas discursivas se relaciona ao nosso interesse em compreender de uma maneira aprofundada e complexa as perspectivas dos nossos sujeitos de pesquisa. Efetivamente, respondendo a este objetivo, as entrevistas discursivas permitem que os sujeitos narrem as suas experiências de maneira detalhada, explorando-as em profundidade, a partir dos aspectos que eles consideram importantes (SALA, 2010). Além disso, esse tipo de entrevista possibilita que os sujeitos utilizem as suas próprias categorias expressivas e conceituais para organizar os seus discursos, ou seja, os entrevistados podem “*escolher* – uma oportunidade que não é dada a quem responde às perguntas de um questionário – as palavras, o idioma, o modo com o qual dizem aquilo que pensam¹³³” (CARDANO, 2011, p. 155, grifos do autor, tradução nossa).

A liberdade concedida aos entrevistados de poder utilizar os próprios conceitos para expressar os sentidos dados às suas experiências constitui, aliás, outro ponto de justificativa de nossa escolha pela utilização de entrevistas discursivas. De fato, no caso da presente pesquisa, essa característica foi especialmente relevante, tendo em vista os distintos contextos socioculturais de pertencimento de parcela dos sujeitos entrevistados – a saber, os estudantes indígenas – e do pesquisador, e da potencialmente insatisfatória correspondência entre os universos conceituais por eles utilizados (MAUCERI, 2003; MAY, 2004). Efetivamente, as dificuldades de compreensão por parte dos entrevistados dos conceitos introduzidos pelo pesquisador – pensando especialmente no caso das entrevistas com questionários – podem influenciar de maneira decisiva a qualidade da informação produzida, fato este que é minimizado no caso das entrevistas qualitativas onde, como dito, o entrevistado, “gozando de

¹³³ “*Sceglie* –, un'opportunità che non è data a chi risponde alle domande di un questionario – le parole, l'idioma, il gergo con cui dire ciò che intende”.

um máximo de liberdade para se expressar sobre o ou os temas da pesquisa, é mais capaz de fazê-lo segundo suas próprias categorias e sua própria linguagem” (POUPART, 2008, p. 224).

O tipo de entrevista discursiva utilizada foi a semi-estruturada, caracterizada pela formulação prévia de um roteiro com perguntas-guias, relativamente abertas, em relação às quais se considera importante obter respostas por parte do entrevistado – tendo em vista a problemática, objetivos e hipóteses da pesquisa (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1992). Embora as perguntas tenham sido anteriormente elaboradas, esse tipo de entrevista nos permitiu decidir no próprio contexto interativo as suas modalidades de formulação, a ordem em que foram introduzidas aos entrevistados, bem como os temas que, uma vez referidos pelos entrevistados, mereceram ser aprofundados.

O roteiro das entrevistas realizadas com os estudantes indígenas foi organizado em torno de quatro eixos temáticos e buscou apreender: *a*) as experiências escolares anteriores destes estudantes, bem como as suas motivações para o ingresso na universidade e para a escolha dos cursos; *b*) as suas capacidades e/ou dificuldades com a realização dos estudos acadêmicos e as estratégias individuais e/ou coletivas utilizadas para enfrentar as possíveis dificuldades; *c*) as relações estabelecidas com os seus colegas, docentes, orientadores e monitores; e, por fim, *d*) as possíveis modificações nas relações estabelecidas com a família e a comunidade indígena de pertencimento.

As entrevistas realizadas com os docentes, por sua vez, foram organizadas em torno de quatro eixos temáticos, com o intuito de apreender: *a*) as suas percepções e representações em relação aos indígenas anteriores às experiências de docência com os mesmos; *b*) as relações estabelecidas com os estudantes indígenas; *c*) as possíveis modificações em suas estratégias didáticas resultantes dessa experiência; e, por fim, *d*) suas reflexões a respeito do papel dos docentes e da universidade na formação acadêmica dos estudantes indígenas.

A seleção dos estudantes indígenas a serem entrevistados foi realizada levando-se em conta certo grau de variabilidade em seus perfis. Em particular, julgamos importante considerar as eventuais diferenças nos relatos dos estudantes indígenas em função dos distintos cursos de graduação por eles frequentados e dos seus distintos anos de ingresso na universidade. A importância do curso faz referência ao contexto no qual se inserem os referidos estudantes: como apontam diversas pesquisas sociológicas sobre a educação superior, existem diferenças significativas nos perfis socioeconômicos dos estudantes universitários brasileiros em relação aos cursos nos quais estão matriculados (RISTOFF,

2016). No que diz respeito ao ano de ingresso na universidade, consideramos esta uma variável interessante por supormos que as expectativas, as motivações, as dificuldades, enfim, as experiências vivenciadas pelos estudantes indígenas sejam diferentes em função do maior ou menor tempo de inserção na universidade: nesse sentido, imaginamos, por exemplo, que os estudantes recém-ingressantes poderiam estar passando por um período de “estranhamento”, por estar se inserindo em um novo contexto, diversamente do que acontece com aqueles que já se encontram há mais tempo na instituição (COULON, 2008).

Os estudantes indígenas a serem entrevistados foram identificados por meio dos contatos estabelecidos ao longo do trabalho de campo – fruto especialmente da nossa participação no GAIn. Além disso, também contamos com a colaboração dos próprios estudantes inicialmente entrevistados para a indicação de outros sujeitos que possuíssem as características relevantes para os fins da nossa pesquisa – em relação, como apenas dito, ao curso de graduação frequentado e ano de ingresso na universidade.

Com efeito, a participação no GAIn permitiu que nos aproximássemos de muitos estudantes indígenas que posteriormente seriam entrevistados, permitindo que estabelecêssemos, com boa parte deles, relações de colaboração e confiança. Esta familiarização possibilitou uma maior abertura dos estudantes indígenas durante a condução das entrevistas, embora não tenha eliminado certa resistência por parte de alguns deles – a qual se manifestou na brevidade de algumas entrevistas e em situações de remarcação que, em alguns casos, levou à renúncia a entrevistar certos sujeitos.

As entrevistas com os estudantes indígenas foram realizadas até atingirmos um ponto de saturação teórica, ou seja, até que a análise do material empírico nos tenha sugerido que, entrevistando novos casos, emergiriam sempre as mesmas interpretações para cada categoria analisada (CARDANO, 2011). Assim, ao todo, foram realizadas 14 entrevistas, entre os meses de agosto a novembro de 2016.

Os locais de realização e horários das entrevistas foram indicados pelos próprios estudantes, que escolheram, majoritariamente, espaços da Casa do Estudante Universitário da UFRGS (CEU) – Sala de Estudos reservada exclusivamente para a utilização dos alunos indígenas; área de convivência situada no ingresso de cada andar da CEU. Apenas uma entrevista foi realizada em um espaço de uso comum situado no interior de um dos Institutos da UFRGS.

Os estudantes indígenas entrevistados são assim distribuídos em relação: *a)* ao curso de graduação frequentado: 1 cursa Medicina; 3 cursam Odontologia; 2 cursam Fisioterapia; 1 frequenta Enfermagem; 1 frequenta Psicologia; 2 cursam Direito; 2 estão matriculados em Serviço Social; 1 está matriculado em Pedagogia e 1 em História; *b)* em relação ao ano de ingresso na universidade: 1 ingressou em 2010; 3 ingressaram em 2012; 2 em 2013; 3 em 2014; 2 em 2015; e 3 ingressaram em 2016. As características dos entrevistados podem ser melhor visualizadas nos quadros 8 e 9, abaixo:

Quadro 8 - Estudantes indígenas entrevistados por curso de graduação da UFRGS

Curso	Entrevistados
Medicina	1
Odontologia	3
Fisioterapia	2
Enfermagem	1
Psicologia	1
Direito	2
Serviço Social	2
Pedagogia	1
História	1

Elaboração própria

Quadro 9 - Estudantes indígenas entrevistados por ano de ingresso da UFRGS

Ano/ingresso	Entrevistados
2010	1
2012	3
2013	2
2014	3
2015	2
2016	3

Elaboração própria

No que se refere à seleção dos professores a serem entrevistados, escolhemos aqueles que recentemente haviam tido experiência de docência com os estudantes indígenas – até no máximo três semestres antes da data de realização das entrevistas. Essa delimitação temporal foi realizada com o intuito de facilitar a rememoração das experiências por parte dos sujeitos entrevistados. Além disso, levamos em conta uma certa variabilidade em seus perfis em relação ao curso de graduação no qual lecionavam. Esse último aspecto foi julgado importante por dois motivos. Primeiro, porque nos permitiu considerar as eventuais diferenças nos relatos dos docentes que lecionam em cursos com distintos perfis de alunos. Segundo, porque consideramos que as áreas de formação profissional dos professores poderiam influenciar as percepções e relações que eles estabelecem com os estudantes indígenas – supomos, por exemplo, que docentes formados na área das Ciências Humanas podem desenvolver uma

maior sensibilidade às diferenças – relativas à formação escolar e as especificidades étnico-culturais – entre os estudantes de uma maneira geral.

A identificação de boa parte dos docentes a serem entrevistados foi realizada por meio da indicação de outros professores com os quais havíamos estabelecido relações durante o desenvolvimento do trabalho de campo – no espaço do GAIn e em eventos promovidos na universidade (seminários e encontros) sobre a temática indígena. No caso daqueles docentes que lecionavam em cursos não contemplados por meio das indicações dos nossos interlocutores, solicitamos informações relativas aos seus contatos – endereços eletrônicos e telefone – às Comissões de Graduação dos cursos nos quais trabalhavam¹³⁴.

O contato com os docentes com a finalidade de explicar os objetivos da pesquisa e solicitar a colaboração dos mesmos ocorreu de maneiras distintas: alguns deles nos foram apresentados pessoalmente pelo professor que intermediou a realização da entrevista; outros, foram contatados exclusivamente por meio de mensagens eletrônicas; por fim, nos casos em que não obtivemos respostas por intermédio das citadas mensagens, realizamos chamadas em seus contatos telefônicos institucionais.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de agosto a dezembro de 2016. Os locais de realização das mesmas, indicados pelos próprios sujeitos entrevistados, foram, em geral, as suas salas particulares localizadas na UFRGS. Ao todo, foram realizadas 13 entrevistas, até que julgamos haver atingido um ponto de saturação teórica.

Os docentes entrevistados possuíam as seguintes características em relação ao curso de graduação no qual lecionaram para estudantes indígenas: 4 no curso de Psicologia; 4 no curso de Medicina; 2 no curso de Serviço Social; 1 na Enfermagem; 1 na Odontologia¹³⁵; 1 no curso de Direito. Também é importante destacar que do total de docentes entrevistados, quatro desempenhavam o papel de orientadores dos estudantes indígenas por meio do Programa de Monitoria Indígena: nos cursos de Medicina, Odontologia, Psicologia e Pedagogia. O número de professores entrevistados por curso de graduação pode ser visualizado no quadro abaixo:

¹³⁴ Foi importante, nesse sentido, a colaboração da Comissão de Graduação do curso de Medicina da UFRGS.

¹³⁵ A professora do curso de Odontologia não havia ministrado aulas para estudantes indígenas, mas desempenhava o papel de orientadora dos mesmos, além de coordenar um projeto de extensão que contava com a presença de um aluno indígena. Essa informação somente foi referida pela docente no decorrer da entrevista.

Quadro 10 - Docentes entrevistados por curso de graduação da UFRGS

Curso	Entrevistados
Medicina	4
Odontologia	1
Enfermagem	1
Psicologia	3
Direito	1
Serviço Social	2
Pedagogia	1

Elaboração própria.

No que diz respeito às observações participantes, estas foram realizadas, como descrevemos anteriormente, no Grupo de Acolhimento aos Estudantes Indígenas (GAIIn) e nos seminários “O que é ser índio?”.

O acompanhamento das atividades do GAIIn teve início em abril de 2016, após uma conversa realizada com a docente responsável pela sua coordenação e com uma estudante indígena participante do mesmo com a finalidade de negociar o nosso ingresso. A partir desta ocasião, começamos a integrar os encontros semanais organizados pelo grupo, que reuniam alguns estudantes indígenas e docentes dos cursos de Serviço Social e Psicologia da UFRGS, bem como estudantes monitores. A nossa participação no GAIIn ocorreu por meio do auxílio na organização das atividades promovidas pelo grupo – especialmente, dos seminários “O que é ser índio?”.

A realização das observações participantes no GAIIn foram importantes para a pesquisa em dois diferentes planos: um cognitivo e um pragmático. Sobre o plano cognitivo, destacamos que o acompanhamento das atividades do grupo consentiu a nossa “socialização na cultura em estudo”¹³⁶ (CARDANO, 2011, p. 97, tradução nossa), o aprendizado de alguns valores compartilhados entre os estudantes indígenas, bem como o conhecimento de algumas de suas representações a respeito das suas experiências enquanto estudantes universitários. Este aprendizado foi importante tanto na etapa de exploração do campo da pesquisa – conforme destacamos nas páginas precedentes – quanto na fase de ajustamento de nossas técnicas de coleta de dados, mais especificamente, de nosso roteiro de entrevistas, ao objeto em estudo. Sobre o plano pragmático, a participação no citado grupo nos forneceu a

¹³⁶ “Socializzazione alla cultura in studio”.

possibilidade de conhecer grande parte dos estudantes indígenas matriculados na UFRGS e, além disso, nos permitiu estabelecer com alguns deles relações de confiança que contribuíram para “atenuar as formas de ocultação e/ou de alteração das representações de si mesmos que devemos considerar como hipotéticas, tão graves quanto inevitáveis, de cada comunicação entre o pesquisador e os participantes do estudo”¹³⁷ (CARDANO, 2011, p. 99, tradução nossa).

Ademais, o acompanhamento das atividades do GAIIn também possibilitou fornecer um retorno aos nossos sujeitos de estudo: não estamos nos referindo aqui diretamente aos benefícios obtidos por meio dos resultados finais alcançados pela pesquisa, mas àqueles oriundos da relação de troca que buscamos estabelecer com os estudantes indígenas durante a realização da pesquisa de campo. Assim, enquanto os estudantes contribuíram no desenvolvimento do presente estudo por meio da disponibilidade em nos conceder as entrevistas, nos foi possível dar um retorno a partir da participação nas atividades anteriormente mencionadas.

Os seminários “O que é ser índio?”, por seu turno, constituiu um espaço de aprendizagem sobre as experiências universitárias dos estudantes indígenas interpeladas a partir dos seus pertencimentos étnico-culturais. Faziam parte dos seminários em torno de dez estudantes indígenas da UFRGS, que intercalavam as suas participações – assim, tínhamos de quatro a sete estudantes por seminário. As observações foram realizadas em quatro ocasiões: nos encontros organizados nos cursos de graduação em Teatro e História, nos meses de junho e outubro de 2016; no Curso de Capacitação para os servidores da UFRGS, no mês de junho e no Salão UFRGS, no mês de setembro do referido ano.

6.4 Organização e análise do material empírico

Os conteúdos das entrevistas e dos seminários foram registrados em áudio e transcritos de maneira integral, constituindo os documentos da pesquisa, juntamente com as notas de campo fruto da participação no GAIIn. O processo de transcrição das entrevistas e dos seminários pode ser compreendido como o primeiro passo na compreensão do material empírico, na medida em que possibilitou a familiarização com as narrativas dos sujeitos em

¹³⁷ “Attenuare quelle forme di nascondimento e/o di alterazione delle rappresentazioni del sé che dobbiamo considerare come ipotesi, tanto gravosa quanto inevitabile, di ogni comunicazione fra il ricercatore e i partecipanti allo studio”.

estudo – por meio da identificação das temáticas e conceitos discutidos mais frequentemente e suas diversas interpretações. Além disso, nos permitiu preservar os termos utilizados pelos sujeitos ao narrarem as suas experiências (MAY, 2004; SALA, 2010).

A análise do material empírico propriamente dita foi realizada em duas etapas. A primeira, que denominaremos análise vertical, consistiu em uma leitura metódica de cada documento da pesquisa – transcrições das entrevistas e dos seminários – com a finalidade de reconstituir holisticamente o sentido dos mesmos e identificar as passagens e argumentos relevantes. A segunda, aqui chamada horizontal, teve como objetivo especificar transversalmente os temas e subtemas presentes no material empírico, bem como evidenciar os pontos de aproximação e distanciamento nas perspectivas dos diversos sujeitos em relação a cada um deles.

A análise vertical do material empírico – que nos permitiu, como dito, apreender tanto as ideias centrais quanto as especificidades da argumentação de cada entrevistado – constituiu um exercício especialmente importante para evitar um risco muito comum nas pesquisas qualitativas: aquele que consiste em generalizar para o inteiro caso analisado argumentos globalmente pouco relevantes.

A análise horizontal do material – comumente definida como análise de conteúdo temática (MINAYO, 2010) – consistiu em uma operação de qualificação do mesmo, por meio da criação de categorias, ou temas, significativos, através dos quais foi possível classificar a documentação empírica (CARDANO, 2011). As categorias utilizadas foram fruto tanto das questões que inspiraram a realização do estudo, quanto do próprio trabalho de análise dos dados – estas últimas foram criadas, portanto, a partir do que emergiu como significativo no material empírico, e enriqueceram as categorias inicialmente propostas. Cada documentação empírica passou, então, por uma decomposição, ou seja, por um processo de categorização em temas e subtemas.

Uma vez categorizado o material empírico, foi possível identificarmos afinidades ou distanciamentos entre as perspectivas dos sujeitos a respeito de cada tema de nosso interesse. Assim, por exemplo, observamos as interpretações de cada estudante indígena entrevistado sobre as “relações com os colegas não indígenas”, evidenciando os significados que

frequentemente são associados a este tema, bem como os pontos de vista contrastantes. Para auxiliar esta etapa de análise de dados, utilizamos o *software* de análise qualitativa Nvivo¹³⁸.

A análise horizontal das entrevistas foi auxiliada pela construção de matrizes textuais. As matrizes permitiram ter uma visão geral sobre a maneira como cada tema foi abordado pelos distintos entrevistados, destacando as diferenças e semelhanças entre eles. Assim, nas colunas, temos os vários temas indagados, e nas linhas as perspectivas de cada entrevistado a respeito deles (Cf. Apêndice B).

¹³⁸ O Nvivo permite a categorização de documentos por meio do armazenamento das informações relativas a cada tema nos denominados “nós”. Uma vez que todos os documentos da pesquisa foram categorizados, é possível recuperar o conteúdo relativo a cada nó, observando como os diferentes entrevistados responderam a um determinado tema de interesse para a pesquisa (TEIXEIRA; BECKER, 2001).

7 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DOS ESTUDANTES KAINGANG DA UFRGS

Este capítulo tem como objetivo apresentar as experiências formativas dos estudantes indígenas Kaingang da UFRGS, a partir de duas dimensões: intelectual e relacional. A dimensão intelectual, referência ao conceito de afiliação intelectual de Coulon (2008), compreende as relações que os estudantes estabelecem com os estudos, as “exigências acadêmicas, em termos de conteúdos intelectuais, métodos de exposição do saber e dos conhecimentos” (*ibidem*, p. 32). Nosso interesse é analisar a inserção dos estudantes indígenas na universidade, compreendida como um ambiente até então parcialmente desconhecido a estes sujeitos. Iremos então destacar as condições iniciais de isolamento dos acadêmicos indígenas ao chegar na universidade, bem como a gradual aproximação a um contexto do qual não compartilham os códigos e os valores culturais. O não compartilhamento destes códigos e valores dá origem a problemas e dificuldades para os alunos indígenas. A segunda dimensão, denominada relacional, se refere às relações estabelecidas entre os estudantes indígenas e os seus colegas não indígenas, professores, orientadores e monitores. Buscaremos entender como estes sujeitos apoiam os estudantes indígenas em suas dificuldades ou, ao contrário, estabelecem mecanismos de distância social em relação a eles, influenciando, desta forma, diretamente em suas experiências universitárias e em seus processos de aprendizagem. Por fim, iremos analisar as estratégias individuais e coletivas utilizadas pelos estudantes indígenas para enfrentar as dificuldades, bem como salientar o sentido de universidade para estes sujeitos.

7.1 Formação escolar, preparação para os processos seletivos e a escolha dos cursos

Os estudantes indígenas Kaingang entrevistados nesta pesquisa realizaram as suas formações escolares durante o ensino fundamental e médio exclusivamente em escolas públicas. Seus percursos foram caracterizados, majoritariamente, por uma transição entre escolas indígenas e não indígenas após a finalização das primeiras quatro séries do ensino fundamental ou durante a passagem para o ensino médio – dependendo da oferta dos estabelecimentos escolares indígenas localizados em suas comunidades.

O ingresso no ensino superior, de modo geral, não constituía um projeto de vida para

os estudantes indígenas entrevistados. Ao contrário, as narrativas mostram que a decisão de tentar acessar a universidade ocorreu de forma repentina, como algo até então inesperado na vida destes sujeitos. Acessar este nível de formação, em alguns casos, não era considerado um desejo, pois “terminar o ensino médio já estava bom” (Iara, Pedagogia, entrevista concedida em 11 de setembro de 2016), para outros, embora tivessem essa vontade, não percebiam condições objetivas para realizá-la, tendo em vista, por um lado, os altos custos envolvidos com o acesso às instituições de ensino superior privadas e, por outro, a grande competitividade dos processos seletivos das instituições públicas.

Nesse sentido, podemos contrapor as experiências dos alunos indígenas às trajetórias escolares dos estudantes universitários provenientes das classes médias intelectualizadas, para boa parte dos quais, segundo pesquisa realizada por Nogueira (2003), o ingresso no ensino superior adquire caráter natural, como parte de um processo linear de escolarização. De acordo com a autora (*ibidem*, p. 151), a certeza de ingressar na universidade e o posterior sucesso escolar estariam relacionados ao capital cultural familiar e às estratégias postas em prática pelas famílias e pelos próprios indivíduos no decorrer de suas trajetórias, nas quais “pouco espaço se deixa ao acaso; em que a antecipação e a providência primam sobre a correção dos desvios; em que a formação intelectual e a preparação para a autonomia têm precedência sobre a formação profissional”.

No caso dos estudantes indígenas, a implementação das políticas de ações afirmativas foi fundamental para que o acesso à universidade se constituísse como uma possibilidade concreta para estes sujeitos, que formaram, em geral, a primeira geração de suas comunidades e famílias a ingressar no ensino superior. O relato de uma estudante indígena do curso de Fisioterapia é ilustrativo neste sentido:

Desde quando eu fazia o [ensino] fundamental já pensava em fazer algum curso. Mas, era uma coisa muito distante. Eu pensava: “ah, eu quero fazer Enfermagem”. A minha prima dizia: “ah, eu quero fazer Odontologia”. A gente brincava que iríamos trabalhar juntas. Os anos foram passando, a gente falava que iria fazer, mas não sabia como. Ela conseguiu fazer e eu fiquei mais esperançosa que também iria conseguir fazer. Consegui fazer, mas foi... Desde criança eu já pensava em fazer, mas não sabia como. Não sabia se iria poder fazer, mas graças a Deus consegui entrar por estes vestibulares específicos (Débora, entrevista concedida em 17 de outubro de 2016).

Como acabamos de ver, foi igualmente importante o compartilhamento das experiências universitárias dos demais amigos ou familiares indígenas, que forneceram

informações a respeito do processo seletivo específico da UFRGS – instituição até então desconhecida para alguns sujeitos entrevistados. Esta questão vai ao encontro do que afirma Oliven (2007, p. 47), a respeito da influência das experiências universitárias de estudantes de origem social mais baixa, como negros e indígenas, sobre seu grupo familiar e de amizade, em comparação com aqueles provenientes das classes sociais média e alta:

Numa sociedade como a brasileira, que por anos apresentou o índice de concentração de renda maior do mundo, pobres e negros são raros na comunidade acadêmica. Os alunos provenientes de famílias da elite pouco têm a acrescentar a seus familiares e amigos em termo de capital cultural. Por outro lado, alunos, cuja origem social é mais baixa, e alunos negros, que costumam ser a primeira geração a frequentar a universidade, tendem a contribuir muito mais para aumentar os conhecimentos e as expectativas educacionais de seus familiares, principalmente de irmãos mais novos.

Destacamos, nesse sentido, o relato de uma estudante indígena do curso de Odontologia que, embora conhecesse a UFRGS, não sabia a respeito da possibilidade de ingressar por meio das políticas de ações afirmativas:

Eu fiquei sabendo do vestibular através de uma prima minha, que entrou em Santa Maria quando eu estava no primeiro ano do ensino médio. Ela veio de férias e foi me visitar e falou da experiência dela, porque ela também não sabia das cotas, e ela fez vestibular, passou e foi. Ela disse que era para eu tentar, que não era para ficar parada depois que eu me formasse e eu tentei, e consegui (Fernanda, entrevista concedida em 04 de outubro de 2016).

A maioria dos estudantes indígenas entrevistados afirmou não ter realizado estudos preparatórios para o processo seletivo. Aqueles que se prepararam, o fizeram após a inscrição e exclusivamente de maneira individual – ou seja, sem terem frequentado grupos de estudos ou cursinhos pré-vestibulares. Podemos compreender essa escassa preparação dos indígenas para as provas seletivas se levarmos em conta o caráter de imediaticidade que assumiu na vida destes sujeitos a possibilidade de ingressar no ensino superior, conforme salientamos anteriormente.

Alguns dos sujeitos entrevistados relataram ter realizado as provas seletivas sem muitas expectativas de superá-las, justamente porque não haviam se preparado, como afirmou a estudante indígena Denize Marcolino¹³⁹: “minha mãe [...] me deu a notícia de que eu tinha passado no vestibular. Eu não esperava isso, porque no dia do vestibular vi que tinha muita

¹³⁹ Denize Marcolino se formou no curso de Enfermagem da UFRGS em 2012.

gente competindo por Enfermagem e eu nem havia estudado. Porém, o resultado foi esse” (BERGAMASCHI *et al.* 2013, p. 77).

Conforme os relatos dos estudantes indígenas entrevistados, a escolha do curso de graduação foi marcada por dificuldades, tanto pela falta de informações pessoais a respeito dos mesmos, quanto pela restrição das opções ofertadas pela instituição¹⁴⁰. Este último fato os levou, em alguns casos, a escolher cursos distintos daqueles inicialmente desejados. Essas duas dificuldades fizeram com que alguns estudantes se orientassem, prioritariamente, sobre as áreas de conhecimentos que consideravam mais interessantes:

Na verdade, eu não sabia bem o que era o curso, e eu não queria nenhum curso das Exatas, eu queria um curso das Humanas. Foi o que eu... na lista... Não queria da área da Saúde, eu não gostava muito. Então, escolhi o Serviço Social (Sara, Serviço Social, entrevista concedida em 19 de agosto de 2016).

Eu fui ver e queria Educação Física, não queria... gostava de esportes e tal. Eu queria Educação Física, mas a UFRGS não tinha disponibilizado Educação Física, pois ela disponibiliza os dez cursos, e não tinha... Eu vi lá: “Fisioterapia”, local “Campus Olímpico”, “Escola de Educação Física”. Daí já pensei: “vou fazer isso aqui então!”. E também me aproxima da área do esporte, a Fisioterapia tem uma área específica, esportiva. Resolvi fazer, mais porque não tinha... se tivesse Educação Física eu faria, certo. Mas, vim parar na Fisioterapia (Leonardo, Fisioterapia, entrevista concedida em 02 de agosto de 2016).

Embora os estudantes indígenas tenham afirmado possuir poucas informações específicas sobre os cursos que escolheram nos processos seletivos, disseram, majoritariamente, que seus interesses se relacionaram às demandas por profissionais qualificados para trabalhar no interior das comunidades indígenas, na esperança de fornecer futuramente um retorno a elas. Particularmente, eles destacaram a importância da formação de profissionais que possam atuar levando em conta as especificidades culturais e políticas de seus povos.

Se a passagem do ensino médio para a universidade já é difícil para os estudantes de uma maneira geral, pois compreende a aprendizagem de um conjunto de novas regras, códigos e linguagens, podemos imaginar que este processo torna-se ainda mais complexo para aqueles estudantes que, conforme salientamos, não perspectivavam ingressar neste nível de ensino até poucos meses e, em alguns casos, poucos dias, antes de tomarem conhecimento a respeito desta possibilidade. Sem dúvida, a maior facilidade ou dificuldade de adaptação à

¹⁴⁰ Como vimos no capítulo 4, a UFRGS oferece dez diferentes cursos para o ingresso de indígenas por ano, escolhidos em diálogo com representantes das comunidades indígenas Kaingang, Guarani e Charrua do Rio Grande do Sul.

universidade depende, como afirma Coulon (2008, p. 61), “do tipo de instituição frequentada, dos estudos empreendidos e do caminho percorrido anteriormente”. Aqueles estudantes que, mesmo durante ou após a finalização do ensino médio, orientavam os seus comportamentos com vistas ao ingresso na universidade, por meio da realização de estudos para a superação das provas de ingresso; que perspectivavam a si mesmos como pertencentes a este espaço; que, enfim, adotavam os valores de um contexto social ao qual almejavam ingressar – processo denominado “socialização antecipatória” por Merton – terão mais facilidade para lidarem com as novas regras e exigências (MERTON, 2000). Por outro lado, os estudantes que passam a fazer parte de um contexto em relação ao qual possuem poucas informações e para o qual estão menos preparados, terão mais dificuldades para se adaptarem, pois, como afirma Teixeira (2011, p. 32) quanto mais um grupo social se distancia em relação ao capital cultural, econômico e intelectual dominante, que tem “nas universidades um de seu *locus* privilegiado, a tendência é que maiores sejam as dificuldades a serem enfrentadas”.

Essas dificuldades podem ser potencializadas para os estudantes indígenas que acessam os cursos de graduação de maior prestígio social e mais procurados – como é o caso de Medicina, Odontologia e Direito¹⁴¹. De acordo com Oliven e Bello (2017, p. 345-346), as vagas nos referidos cursos são ocupadas predominantemente por “estudantes brancos de elite e da classe média, que cursaram as melhores escolas privadas da região” ou colégios federais de alta qualidade – como o Colégio Militar de Porto Alegre e o Colégio de Aplicação da UFRGS – e que, em muitos casos, conciliaram essa formação com a frequência a “cursinhos que os prepararam para enfrentar as provas de múltipla escolha do vestibular”. Os acadêmicos indígenas que ingressam nestes cursos podem então se ver confrontados com uma demanda ainda maior por conteúdos de conhecimentos que eles não necessariamente dominam.

Além disso, precisamos considerar que a universidade apresenta-se como um ambiente sociocultural muito distinto daqueles das comunidades dos estudantes indígenas, formada por pessoas de outra cultura e que se constitui pela transmissão e aprendizagem de conhecimentos predominantemente ocidentais e modernos.

¹⁴¹ Estes cursos estão, como vimos no capítulo 4, entre aqueles frequentemente escolhidos pelos representantes das comunidades indígenas no PSE para indígenas da UFRGS.

7.2 Os primeiros dias dos estudantes indígenas na UFRGS

O ingresso dos estudantes indígenas na UFRGS foi marcado, de maneira geral, por um duplo processo: de relativo distanciamento de suas comunidades de origem e de suas famílias e de formação de novos vínculos no contexto acadêmico.

O distanciamento físico de suas comunidades e famílias foi caracterizado, especialmente no início, por dificuldades e sofrimentos psicológicos para os estudantes indígenas entrevistados, especialmente entre aqueles que “nunca tinham saído de casa” e compreenderam esta mudança como uma forma brusca de afastamento (Érica, Medicina, entrevista concedida em 01 de setembro de 2016).

Conforme os depoimentos dos acadêmicos indígenas, foi importante para a sua inserção inicial na universidade a recepção organizada pela CAF, pela PRAE e por representantes das Comissões de Graduação, bem como pelos estudantes indígenas que já estavam frequentando a instituição:

Aqui teve bastante apoio da CAF no primeiro dia. Se eles não tivessem explicado no primeiro dia eu iria ficar perdida. O pessoal, os próprios indígenas, eles acolheram muito bem, vieram no primeiro dia da recepção, ficaram, mostraram onde era o RU [Restaurante Universitário] – o [RU] do Centro sempre ficava fechado, mas nos levavam no [RU] da Saúde e voltaram (Érica, Medicina, entrevista concedida em 01 de setembro de 2016).

No entanto, a recepção não foi suficiente para dirimir as dificuldades que os estudantes indígenas entrevistados encontraram neste momento inicial na universidade. Podemos compreender este período como um “tempo de estranhamento”, durante o qual, de acordo com Coulon (2008, p. 40), os estudantes “perdem suas referências anteriores” e “percebem um mundo que não é mais familiar”. Nesta fase, segundo o autor, o sentimento de solidão é bastante comum entre os estudantes, pois, em geral, ainda não se conhece ninguém. Efetivamente, entre os sentimentos experimentados pelos alunos indígenas e relativos à separação de suas famílias e comunidades, eles destacaram a solidão e a saudade:

Cheguei aqui uma semana antes de começar as aulas, e foi bem tenso. Eu fiquei na casa, eu já conhecia a faculdade, porque na matrícula que eu fiz lá foi presencial. Quando eu cheguei aqui, uma semana antes, foi muito tenso, eu me sentia muito sozinha. Eu estava com as gurias que chegaram comigo, mas ninguém conhecia ninguém, ninguém tinha intimidade de conversar. Eu me senti muito abalada. Eu pensei em voltar logo no começo. Meu pai me ligava todos os dias e a gente

conversava, até que isso acalmou (Fernanda, Odontologia, entrevista concedida em 04 de outubro de 2016).

Eu chorava bastante, estava sozinha. Eu vim bem antes de começarem as aulas. Ia me matricular e fiquei. Fiquei lá em cima, no alojamento. Estava só eu, me sentia bem sozinha. Eu ligava toda hora chorando para a minha mãe, dizendo que queria voltar, que não queria ficar. Mas, como já estava, fiquei (Iara, Pedagogia, entrevista concedida em 11 de setembro de 2016).

Eu tinha muita saudade da família, eu chorava todos os dias, principalmente porque era uma coisa muito nova, eu vir morar sozinha aqui em Porto Alegre (Érica, Medicina, entrevista concedida em 01 de setembro de 2016).

Embora estes sentimentos estejam presentes durante todo o percurso universitário dos acadêmicos indígenas, são mais intensos ao longo dos primeiros dias ou meses. Inclusive, podem se tornar um dos fatores que levam ao abandono precoce de seus cursos de graduação. Como afirmou Mauro Vergueiro, estudante de Medicina da UFRGS: “o povo Kaingang tem um laço muito forte entre as famílias. Tem alguns estudantes indígenas, inclusive, que vieram estudar aqui na UFRGS e por dificuldade ou saudade da família eles pegaram e voltaram para as aldeias, desistiram dos cursos”¹⁴². Esses mesmos aspectos são salientados em diversos outros estudos que tratam a respeito das dificuldades de permanência dos estudantes indígenas nos cursos de graduação das universidades brasileiras (JODAS, 2012; PAZ, 2013; COHN; DAL'BÓ, 2016).

Nesse sentido, é importante destacarmos que, embora esses sentimentos possam ser compartilhados por grande parte dos alunos que passam a morar fisicamente distantes de seus familiares, são potencializados para os estudantes indígenas, “oriundos de sociedades tradicionais, em que o parentesco tem profunda influência na vida produtiva, na organização política e nas dinâmicas de produção e circulação de conhecimentos” (TASSINARI *et al.* 2013, p. 231). A saudade e solidão podem ainda se tornar mais dramática para as mulheres que precisam conciliar a maternidade com as suas atividades na universidade e que, por isso, algumas vezes necessitam manter os seus filhos nas comunidades indígenas, junto aos demais familiares¹⁴³.

¹⁴² Relato em curso de capacitação de servidores da UFRGS, em maio de 2014 (DOEBBER, 2017, p. 36).

¹⁴³ De acordo com Brito (2016, p. 93), das 45 estudantes indígenas aprovadas no PSE para indígenas da UFRGS de 2008 a 2016, “pelo menos 26 guardam relação com a maternidade durante a graduação, representando aproximadamente 52,94% do total de ingressantes”.

7.3 As experiências formativas dos estudantes indígenas da UFRGS

7.3.1 *As experiências intelectuais dos estudantes indígenas*

Ao mesmo tempo em que sentem o distanciamento de suas famílias e comunidades, os estudantes indígenas começam a frequentar o ambiente acadêmico e a vivenciar as suas primeiras experiências enquanto universitários. Esse processo é marcado por uma segunda ruptura, caracterizada pela diferença entre as exigências do ensino médio e aquelas da universidade “em termos de vocabulário, de conceitualização, de hábitos de leitura e de escrita, de pensamento, enfim, de um conjunto de operações intelectuais que caracterizam o trabalho acadêmico” (COULON, 2008, p. 68). Essas diferenças se expressam para os estudantes indígenas também em relação aos conteúdos de conhecimentos transmitidos na universidade, nos quais afirmam não se reconhecer enquanto estudantes pertencentes a uma cultura distinta em relação àquela ocidental.

A compreensão a respeito desta segunda ruptura não ocorre de maneira imediata, mas após um período de “experimentação” da universidade, como mostram os relatos destas duas acadêmicas indígenas dos cursos de Psicologia e Medicina, respectivamente:

No começo até foi bom porque eu não tinha aquela noção das dificuldades que eu iria enfrentar. Eu ia na aula, eu não lia os textos. Eu chegava em casa de boa, erguia as pernas para cima. No outro dia pegava o meu material de novo (risos). No começo não foi nada complicado (Renata, entrevista concedida em 04 de novembro de 2016).

No início eu pensei que era como o ensino médio, tu ia, escutava a aula e conseguia fazer a prova, mas não... (Érica, entrevista concedida em 01 de setembro de 2016).

De acordo com os estudantes entrevistados, o processo de gradual aproximação às exigências intelectuais da universidade deu lugar a dificuldades¹⁴⁴ para o acompanhamento de seus cursos de graduação. Essas dificuldades podem ser divididas em três tipos, relativas: à compreensão e uso da linguagem acadêmica; à compreensão dos conteúdos ensinados; e ao domínio das habilidades práticas necessárias para a realização do trabalho intelectual¹⁴⁵.

¹⁴⁴ O termo é utilizado pelos próprios alunos indígenas ao narrarem as suas experiências universitárias.

¹⁴⁵ Essas dificuldades não são específicas aos estudantes indígenas, mas comuns a um conjunto de sujeitos que passam a frequentar o ensino superior e que se vêem confrontados, como mencionamos, com as exigências de seu novo ambiente – embora possamos considerar que elas são potencializadas para os alunos indígenas, com um diferente *background* cultural e com uma formação distinta daquela dos demais universitários. É importante

As dificuldades narradas pelos estudantes indígenas entrevistados com a linguagem acadêmica se referem aos problemas de compreensão das palavras e expressões utilizadas tanto pelos professores em sala de aula quanto presentes nos materiais de estudos. É um vocabulário até então parcialmente desconhecido a eles, como indicam os seguintes depoimentos:

Eu vinha para a aula, eles começavam a discutir, eles davam os textos para ler, e tinham alguns temas, que eu via que os professores conversavam em sala de aula, e eu não entendia nada, tinham palavras muito estranhas para mim, eu não entendia nada. Eu já via meus colegas com uma desenvoltura para conversar, para falar, com uma apropriação maior para falar sobre as coisas, e a gente recém chegando... Então, eu acho que uma das dificuldades maiores no início é isso (Adriana, Serviço Social, entrevista concedida em 30 de agosto de 2016).

Por exemplo, uma palavra complicada, assim, que até hoje eu fico pensando é “recíproca”. Eu nunca tinha ouvido falar nessa palavra. Eu fui em uma prova, e pensava: “Meu Deus, o que eu vou colocar?”. Então, são coisas simples, que para nós acabam se tornando... (Renata, Psicologia, entrevista concedida em 04 de setembro de 2016).

A falta de domínio sobre a linguagem utilizada no contexto universitário trouxe consequências para a correta compreensão dos conteúdos ensinados em sala de aula pelos professores e discutidos também pelos demais colegas não indígenas, bem como dos textos trabalhados nas disciplinas. Além disso, comprometeu a expressão oral e escrita destes sujeitos.

O pouco domínio da linguagem acadêmica expressa pelos estudantes indígenas se relacionou, em primeiro lugar, aos seus escassos conhecimentos lexicais a respeito da língua portuguesa, tendo em vista que alguns deles possuem como primeira língua o Kaingang, sendo esta também a língua em que foram inicialmente alfabetizados: “eu tive contato com a aula de português mesmo só na quarta ou quinta série”, “quem fala mais em português, eles conhecem mais palavras do que nós que só falamos em Kaingang”¹⁴⁶.

Ademais, podemos relacionar estas dificuldades às diferenças entre os usos da linguagem (nas modalidades orais e escritas) na vida cotidiana e na universidade. De fato, nos

também ressaltar que as dificuldades aqui relatadas estão presentes em outras pesquisas que tratam a respeito dos processos de inserção dos estudantes indígenas em cursos regulares de instituições de ensino superior. Souza (2016, p. 211), por exemplo, acompanhando os estudantes indígenas da Universidade Federal da Bahia (UFBA), afirma: “em todos os relatos que eu registrei, e aqui estão apresentados, o período de estudos na universidade é referido como sendo pleno de sacrifício e privação, físico e psíquico. O corpo terá que se habituar com a disciplina requerida pelos estudos, e o psíquico às visões de mundo e códigos sociais prevalentes no âmbito universitário”.

¹⁴⁶ Depoimento de Denize Marcolino (DOEBBER, 2017, p. 174).

contextos familiares e comunitários, utilizamos uma linguagem mais simples, menos articulada, e mais circunscrita aos seus contextos de produção; por outro lado, no ambiente acadêmico, a linguagem utilizada é mais elaborada, abstrata, expressando frequentemente significados universalistas (SCHIZZEROTTO; BARONE, 2006). Embora essas diferenças entre os dois tipos de linguagens sejam amenizadas ou até mesmo suprimidas pelas experiências escolares dos estudantes de uma maneira geral, podemos supor que esse processo está estreitamente vinculado à qualidade da educação anteriormente recebida. As dificuldades dos estudantes indígenas podem expressar, portanto, essas diferenças, que não foram totalmente suprimidas por meio de suas formações escolares.

Para superar essas dificuldades, os estudantes entrevistados afirmaram anotar as palavras que não conheciam “no caderno para procurar o significado no dicionário depois”, ou, ainda, as pesquisavam em *sites* de busca de informações na internet (Adriana, Serviço Social, entrevista concedida em 30 de agosto de 2016; Renata, Psicologia, entrevista concedida em 04 de novembro de 2016). A utilização individual destes recursos indica que essas questões não eram trazidas aos professores ou aos colegas em sala de aula. Este fato parece denotar um certo receio por parte dos acadêmicos indígenas de serem mal avaliados pelos colegas ou pelos docentes por não conhecerem alguns dos conceitos utilizados no ambiente acadêmico. Os estudantes indígenas tampouco traziam essas questões para os professores em contextos externos à sala de aula, “porque eles eram cheios de atividades; cada professor tinha sua carga horária, tinha que sair da sua sala e ir para outra”¹⁴⁷.

As dificuldades com a compreensão dos conteúdos ensinados, se relacionam tanto com os problemas de entendimento dos textos e/ou outros materiais didáticos indicados pelos professores, quanto dos conteúdos expostos por estes em sala de aula, pois, segundo os estudantes indígenas, introduziam informações e autores até então completamente desconhecidos a eles. Ademais, eles afirmaram não se identificar com os conteúdos trabalhados em sala de aula. Sobre o primeiro aspecto mencionado, afirmaram os acadêmicos Sara, do curso de Serviço Social, e Mário, do curso de Direito, respectivamente:

Era muita teoria, de autores que a gente nunca ouviu falar. É muito pensamento que a gente tem que estudar: Marx, Weber. Aí eu não entendia bem. Agora se eu leio um texto deles consigo compreender. Mas antes não, era muito difícil. Eu lia, lia, lia, e não sabia o que estava lendo, não estava entendendo (Entrevista concedida em 19 de agosto de 2016).

¹⁴⁷ Depoimento de João Fortes, ex-acadêmico do curso de História da UFRGS (DOEBBER, 2017, p. 170).

Para mim foi um choque imenso. Começaram a indicar bibliografias. Eu cheguei na sala, não sabia o que o professor estava falando – falava em legislação, falava em constituição, falava em jurisprudência, falava em acordãos, precedentes, o Direito é isso, o Direito é aquilo. É complicado. Foi um choque, mas tudo bem, tem que superar (Entrevista concedida em 18 de agosto de 2016).

As dificuldades de entendimento das explicações realizadas pelos docentes em sala de aula são especialmente narradas pelos estudantes dos cursos de maior prestígio social. Conforme estes alunos, grande parte de seus professores não realizavam explicações suficientemente aprofundadas em sala de aula, de modo que pudessem acompanhar os conteúdos com maior facilidade. O motivo, segundo eles, se relaciona ao fato de que os professores pressupunham que a totalidade dos estudantes compartilhassem a mesma base de conhecimentos do ensino médio. Nesse sentido, afirmou Érica, estudante do curso de Medicina:

Os professores falam “ah, isso vocês já sabem, já viram no cursinho, então nem vou passar”. Acaba ficando complicado para a gente parar a aula de uma turma inteira e falar para o professor: “não, professor, explica desde o início”. Não tem como. E tem que ficar buscando, buscando. Essa foi a minha maior dificuldade aqui dentro (entrevista concedida em 01 de setembro de 2016).

O relato de Érica também indica que, mesmo que ela não tenha compreendido os conteúdos ensinados pelo professor em sala de aula, não se sentiu autorizada para mostrar as suas dificuldades e solicitar explicações adicionais a este, pois se sentiu como a única estudante que não estava conseguindo acompanhar a disciplina.

Essas dificuldades fizeram com que os estudantes entrevistados tivessem que “estudar primeiro as coisas do ensino médio, e depois o que o professor estava falando”, ou seja, eles precisaram compensar as suas desvantagens estudando mais do que os demais alunos (Érica, Medicina, entrevista concedida em 01 de setembro de 2016). Essa tarefa foi realizada por meio do acompanhamento de vídeo-aulas e da leitura de materiais complementares àqueles indicados pelos professores. Essa dupla tarefa, segundo os estudantes, acabou atrasando o acompanhamento das disciplinas.

Assim, aquilo que para os demais alunos parecem tarefas mais simples, tornaram-se extremamente difíceis e demandaram esforços consistentes por parte dos estudantes indígenas. Por conta disso, eles afirmaram se sentir “diferentes” em relação aos seus colegas

de curso, o que produziu questionamentos a respeito de seus pertencimentos ao contexto acadêmico, como podemos notar por meio dos seguintes relatos:

Até agora estou aqui, mas pensei muitas vezes em desistir. Na sala de aula o professor perguntava alguma coisa, e eu não tinha ideia do que era, e o meu colega do lado sabia, e eu pensava: “O que estou fazendo aqui? Isso aqui não é para mim!”. Chegava em casa, chorava, “trabalho para fazer, não sei por onde começar. O que é isso? Que palavra é essa?”. Eu passei por uma barra, até o semestre passado, o ano passado, eu pensava em desistir, porque é uma coisa muito diferente, nossa! (Leonardo, Fisioterapia, entrevista concedida em 02 de agosto de 2016).

O ritmo das aulas, da turma, era outro, não era o meu. E isso me deixou um pouco confusa. E eu pensava: “será que é isso que eu quero?”. [...] Eu não tinha a base de conhecimentos que eles tinham, e isso me atrapalhou bastante porque, para apresentar trabalhos eles tinham mais facilidade; para as provas eles estudavam um dia antes e conseguiam tirar dez, e eu tinha que estudar uma semana antes. E como eram dez cadeiras eu não conseguia estudar uma semana antes para cada prova, porque tinha aula todos os dias, e trabalhos para entregar. Então, o tempo era curto (Fernanda, Odontologia, entrevista concedida em 04 de outubro de 2016).

Além de os conteúdos serem parcialmente desconhecidos aos alunos indígenas, também introduziam questões distantes de suas realidades indígenas, com os quais disseram não se reconhecer, criando dificuldades para a sua compreensão. Neste sentido, afirmou Adriana, estudante do curso de Serviço Social:

Eu não sei, no meu curso teve vários conhecimentos e pensamentos que eles passaram para mim, mas eu não consegui encaixar os indígenas nesse conhecimento. A questão do que a gente estuda muito Marx, que estuda a sociedade, o homem, e para mim o indígena... Eu não me encaixava nisso. Tudo bem, isso é a universidade, esses conhecimentos que eles trazem. Aí eu comecei a trazer o meu conhecimento também, essa outra sabedoria. [...] Mas eles [estudantes indígenas que não conseguem trazer a temática indígena] têm essas dificuldades dentro da sala de aula, que eu acho que é bem mais complicado, de não te deixar pensar sobre isso, de não permitir que tu traga o teu conhecimento, não permitir que tu valorize o teu conhecimento, porque o deles é maior... (Entrevista concedida em 30 de agosto de 2016).

Assim, podemos dizer que os estudantes indígenas se sentiam “estrangeiros” na universidade, por dois motivos: o primeiro deles se relaciona ao fato de que não compartilhavam os mesmos conteúdos dominados pelos colegas e demandados pelos professores nas disciplinas; o segundo diz respeito a pouca ou nula identificação entre os conteúdos ensinados e as suas próprias realidades. Esse sentimento também foi evidenciado por Amaral (2010, p. 398) em pesquisa que realizou com acadêmicos Kaingang e Guarani estudantes das universidades estaduais paranaenses, nas quais: “alguns entrevistados

respondem associando esse sentimento [de estrangeirismo] às influências do seu processo de escolarização básica, vivenciado de formas diferenciadas por cada um dos estudantes indígenas, articulado à sua formação étnico-identitária”.

A terceira dificuldade mencionada pelos estudantes entrevistados diz respeito ao domínio das habilidades práticas necessárias para a realização do trabalho intelectual: “saber concentrar-se”, “fazer um plano”, “saber ler mantendo a atenção para não adormecer” (COULON, 2008, p. 115). Ou, nas palavras dos acadêmicos indígenas, saber “como estudar”: quais partes dos textos são mais importantes e devem receber uma atenção especial? Onde posso encontrar os materiais necessários (livros, artigos) para realizar os meus estudos?

Eu não sabia como estudar. Eu não sabia como começar, não sabia onde procurar, em qual parte deveria focar mais. Eu estava muito perdida mesmo (Débora, Fisioterapia, entrevista concedida em 17 de outubro de 2016).

Sentar em casa e estudar era muito ruim, porque eu estudava, mas não estudava certo, estudava coisa que não precisava, e até me tocar sobre o que precisava estudar...” (Érica, Medicina, entrevista concedida em 01 de setembro de 2016).

E no começo eu não sabia como estudar, porque lá [na escola onde realizei o ensino médio] eu estudava um dia antes pras provas, ia fazer e era aquela coisa, fácil. E aqui não, o nível é elevado. E eu não sabia como estudar, não sabia o que estudar, eu pegava o cronograma e ficava: 'o que eu faço?'” (Fernanda, Odontologia, entrevista concedida em 04 de outubro de 2016).

J. Jodas (2012, p. 104-105), na pesquisa que realizou junto com os acadêmicos indígenas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), afirma que os mesmos relataram sentir dificuldades muito semelhantes às aquelas aqui mencionadas:

Gilson, na roda de conversa, relata o impacto de sua entrada na universidade informando sua dificuldade em saber como estudar, e exemplifica um caso que ocorreu com ele: para estudar para uma prova ele leu o livro inteiro, que era muito grande e acabou indo mal porque na realidade só seria cobrada na avaliação uma pequena e específica parte do livro e acrescenta “até entender tudo isso, já foi um ano e já reprovei a disciplina”.

Saber como estudar, também envolve, como já dissemos, a capacidade para conseguir se concentrar. Este é outro ponto problemático narrado pelos estudantes indígenas, que não conseguem ficar “um bom tempo estudando”: “é muito difícil eu conseguir me concentrar duas ou três horas seguidas. No máximo é uma hora e para, volta mais uma hora e para trinta minutos” (Fernanda, Odontologia, entrevista concedida em 04 de outubro de 2016).

As dificuldades com o acompanhamento das disciplinas, acima mencionadas, são identificadas por muitos estudantes indígenas como o principal desafio que encontraram para permanecer na universidade. Podemos compreender este período inicial como um momento de aprendizagem, no qual os estudantes “não têm mais passado, mas também ainda não têm futuro. Ele [o estudante] está no espaço entre dois momentos e não tem mais referências” (COULON, 2008, p. 40). Esse é o período em que existe a maior possibilidade de abandono da instituição (*ibidem*). Iara, por exemplo, estudante do curso de Pedagogia, havia desistido de seu curso de graduação, porque se sentiu desestimulada “com as coisas que não conseguia fazer”, tendo retornado para a sua comunidade indígena, onde permaneceu durante cinco meses, até decidir retomar seus estudos:

Iara: Eu desisti, eu fui embora, no semestre passado. Era agosto, eu acho, a formatura da Adriana¹⁴⁸. Eu vi a foto dela no *facebook*, e fiquei pensando... Eu já tinha desistido. Então, liguei para Cláudia [técnica em assuntos educacionais do curso de Pedagogia], e disse: “eu quero voltar!”. Já tinha passado o prazo para eu me matricular, e ela fez de tudo para eu poder voltar, e eu consegui. Voltar... Acho que foi por eu ver as fotos no *face*, eu fiquei bem emocionada com a formatura dela, e pensei: “será que eu não vou conseguir fazer isso?”. Parece que isso me motivou muito.

Valesca: E quanto tempo tu tinha ficado na comunidade?

Iara: Fiquei uns cinco meses fora, que eu não iria mais voltar. Mas, eu voltei.

Valesca: E por que tu acabou voltando para a tua família, a tua comunidade?

Iara: É que alguns dias eu achava, quando eu não conseguia fazer alguma coisa que os professores mandavam eu fazer, tipo um trabalho... Eles não tinham muito... Não tinha muito... Eu ficava desanimada com as coisas que eu não conseguia fazer, quando eu não conseguia fazer um trabalho direito. Foi isso que me desanimou e eu desisti, peguei as coisas e fui... Foi por isso... (Entrevista concedida em 11 de setembro de 2016).

Por meio deste relato podemos notar a importância que assumiu para os estudantes indígenas perceber que seus colegas, amigos ou familiares indígenas estavam concluindo os seus cursos de graduação. Este fato, segundo Iara, a motivou a retornar à universidade, mesmo que já tivesse terminado o período regular para a realização da sua matrícula; lhe deu maior confiança para pensar que também seria capaz de superar as dificuldades que estava enfrentando e concluir seu curso, assim como sua amiga Adriana.

Os estudantes indígenas entrevistados associaram as dificuldades que enfrentaram para acompanhar os seus cursos à precariedade de suas formações escolares durante o ensino fundamental e, especialmente, o ensino médio, que não lhes prepararam para as exigências da universidade. Ao mesmo tempo, perceberam que os seus colegas não indígenas possuíam boa

¹⁴⁸ Indígena formada em agosto de 2016 no curso de Serviço Social da UFRGS.

formação e menor dificuldades, como podemos notar por meio dos relatos dos estudantes Mário e Renata, dos cursos de Direito e Psicologia, respectivamente:

No início foi muito complicado. Imagina, nós viemos de escolas... Bom, o ensino como um todo hoje no Brasil é precário, sem condições estruturais, muitos problemas. E na época foi muito complicado porque na minha trajetória de nível fundamental e médio... Eu sequer tinha lido um livro na minha vida. E logo de cara aqui tu já se depara com inúmeras bibliografias, tem que ler isso e aquilo, interpretar. Por exemplo, na vida jurídica hoje, são pessoas que entram no Direito com um nível de estudo, de ensino, muito avançado. Eles vêm com um ensino muito avançado e muito além do que é o nosso ensino público, nossas escolas públicas. A maioria vem de escola privada, com condições de dar um ensino que tu precisa para chegar em uma faculdade e poder passar sem grandes problemas, sem dificuldades. E para mim foi um choque imenso (Entrevista concedida em 18 de agosto de 2016).

Eu sei que um professor não está ali esperando uma guria que, como eu, me formei dois anos, e depois fui procurar a universidade... Até hoje, eu não sei a tabuada de cor, se tu me perguntar... Eu nunca fiz um relatório para entregar valendo nota. Tem coisas simples que eu poderia ter construído lá na oitava série, até o terceiro ano, isso deveria ser construído, porque hoje na universidade, as coisas não seriam assim. Isso não é erro da universidade, mas sim do conjunto, do governo. Se eles dessem um pouco mais de chances para os indígenas que estão dentro das aldeias, com um ensino melhor, dando alguns tipos de cursos para as crianças... “Ah, eu quero fazer o vestibular”, então, tem um cursinho que o governo disponibiliza para quem quer fazer o vestibular. Isso é um exemplo. Assim, a gente já iria aprender o que os outros que estão aqui aprendem. Mas não, a gente não tem isso. E lá o ensino é muito precário. Tanto que eu sempre bato nessa tecla. Eu não gosto de ser injusta, mas também eu sei o que já passei. [...] Hoje, para você estar na universidade, entrar no mercado de trabalho com uma vaga legal, tu tem que ter esse conhecimento, porque senão tu vai sempre ser o terceiro, quarto lugar, sempre vai ser assim... (Entrevista concedida em 04 de novembro de 2016).

Essas considerações também são compartilhadas por diversos pesquisadores que trabalham com as experiências dos grupos indígenas na universidade. Tommasino (2013, p. 17), neste sentido, afirma que “a maioria dos universitários indígenas que chegam à universidade encontram dificuldades em quase todas as disciplinas porque não tiveram boa formação no nível fundamental e médio”. O autor destaca, então, a necessidade de ofertar um ensino de melhor qualidade a estes grupos, dentro e fora de suas comunidades indígenas.

Se, por um lado, podemos considerar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas como resultado de suas escolarizações de baixa qualidade, também é importante destacar que elas são produzidas pelas próprias relações que eles estabeleceram na universidade, que se mostra ainda despreparada para receber estudantes com trajetórias escolares muito distintas daquelas de seu público tradicional, especialmente nos cursos de alto prestígio social.

É importante, também, destacar que parte dos estudantes indígenas entrevistados disseram não orientar suas práticas universitárias tendo em vista a excelência. Renata, por exemplo, aluna do curso de Psicologia, afirmou que possui poucas notas “A”, mas nunca foi “doida pelo 'A', 'ah, eu tenho que tirar 'A". Não! Se tirar 'C' está ótimo. Graças a Deus!”¹⁴⁹. O que poderíamos considerar então como expressão de sucesso ou insucesso escolar a partir das definições formais fornecidas pelo sistema universitário pode ser relativizado e compreendido a partir das estratégias e práticas dos próprios atores sociais (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1992). Nesse sentido, os estudantes indígenas, pautados na vontade de se formar na universidade principalmente como uma maneira de auxiliar suas comunidades, e não como um projeto individual de formação profissional, disseram se sentir em condições para “ocupar o espaço universitário” e seguir em seus cursos de graduação “não ao nível de igualdade” em relação aos seus colegas, mas “com certas dificuldades, da vida, mas com condições de seguir cursando” (Mário, Direito, entrevista concedida em 18 de agosto de 2016). Nesta mesma perspectiva, Denize Marcolino afirmou se sentir capaz de “acompanhar a turma e concluir o curso, mesmo não sendo no tempo exato, mas sabendo usufruir dessas oportunidades” (BERGAMASCHI *et al.* 2013, p. 79).

Ao longo do tempo, os estudantes indígenas entrevistados disseram, em geral, que as suas dificuldades para acompanhar os cursos diminuíram. É ilustrativo, neste sentido, o depoimento de Renata, acadêmica do curso de Psicologia que, pouco a pouco, descobriu “a maneira como os professores trabalham”, sabendo identificar aquilo que os “agrada” para poder, conseqüentemente, “tirar uma nota um pouco mais alta” nas suas avaliações. Essa aprendizagem “de ajustamento da quantidade e da qualidade do trabalho dos estudantes à exigência de seus professores”, conforme Coulon (2008, p. 239), faz parte da aprendizagem do ofício de estudante.

Por outro lado, no caso dos alunos indígenas, podemos considerar que o processo de afiliação intelectual ao ensino superior é mais árduo e lento do que para os demais acadêmicos, tendo em conta suas diferenças formativas e culturais. O estudante Mateus, por exemplo, do curso de Odontologia, afirmou que suas dificuldades com o acompanhamento do curso não diminuíram ao longo do tempo, porque cada disciplina introduziu novos conteúdos:

¹⁴⁹ Na UFRGS, o desempenho dos alunos é estabelecido por meio dos seguintes códigos: A – conceito ótimo; B – conceito bom; C – conceito regular; e D – conceito insatisfatório. Os estudantes que obtêm conceito final A, B ou C alcançam aprovação nas disciplinas cursadas.

Valesca: você acha que diminuiu ao longo do tempo ou você ainda sente as mesmas dificuldades do início?

Mateus: não, porque agora o que a gente está aprendendo é bem específico, cada curso é específico. Então, as dificuldades elas são permanentes. Quando a coisa é nova tu vai ter uma dificuldade. Então, a dificuldade é permanente (Entrevista concedida em 19 de outubro de 2016).

O depoimento de Mateus vai ao encontro do que afirma Coulon (2008) sobre o caráter incompleto da afiliação intelectual ao ensino superior que, nas palavras do autor, “nunca será finalizada, ela estará continuamente recomeçando e sendo confirmada”, na medida em que os estudantes deparam-se, constantemente, com novas situações – ao passo que a afiliação institucional seria “adquirida de forma mais definitiva” (*ibidem*, p. 193). Embora o referido autor sublinhe o caráter inacabado da afiliação intelectual, ele também destaca que existe um momento em que os sujeitos se reconhecem e são reconhecidos como sendo capazes de lidar com as demandas que lhes são colocadas, partilhando as regras e códigos do contexto universitário. O estudante afiliado, deste modo, não percebe como um risco o confronto com novas demandas acadêmicas, mas avalia como uma condição necessária para a continuidade de sua experiência universitária. Em contrapartida, o relato de Mateus nos fala a respeito de uma dificuldade permanente durante a realização de seus estudos, que diminuiram pouco em comparação ao início do curso.

7.3.2 As experiências relacionais dos estudantes indígenas com colegas, professores, orientadores e monitores

Nesta subseção, vamos analisar as relações, entendidas como os modos de ser e de agir de um sujeito em relação genérica ou específica a outro (GALLINO, 1993), estabelecidas pelos estudantes indígenas com os seus colegas não indígenas, professores, orientadores e monitores. Particularmente, estamos interessados em saber como a dimensão relacional das experiências acadêmicas dos estudantes indígenas influenciou no acompanhamento dos conteúdos de seus cursos de graduação. Nesse sentido, iremos destacar tanto as relações positivas, de coleguismo e de amizade, quanto aquelas negativas, de conflito e de isolamento social, que se desenvolveram na instituição.

As relações dos estudantes indígenas com os colegas de curso

Segundo os depoimentos dos estudantes entrevistados, as relações que eles estabeleceram com os seus colegas de curso foram bastante diferenciadas: se, por um lado, afirmaram ter estabelecido relações de amizade ou coleguismo; por outro relataram situações de conflito e marginalização¹⁵⁰.

Joana, por exemplo, estudante do curso de Enfermagem, afirmou que foi muito bem recebida por seus colegas, que são descritos como bastante “acolhedores”, e com os quais estabeleceu vínculos de amizade. Ela comentou que existiu uma dinâmica de cooperação entre eles para a superação de eventuais dificuldades: “se tem uma pessoa com dificuldade, a gente pega e vai lá, e procura dar um jeito de ajudar” (entrevista concedida em 24 de novembro de 2016).

Por outro lado, os estudantes indígenas também relataram encontrar dificuldades para estabelecer ou manter relações colaborativas ou amigáveis com os seus colegas. As razões apontadas podem ser divididas em três tipos, relativas: à instabilidade de seus contatos; às suas próprias características pessoais; e ao comportamento indiferente e por vezes hostil de seus colegas.

O primeiro aspecto apontado, qual seja, a instabilidade dos contatos, está relacionado ao fato de que os estudantes indígenas trocaram de turma ao longo de seus percursos acadêmicos, por conta das reprovações que obtiveram em algumas disciplinas. Nesse sentido, destacamos a fala de Juliana, estudante do curso de Odontologia:

No início eu tinha bastante dificuldade. Eu rodei três vezes. Quando eu fazia amizades, porque eu sou uma pessoa bem tímida, quando eu fazia amizade com aquela pessoa, eu rodava, ficava, e a pessoa seguia adiante. Daí eu tinha que fazer amizade de novo. Eu não conseguia acompanhar. Não que essas pessoas deixaram de ser minhas amigas, mas era difícil por isso... (Entrevista concedida em 30 de setembro de 2016).

O relato de Juliana também nos introduz ao segundo motivo apontado pelos estudantes entrevistados para explicar as dificuldades em estabelecer vínculos com seus colegas: a timidez. De fato, a timidez pode se expressar por meio de formas de auto-

¹⁵⁰ Os acadêmicos indígenas possuem, via de regra, apenas estudantes não indígenas como seus colegas, pois, como vimos anteriormente, a UFRGS disponibiliza dez vagas anualmente em distintos cursos de graduação, sendo, portanto, um ingressante indígena por curso. Por outro lado, não podemos excluir que, devido a reprovações, dois ou mais alunos indígenas possam se encontrar cursando as mesmas disciplinas. Na presente pesquisa, essa situação foi relatada apenas por uma estudante indígena do curso de Medicina.

isolamento social, que decorre “da incapacidade de reagir de forma adequada em certas esferas da vida social”. Este isolamento pode dificultar o estabelecimento de contatos e eventuais relações de coleguismo ou amizade com as pessoas próximas, em uma espécie de “falta de associações por escolha” (MANNHEIM, 1970, p. 156-157).

Por fim, o terceiro aspecto salientado pelos acadêmicos indígenas foi o comportamento indiferente de seus colegas. Muitos estudantes afirmaram se sentir isolados, ignorados, como se estivessem “invisíveis” em sala de aula:

Muitas vezes eu tinha que dizer: “olha, pessoal, eu estou sem grupo”. Parecia que eu estava invisível na sala. Como diz o Pedro [seu monitor] para mim: “olha, Renata, tu senta muito na frente”. Mas, o pessoal ali viu que eu estava sem grupo ou que talvez as minhas dificuldades fossem maiores do que as deles. Muitas vezes eles não... [...] Eu fico totalmente isolada. Mas, no começo também [se refere ao primeiro semestre], eu ficava lá na frente, sozinha (Renata, Psicologia, entrevista concedida em 04 de novembro de 2016).

Podemos compreender o referido comportamento dos colegas em relação à estudante indígena como uma forma sutil de exclusão, pois as relações se desenvolvem na sala de aula como se ela não estivesse presente. Não existe uma comunicação verbal entre Renata e os seus colegas, embora exista uma percepção de presença recíproca. De acordo com Cipollini (2002, p. 79, tradução nossa), as formas pouco manifestas de exclusão podem atuar “por meio de diferentes mecanismos que vão desde a não percepção, à indiferença, e à criação de novas zonas de marginalização determinadas pela escolha de evitar contato, relações e proximidades”¹⁵¹.

Assim, podemos dizer que as relações dos estudantes indígenas com seus colegas de curso foram caracterizadas por uma ambivalência, ou seja, por processos contemporâneos e contraditórios de inclusão e exclusão (SIMMEL, 1986). Isso significa que as relações estabelecidas não podem ser identificadas nem como unicamente positivas, nem como unicamente negativas. Essa observação é válida tanto se tomarmos como referência a instituição universitária como um todo, quanto se considerarmos individualmente cada um dos cursos de graduação frequentados pelos estudantes indígenas. Por vezes, a diversidade dos vínculos estabelecidos foi característica de uma mesma turma; por outras, foi descrita como característica das distintas turmas frequentadas por um mesmo estudante.

¹⁵¹ “Attraverso meccanismi più differenziati che vanno dalla non-percezione, all'indifferenza, alla creazione di nuove zone di emarginazione sancite dalla scelta di evitare contatti, relazioni, prossimità”.

A citada ambiguidade das experiências relacionais dos estudantes indígenas com seus colegas não pode ser interpretada como algo positivo. Ao contrário, sinaliza como grande parte destes estudantes sofreram com situações sutis ou manifestas de exclusão.

Como evidenciado pelos autores da área de estudos da sociologia do estrangeiro, na base dos comportamentos negativos, como aqueles direcionados aos acadêmicos indígenas, estão um conjunto de representações sociais, sentimentos e disposições de natureza preconceituosa (AGNOLI, 2009). De acordo com Cipollini (2002), podemos compreender o preconceito como composto por três dimensões: - a primeira, denominada “cognitiva”, diz respeito às opiniões, representações sociais e estereótipos sobre grupos ou sujeitos cultural ou socialmente diversos. Esta dimensão está estreitamente relacionada aos sistemas de valores e identificação dos grupos sociais (tradição, memória, costumes, estilos de vida, códigos de comunicação e de comportamento); - a dimensão “afetiva”, se refere ao tipo de estímulo afetivo (emoções e sentimentos) suscitado pelos sujeitos ou grupos considerados estrangeiros; - a terceira, denominada “ativa”, diz respeito à disponibilidade em traduzir em comportamentos os graus de aceitação ou rejeição de grupos ou sujeitos cultural ou socialmente diversos¹⁵².

Embora não possamos estabelecer que tipos de representações sociais, sentimentos e disposições preconceituosas levaram os colegas dos estudantes indígenas a marginalizá-los, estes últimos nos fornecem as seguintes explicações:

A primeira turma que eu entrei era do primeiro semestre, e eles eram, a maioria, não vou generalizar, mas a maioria era contra cotas, então ficavam me olhando de canto e me ignorando um pouco. A primeira turma foi mais complicada, mesmo gostando dela, mas é porque eu não conhecia as outras ainda. Eu sinto assim, as “barras dois”, que entram no segundo semestre, são mais receptivas, e os que entram no primeiro semestre são menos¹⁵³. Agora misturou mais, agora a turma que eu estou, do

¹⁵² As disposições de intolerância e rejeição frequentemente não dão origem a comportamentos concretos de discriminação e exclusão. Para ilustrar este argumento, Mazzara (2000, p. 117, tradução nossa) introduz um exemplo citado no trabalho de LaPiere (1934), o qual “depois de ter viajado por muitas cidades dos Estados Unidos junto a um casal de chineses sem muitas dificuldades, escreveu aos proprietários dos hotéis e restaurantes onde haviam estado questionando-os se teriam dificuldades em hospedar indivíduos chineses, e a quase totalidade destes responderam declarando que não os aceitariam como seus clientes”. Esse exemplo nos ajuda a compreender que, em situações concretas, os sujeitos tendem a demonstrar uma tolerância maior do que aquela que possuem, tendo em vista a influência do contexto normativo em que as relações se estabelecem.

O trecho acima foi traduzido do italiano: “Dopo aver viaggiato a lungo in molte città degli Stati Uniti insieme ad una coppia di cinesi senza avere grosse difficoltà, l'autore scrisse ai proprietari degli alberghi e ristoranti dove erano stati chiedendo loro se avrebbero avuto difficoltà ad ospitare cinesi, e la quasi totalità di essi rispose dichiarando che non avrebbe accettato clienti cinesi”.

¹⁵³ Alguns cursos de graduação da UFRGS subdividem as vagas ofertadas no concurso vestibular para ingresso em dois semestres letivos. Antes de 2016, o ingresso no 1º ou 2º semestre seguia a ordem geral de classificação,

segundo semestre, são mais receptivos. Eu e a Bruna [outra estudante indígena do curso de Medicina] temos um problema de chegar e conversar com as pessoas, mas essa turma vem e falam: “Oi, Érica!”, “Oi, Bruna!”, todo mundo cumprimenta, eles são bem queridos. Essa turma é bem legal. Mas, a turma que eu entrei foi muito difícil. Eu não sei como é nos outros cursos, mas se eu fosse um pouco menos boba, digamos (porque quando eu entrei era bem bobinha e não percebia muito as coisas) seria um motivo para desistência, porque eu acho que os indígenas deveriam entrar com um grupo de cotas também, porque é muito mais fácil, muito mais fácil mesmo, porque tu entrar em uma turma que foram os primeiros no vestibular, é muito difícil tu acompanhar, até mesmo porque eu vi que os professores têm uma diferença para ensinar também, com a “barra dois” eles explicam um pouco mais, e também porque os colegas são muito mais receptivos do que os que não vieram por cotas (Érica, entrevista concedida em 01 de setembro de 2016).

O relato de Érica exemplifica falas bastante recorrentes entre os estudantes indígenas da UFRGS entrevistados nesta pesquisa, os quais associaram o fato de terem ingressado por meio de ações afirmativas aos comportamentos pouco receptivos e por vezes hostis de seus colegas de curso. Neste mesmo sentido Juliana, estudante de Odontologia, afirmou que passou por uma situação constrangedora quando um de seus colegas afirmou que ela “não deveria estar ali”, pois estava “pegando vaga de outras pessoas”¹⁵⁴.

Assim, o que o grupo de estudantes que adotam comportamentos de distância social ou hostilidade em relação aos estudantes indígenas parecem questionar é o pertencimento universitário destes. Para eles, pertencer legitimamente à universidade significa ingressar nesta por meio das formas de acesso universais. Podemos interpretar teoricamente esse fenômeno recorrendo ao modelo de relações entre estabelecidos e *outsiders*, proposto por Elias e Scotson (2000) ao analisarem as relações entre os antigos e novos grupos de moradores da comunidade inglesa Winston Parva. Segundo os autores, a presença de novos residentes nesta comunidade, os quais não compartilhavam o universo de valores, representações e estilos de vida dos antigos moradores, gerou um sentimento de ameaça à identidade, prestígio e posições sociais do antigo grupo, colocando em prática mecanismos de defesa e distância social. No nosso caso em exame, os estabelecidos – os estudantes não cotistas – igualmente percebem a própria posição como proeminente e legítima, enquanto, por outro lado, julgam a presença dos estudantes indígenas, ingressantes por meio de uma política de ações afirmativas, como uma ameaça para o acesso à universidade de outras pessoas

ficando os cotistas destinados para o ingresso no segundo período. Posteriormente, esse sistema foi modificado e a distribuição dos aprovados considerou a ordem de classificação das diferentes modalidades de ingresso definidas pela Lei de Cotas. Assim, parte dos cotistas ingressam no primeiro semestre e os restantes no segundo semestre letivo.

¹⁵⁴ Este colega, no entanto, não colocou esta como uma opinião sua, mas como algo que havia sido dito por outro estudante do mesmo curso.

consideradas mais merecedoras – representado pela frase: “você está pegando vagas de outras pessoas” – e uma invasão simbólica – como percebemos por meio da afirmação: “você não deveria estar aqui”. A reserva de vagas para um público específico por meio de critérios como o pertencimento racial e/ou étnico é considerada por estes estudantes como profundamente injusta, dando a entender que os alunos cotistas estariam “roubando” posições de outros candidatos que teriam mais direito a ocupá-las.

Os alunos indígenas, além de terem se confrontado com argumentos que deslegitimaram suas presenças na universidade enquanto cotistas, também foram questionados a respeito de seus pertencimentos étnicos. Esses questionamentos ocorreram porque estes estudantes não corresponderam, em suas características físicas e em seus comportamentos, ao estereótipo formado sobre eles e compartilhado por alguns estudantes não indígenas dos cursos de graduação da UFRGS. Segundo Mazzara (2000), podemos definir o estereótipo como: um conjunto compartilhado, integrado e estável de representações simplificadoras sobre as características de determinados grupos sociais; imagens formadas e reproduzidas socialmente, que possuem a capacidade de se consolidar no tempo, resistindo a eventos que as contradigam. No caso dos acadêmicos indígenas, este estereótipo correspondeu a uma imagem de indivíduos que não utilizavam vestimentas, que habitavam em florestas e que faziam uso de arco e flecha. Ainda de acordo com o mesmo autor (*ibidem*, p. 139, tradução nossa), “na presença de um estereótipo” os sujeitos tendem inicialmente “a verificar se a pessoa em questão corresponde às expectativas dele derivadas, agindo de maneira correspondente”¹⁵⁵.

Quando eu entrei [na UFRGS] tive problemas em relação a colegas dizendo que eu já não era indígena por estar usando um tipo de vestimenta, e tudo mais, entre diversas outras coisas, só pelo que eu comia, pelo que eu fazia, pelo que eu usava, já descaracterizando que eu não era mais membro de um povo, de uma coletividade, como se eles soubessem o que é ser indígena (Mário, Direito, entrevista concedida em 18 de agosto de 2016).

Também existiu um processo de construção e projeção de estigmas sobre os cotistas – incluídos, então, os estudantes indígenas – os quais foram inferiorizados em relação às suas capacidades intelectuais por parte de alguns de seus colegas de curso. Os processos de estigmatização dos *outsiders*, bem documentado por Elias e Scotson (2000), consiste na

¹⁵⁵ “In presenza di uno stereotipo, dunque, si tenderà innanzitutto a verificare se la persona in questione corrisponde alle aspettative derivanti dallo stereotipo, agendo in maniera corrispondente”.

atribuição das características negativas de uma minoria anômica à totalidade dos membros de um determinado grupo. Este é um dos meios utilizados pelos grupos para, por um lado, afirmar a própria superioridade e, por outro, construir a inferioridade dos outros. Nesse sentido, afirmou Mário, estudante do curso de Direito:

As pessoas hoje nos vêem como os caras que entraram pela porta dos fundos, nos vêem diferentes. E isso é um problema porque se reflete na sala de aula. Eu lembro que ninguém queria me convidar para fazer trabalho em grupo porque... “ah, entrou com uma provinha lá, muito capenga, ele não sabe nada, vamos deixar assim, deixa ele lá, ele faz o trabalho dele e a gente faz o nosso” (Entrevista concedida em 18 de agosto de 2016).

Como sugere o relato de Mário, as relações que os estudantes indígenas mantiveram com os seus colegas de curso foram influenciadas pelas imagens construídas sobre eles. Essa relação, por sua vez, terá um papel importante sobre o acompanhamento dos cursos pelos citados alunos, tanto por questões objetivas, que se expressam na possibilidade de acessar os materiais de leituras, de se inserir em grupos de estudos, de conseguir informações sobre as disciplinas cursadas, quanto subjetivas, expressa pela maior ou menor motivação em continuar estudando. Como afirmam Oliven e Bello (2017, p. 355-357):

Muitos dos problemas de baixo desempenho de estudantes pertencentes a minorias estigmatizadas são de origem não apenas acadêmica [...] Oportunidades e informações importantes dependem, em grande parte, de nosso círculo de relacionamento. Redes de amizade social e racialmente homogêneas favorecem os privilegiados, nesse caso estudantes brancos, em detrimento daqueles cujas famílias tiveram menores oportunidades de mobilidade social, em geral, negros.

De fato, a falta de vínculos colaborativos com os colegas dificultou a realização de trabalhos em grupos e o acesso à informações importantes relativas às disciplinas pelos acadêmicos indígenas, como podemos notar por meio dos seguintes depoimentos:

Tem a guria [estudante indígena] da História, por exemplo, ela ficou com um trabalho para fazer, e como ela não tinha muito contato com o pessoal, ela ficou sabendo de última hora, e pesou bastante, sabe, de chegar, de última hora, e ter que juntar tudo o que tu tem e fazer o trabalho. É complicado. Se tem amigos já vai um pouco antes, e já vai se organizando para fazer... (Joana, Enfermagem, entrevista concedida em 24 de novembro de 2016).

O Mário falou um pouco dessa questão de quando faz trabalho em grupo, e tu fica sozinho. Eu, quando o professor dava um trabalho “grupo de cinco!”, aí eu ficava tremendo, coração acelerado, “Meu Deus! Vou ficar sozinha de novo!”. É uma coisa que me marca até hoje. [...] E isso dá um desânimo enorme na gente. Assim, eu não

tinha estímulo para estudar. Eu tinha... ficava triste em saber que eu estava sendo ignorada em uma sala onde tinha trinta e poucos alunos. Eu ficava isolada. Na hora de sair para fora, todo mundo nos seus grupos, e eu me levantava devagar e saía também. Ia direto para o Centro [de Porto Alegre], porque o que eu iria fazer lá sozinha? Ninguém falava comigo (Débora, Fisioterapia, depoimento no Salão da UFRGS em 15 de setembro de 2016).

O relato de Débora também é interessante por nos mostrar que o isolamento social que ela experimentou em relação aos seus colegas provocou o seu afastamento físico do ambiente universitário – “ia direto para o Centro” – como se sua presença naquele espaço não fosse desejada. A exclusão e o afastamento experienciados por Débora dificultaram a sua inserção na universidade, na medida em que “ter amigos” e “falar com os outros” fazem parte do aprendizado de se tornar um estudante (COULON, 2008, p. 173).

Essas questões se apresentaram especialmente entre os estudantes indígenas que frequentavam cursos de alto prestígio social e com seleções muito competitivas, como Medicina, Direito e Odontologia. Como dito anteriormente, estes são cursos compostos predominantemente por estudantes brancos, de classe média e alta e oriundos de escolas privadas e, por estes motivos, “tendem a apresentar uma atmosfera social excludente em que um estudante de outra cor, origem social e trajetória escolar passa a ser visto como uma presença estranha” (OLIVEN; BELLO, 2017, p. 357). Nesse sentido, afirmou Mateus, estudante do curso de Odontologia:

O curso de Odontologia, sendo um dos mais difíceis, a comunidade que está ali estudando é um pouco diferenciada, porque não são aqueles... A maioria, uns oitenta, noventa por cento, são oriundos de escolas particulares, que tem uma situação diferente, financeira, que é melhor. Eles sempre se acham os melhores, os diferenciados. Eu estou ocupando o meu espaço também, de direito (Entrevista concedida em 19 de outubro de 2016).

Por outro lado, os estudantes indígenas que estabeleceram relações de amizade, apoio e/ou colaboração com os seus colegas, afirmaram que o auxílio recebido foi fundamental para o desenvolvimento de seus estudos – tanto em aspectos subjetivos quanto práticos –, como podemos notar por meio dos seguintes relatos:

Tinham alguns colegas que entendiam que eu era um indígena e as dificuldades que eu tinha. E muitos me abraçaram: “poxa, ele precisa de um apoio, vamos dar um apoio para ele”. E acabaram me apoiando. Comecei a fazer amizades. [...] Eu fui fazendo amizades e eles me apoiaram em questões materiais, de estudo, me indicando bibliografia, dizendo como estudar. Então, foram me apoiando e

entendendo os problemas que eu tinha [...] Graças a alguns alunos eu fui conseguindo acompanhar os conteúdos. Mas não por COMGRAD, por apoio da CAF ou de outras coordenações da UFRGS... Foi com apoio de colegas que entenderam a dificuldade que eu tinha (Mário, Direito, entrevista concedida em 9 de agosto de 2016).

Agora essa turma que eu estou, Graças a Deus, tem umas gurias que eu me dei bem com elas, elas são muito legais comigo. Aí eu me sinto à vontade para pedir material para elas, elas me passam, já estudamos juntas também, elas me ajudam bastante. Elas estão atrasadas também. Elas me ajudam bastante. Nessa turma eu me sinto melhor, eu consigo respirar melhor, e quando tem trabalho para fazer eu já sei que tenho um grupo. Eu estou bem melhor agora. Isso está me ajudando a estudar, isso me deu... como eu vou dizer... uma vontade a mais para querer me esforçar. E as outras turmas que eu passei... aquilo tudo me deixava muito desanimada, eu dizia “Meu Deus do Céu! Não tem ninguém para me ajudar, o que eu vou fazer, como eu faço...?”. E já me deixava triste e me desestimulava para estudar. Agora não, agora está melhor. Eu espero que continue assim, está melhor agora (risos) (Débora, Fisioterapia, 17 de outubro de 2016).

Por meio deste último relato, Débora falou sobre a sua situação atual no curso de Fisioterapia, comparando-a com o que experimentou no início de seu percurso acadêmico. Com o tempo, ela conseguiu estabelecer relações de amizade com algumas estudantes que estavam “atrasadas também” – sinalizando uma proximidade originada da passagem por situações semelhantes no que se refere ao acompanhamento do curso – e afirmou que esse vínculo foi fundamental não apenas para obter informações sobre os materiais de estudo das disciplinas, mas também para conseguir realizar os trabalhos e estudar em grupos, o que a estimulou para “se esforçar” mais e continuar na universidade.

As relações dos estudantes indígenas com os seus professores

Os estudantes indígenas entrevistados, de maneira geral, disseram que as relações que estabeleceram com os professores foram “boas”, “normais”, descritas a partir da díade “professor-aluno”. O que os estudantes parecem estar indicando é que os professores desempenharam as funções que deles são socialmente esperadas. Essas funções são definidas por meio de um conjunto de regras de conduta exigidas pelos indivíduos que ocupam determinadas posições sociais – denominados papéis sociais (CESAREO, 1993). No caso dos professores, esse comportamento consistiu, de maneira geral, em ensinar e avaliar os alunos.

A relação com os professores eu diria que é tranquila, porque eles só vão lá, dão a aula e vão para casa. É o que eles fazem no curto e grosso modo. Eles não estabelecem relações. Eles estão lá para dar o conteúdo, e simplesmente lançam a

ideia, lançam a discussão, indicam a bibliografia, tu vai lá e tem que procurar (Mário, Direito, entrevista concedida em 18 de agosto de 2016).

É normal, “aluno-professor”. Mas nem meus colegas não são de ir lá conversar com os professores. Basicamente o professor chega, dá a aula, e sai. Ou o professor chega... tem alguns que fazem piadinhas para interagir com a turma e fazem a gente dar risada, dá a aula dele, pergunta se alguém tem dúvida, e ele esclarece, marca prova, aplica prova, e só (Fernanda, Odontologia, entrevista concedida em 04 de outubro de 2016).

No desempenho de suas funções, segundo os relatos dos estudantes indígenas entrevistados, os docentes se relacionaram, de maneira geral, com uma imagem genérica e pré-construída do que seriam as características dos seus alunos. Assim, não existiram espaços para a manifestação ou para a percepção de diferenças, sejam elas sociais, educacionais ou culturais. Nesse sentido, os acadêmicos indígenas constituíram “apenas mais um aluno” em sala de aula.

Eles não tem aquela proximidade com o aluno, entender que ele tem uma dificuldade, que ele é de um povo diferente – um exemplo, que é o meu. Eles não entendem essas diferenças culturais. O que um negro precisa, por exemplo, se ele tem um problema, não custa tu parar cinco minutos para ouvir o que ele tem como dificuldade, para ti tentar ajudar de alguma maneira, buscar uma solução juntamente com o aluno, porque é teu aluno, tu não está ali simplesmente... Que é a ideia dos profissionais de educação hoje no ensino superior, no meu curso, tipo: “eu vou ali, dou a ideia, falo para os caras e vou embora, tenho mais o que fazer, tenho meus outros compromissos. Só estou aqui, pago, para falar o que eu tenho que falar, depois vocês que se virem, com grupos de estudos, não sei, é com vocês”. Então, eles não têm uma relação mais próxima com os alunos. Isso se torna muito mais complicado na medida em que tem indígenas, tem negros, tem baixa renda, que tem seus problemas (como qualquer outra pessoa tem seus problemas), mas que afetam muito mais nós, indígenas, que temos um problema mais grave em relação a conteúdos, estudos, adaptação, entre outros diversos contextos dentro da universidade. Eles sequer param para entender ou ouvir o problema que a gente tem, para relatar as dificuldades que nós temos. Então, eles não dão muita importância para isso. Para eles, eu sou só mais um aluno, e tu é só mais uma aluna, como qualquer outro aqui dentro. As exceções existem, alguns acabam ouvindo e entendendo: “não, te entendo, vamos buscar algo”. Mas, realmente, são raríssimas as ocasiões em que isso acontece (Mário, Direito, entrevista concedida em 18 de agosto de 2016).

Por outro lado, como mencionado pelo próprio estudante Mário, existiram professores que desempenharam as suas atividades levando em conta as dificuldades e diferenças dos seus alunos. Essa distinta postura foi relatada especialmente pelas duas estudantes indígenas entrevistadas do curso de Serviço Social. Segundo elas, os professores de seus cursos deram “mais atenção para quem era indígena”, por meio de um acompanhamento mais próximo, que permitiu identificar as suas dificuldades específicas e elaborar estratégias para enfrentá-las,

como a realização de trabalhos de reforço e a indicação de monitorias específicas da própria disciplina. Podemos interpretar teoricamente essa questão se considerarmos que os papéis sociais, embora constituam deveres e direitos socialmente estabelecidos, também comportam certa margem de liberdade aos atores que os desenvolvem. Nesse sentido, os professores, embora tenham o dever de ensinar, podem escolher o que ensinar e de que maneira, personalizando as suas ações de acordo com as suas características subjetivas (CESAREO, 1993). As estudantes indígenas também afirmaram que alguns professores “ultrapassaram a universidade” para auxiliá-las a permanecer na instituição. Foram, assim, além de suas responsabilidades enquanto docentes, se envolvendo nas suas vidas pessoais, e estabelecendo contatos e diálogos com representantes das comunidades indígenas para apoiá-las em suas dificuldades (Sara, entrevista concedida em em 19 de agosto de 2016; Adriana, entrevista concedida em 30 de agosto de 2016).

Menos frequentes foram os depoimentos dos estudantes indígenas a respeito de situações de preconceito envolvendo seus professores. Essa situação foi narrada por duas alunas, dos cursos de História e Medicina. Segundo a estudante de Medicina, em sala de aula, um de seus professores se referiu aos grupos indígenas de maneira pejorativa, pois disse que eles possuem uma “mordida mais forte, porque vivem comendo farofa com pedra”. Na ocasião, a referida estudante “levantou e saiu da sala”. No entanto, teve dificuldades para acompanhar a disciplina, pois precisou estudar sozinha os conteúdos que foram trabalhados em sala de aula.

Cabe ainda destacar uma manifestação pública de preconceito por parte do professor coordenador da Faculdade de Medicina na cerimônia de recepção dos novos alunos, em 2009. Nesta ocasião, o docente, ao comparar as notas obtidas no vestibular pelos estudantes ingressantes pelas ações afirmativas e pelos estudantes que anteriormente acessavam o curso, discorreu sobre o que denominou “muquiranas”, alunos menos preparados academicamente e que, por isso, estariam baixando a qualidade do curso. Ao mesmo tempo, este docente desafiou os alunos a superar essa condição inicial para se tornarem tão capazes que pudessem manter a alta qualidade da Faculdade de Medicina (VICTÓRIA, 2012; Otávio, docente entrevistado do curso de Medicina, entrevista concedida em 17 de agosto de 2016).

As relações dos estudantes indígenas com os seus orientadores e monitores

Como vimos no capítulo 4, uma das ações de auxílio à permanência dos estudantes indígenas da UFRGS consiste na designação de um professor-orientador, responsável pelo acompanhamento de seus processos de inserção acadêmica, e de um estudante-monitor, que deve, igualmente, apoiá-los nas suas possíveis dificuldades.

Dos quatorze estudantes indígenas entrevistados, sete relataram que a designação de um professor como orientador “não fez diferença” em suas experiências formativas; enquanto uma estudante, do curso de Direito, afirmou desconhecer o funcionamento do “Programa de Monitoria Indígena”, e por este motivo, não sabia se possuía um professor designado para a acompanhar. Estes estudantes disseram ter encontrado esporadicamente – alguns deles encontraram apenas uma vez – os seus orientadores que, via de regra, pediram que os procurassem caso tivessem alguma dificuldade, como relatou Fernanda, estudante do curso de Odontologia:

Fernanda: Eu recebi e-mail no início do ano dizendo que ela [a professora] era minha orientadora e que era pra eu procurar ela se eu tivesse alguma dificuldade. Eu não conhecia ela, ela é da Patologia, e eu só vou ter Patologia no quarto semestre. Eu fui conversar com ela no início do semestre, eu, minha monitora e ela. A gente sentou e conversou. Depois tá assim. Mas, ela me falou que está a disposição se eu precisar.

Valesca: e vocês se encontraram novamente?

Fernanda: não, se eu precisasse de alguma coisa era pra eu procurar ela. Eu sei onde é a sala dela e tudo. Mas, acho que orientadora não muda muito. Não contribui e não atrapalha (Entrevista concedida em 04 de outubro de 2016).

O pedido dos docentes aos alunos indígenas, de maneira geral, não funcionou, pois os estudantes, por um lado, afirmaram sentir vergonha em expor as suas dificuldades e, por outro, perceberam que os professores não possuíam tempo disponível para conversar com eles e, assim, acabaram não entrando em contato para não os “incomodar”. Destacamos, neste sentido, o depoimento de Leonardo, acadêmico do curso de Fisioterapia:

Mas, naquela época [no início do curso] eu estava com medo. Sei lá, de expor as minhas dificuldades. Agora estou mais... mas, antes eu tinha vergonha de expor a dificuldade que eu tinha. Mas, depois ela viu, disse que o que eu precisasse era para falar com ela, pra contar com ela. Não fui mais lá. Agora a gente está mais afastado, ela está com vários projetos, e eu resolvi não incomodar ela (Entrevista concedida em 02 de agosto de 2016).

Por outro lado, seis estudantes indígenas entrevistados disseram que a indicação de um professor orientador “ajudou muito”. Estes alunos afirmaram se reunir frequentemente com os

seus orientadores, os quais estabeleceram encontros que contaram também com a presença dos monitores. Por meio destes encontros, os estudantes disseram que seus orientadores conversaram sobre as suas experiências universitárias e estabeleceram diretrizes de trabalhos a serem desenvolvidos em conjunto com os monitores. Além disso, eles relataram que os seus orientadores os apoiaram quando estavam com dúvidas referentes à matrícula ou ao funcionamento das disciplinas, ou com dificuldades em relação à frequência ou aos conteúdos das aulas, ocasião em que os orientadores conversaram com os demais professores do curso.

No que se refere à monitoria, a maior parte dos acadêmicos indígenas entrevistados afirmou que ela se constituiu como um importante apoio para a realização de seus estudos. As atividades desenvolvidas entre os estudantes indígenas e os seus monitores consistiram na realização de encontros direcionados para o estudo dos textos trabalhados nas disciplinas; à revisão dos conteúdos para as provas; à revisão/correção de trabalhos desenvolvidos pelos estudantes indígenas; e à indicação e/ou disponibilização de materiais bibliográficos pelos monitores.

A monitora me ajudou em vários sentidos, na metodologia, formas de interpretar um texto, leituras, didáticas, tudo o mais. Sempre apoiando em vários sentidos. Não era uma cobrança, mas me acompanhando: “como está, está conseguindo entender? está com alguma dificuldade? só me falar”... Mas, ela sempre perguntando, acompanhando, e não deixando eu me distanciar de tudo (Mário, Direito, entrevista concedida em 18 de agosto de 2016).

Embora as relações entre os estudantes indígenas e seus monitores tenham sido, de maneira geral, consideradas positivas, é importante destacarmos que elas também foram marcadas por entraves/dificuldades, especialmente durante os primeiros semestres¹⁵⁶. Estas dificuldades foram relativas: *a*) à falta de interesse, comprometimento e preparação dos monitores – que não marcavam ou compareciam aos encontros com os estudantes indígenas para a realização dos estudos; que não possuíam níveis de conhecimentos adequados para poder auxiliá-los; e que não construía relações simétricas com os mesmos, como afirmou Iara, do curso de Pedagogia, “ela [a monitora] fazia tudo do jeito dela, não perguntava o que eu achava” (entrevista concedida em 11 de setembro de 2016); *b*) aos sentimentos de

¹⁵⁶ Dificilmente um estudante indígena mantém o mesmo aluno como seu monitor ao longo do curso, por diversos motivos, que vão desde a falta de disponibilidade dos próprios monitores no decorrer dos semestres, até a insatisfação com as suas atuações por parte dos estudantes indígenas – esta última situação fez com que alguns deles solicitassem um novo monitor à COMGRAD de seus cursos. A maior parte dos estudantes indígenas entrevistados afirmou ter tido pelo menos dois monitores distintos, sendo que três deles tiveram quatro diferentes monitores.

vergonha dos estudantes indígenas, que tinham receio em expor as suas dúvidas e dificuldades, porque as consideravam muito básicas: “isso eu tinha que saber, coisa boba...” (Juliana, Odontologia, entrevista concedida em 30 de setembro de 2016).

A fala de Juliana, que afirmou se sentir envergonhada a respeito dos conteúdos que desconhecia e que, segundo sua avaliação, deveriam ser por ela dominados, nos sugere uma auto-avaliação negativa que a impediu de procurar a ajuda de seu monitor. Como vimos anteriormente, este aspecto também esteve presente nos depoimentos dos estudantes indígenas a respeito de suas relações com os orientadores. Esses sentimentos parecem evidenciar a interiorização, por parte dos acadêmicos indígenas, de uma imagem depreciativa de um estudante pouco preparado academicamente. Podemos interpretar esse relato recorrendo novamente ao modelo de relações entre estabelecidos e *outsiders*, proposto por Elias e Scotson. Segundo estes autores, os *outsiders* podem acabar incorporando os estereótipos projetados sobre eles pelos grupos estabelecidos, que são então percebidos como uma condição real. Esse processo acaba por enfraquecer não apenas a auto-estima dos primeiros, como também as suas capacidades de resistência e defesa. No caso de Juliana, as dificuldades que enfrentou, ao invés de constituírem um motivo para procurar a ajuda de seu monitor, foram consideradas como um sinal de fracasso pessoal.

As dificuldades de relacionamento entre os estudantes indígenas e os seus monitores parecem se atenuar ao longo dos semestres, quando eles próprios passaram a indicar outros estudantes – normalmente colegas com os quais possuíam maior proximidade ou com os quais já haviam estabelecido vínculos de amizade – como seus monitores.

Eu tive duas monitoras, elas eram minhas amigas, então foi bem tranquilo. Eu vi que é diferente isso na Medicina, que quem escolhe é tu. Nos outros cursos quem escolhe é o teu orientador. Então, no meu curso eu não tive problema até achar alguém, quando eu achei, na verdade uma amiga estava me ajudando, eu falei: “olha, tu está fazendo o trabalho de uma monitora, se tu quiser monitoria...”. E ela aceitou e foi minha monitora por dois semestres (Érica, Medicina, entrevista concedida em 01 de setembro de 2016).

[No terceiro semestre] eles me deram a possibilidade de escolher, que até então a gente não tinha. Eu falei: “não vou pegar monitoras de outros semestres, vou ver se consigo uma do meu próprio semestre”. A Laura, a gente já se falava um pouco. Não era amiga, mas eu via que ela era uma pessoa bem boa, e que não tinha preconceito, essas coisas assim... Não que os outros tivessem, mas... Eu convidei ela para ser. [...] As dúvidas que eu ficava com vergonha de perguntar [...] para ela eu pergunto (Juliana, Odontologia, entrevista concedida em 30 de setembro de 2016).

No entanto, não há consenso entre os entrevistados a respeito de qual seja a melhor maneira de realizar a indicação dos monitores. Mateus, por exemplo, estudante do curso de Odontologia, afirmou que prefere que sua orientadora escolha o seu monitor, pois ela conhece melhor “a evolução dos alunos, a inteligência e a dedicação”. Assim, pode selecionar o estudante melhor preparado para auxiliá-lo em seus estudos.

7.4 As ações de enfrentamento das dificuldades e o sentido de universidade para os estudantes indígenas

Se, por um lado, os estudantes indígenas se depararam com dificuldades e situações desestimulantes durante as suas experiências formativas na universidade, por outro, também desenvolveram ações para enfrentá-las, transformando “o desafio em um momento produtivo, criativo e de abertura de espaços e comunicação” (COLLET *et al.* 2015, p. 40).

Entre as ações elaboradas pelos acadêmicos indígenas, destacamos as participações em atividades extra-curriculares, como aquelas desenvolvidas em grupos de pesquisa, grupos de extensão e de apoio. De acordo com Coulon (2008, p. 118), a participação nestes espaços são extremamente importantes para a inserção acadêmica e a formação dos estudantes, pois “sustentam e reforçam as aprendizagens disciplinares propriamente ditas”, constituindo “um importante elemento da afiliação ao ensino superior”, pois transformam “o mundo universitário, inicialmente estranho, em um universo familiar”.

Dos quatorze estudantes indígenas entrevistados na pesquisa, oito deles afirmaram participar de algum tipo de atividade extra-curricular desenvolvida por grupos no interior da universidade. Inclusive, alguns estudantes participaram de dois ou mais grupos. Destacam-se neste sentido, o “Grupo de Acolhimento aos Estudantes Indígenas” (GAIIn), do qual participam quatro alunos, e o Programa de Educação Tutorial (PET) “Conexões Políticas Públicas de Juventude”, do qual participam três alunos.

Como mencionamos anteriormente, o GAIIn surgiu em 2014, a partir da iniciativa dos próprios estudantes indígenas do curso de Serviço Social. Segundo a docente do referido curso, Dra. Rosa Maria Castilhos Fernandes, naquele ano duas acadêmicas indígenas, que eram suas orientandas por meio do Programa de Monitoria Indígena, a procuraram com a finalidade de discutir um texto que precisavam apresentar em uma disciplina, e que estavam encontrando dificuldades para entender.

Elas [as estudantes indígenas] chegaram na minha sala e disseram: “- Rosa, o professor de Sociologia nos pediu para fazer uma apresentação de dois capítulos de um livro do [Karel] Kosík ‘A dialética do concreto’”, “- quais são os capítulos?”, “- é ‘O homem e a práxis humana’. E aí a gente leu, e a gente não tem nada a ver com aquela práxis, do homem branco, com aquele homem branco que está escrito ali, com aquele homem da sociedade capitalista, da sociedade envolvente”. E aí nós começamos a pensar o que seria a práxis indígena, e o que seria esse homem indígena, que não é o homem da sociedade capitalista. E não é exatamente aquela descrição do Kosík ali. [...] E a gente começou a falar, a se comparar, e a fazer perguntas, e dali em diante, com o apoio pedagógico da nossa TAE [técnica em assuntos educacionais], da nossa COMGRAD, a gente começou a fazer algumas reflexões, a partir de textos que surgiram em sala de aula, com essas estudantes (Relato em Ação de Capacitação da UFRGS, 26 de junho de 2016).

Por meio do relato da professora Rosa Fernandes, podemos compreender que as dificuldades encontradas pelas estudantes indígenas diziam respeito à distância entre os conteúdos trabalhados pelo professor na disciplina e as realidades de suas comunidades indígenas. Para tentar minimizar essas dificuldades, a docente tentou tornar a discussão mais familiar para elas. Essa primeira aproximação deu origem ao GAIn, que inicialmente consistia em um grupo de apoio pedagógico aos estudantes indígenas, com reuniões semanais e formato coletivo – do qual participavam igualmente os monitores dos acadêmicos indígenas. Ao longo do tempo, o grupo passou a auxiliar pedagogicamente estudantes indígenas de diversos cursos de graduação da UFRGS e a desenvolver outras ações no ambiente acadêmico, como o seminário “O que é ser índio?”.

O PET “Conexões Políticas Públicas de Juventude”, por sua vez, foi criado em 2010, e conta com a participação de estudantes de diversos cursos de graduação da UFRGS, ingressantes por meio da política de ações afirmativas. Entre as principais atividades desenvolvidas pelo grupo está a apresentação de oficinas de discussões sobre o tema das políticas afirmativas em comunidades populares, durante as quais são debatidas as “condições de ingresso e de permanência dos estudantes autodeclarados negros, estudantes indígenas e estudantes egressos de escola pública” (UFRGS, 2018c).

O seminário “O que é ser índio?”, por sua vez, surgiu como uma atividade de extensão a partir dos trabalhos desenvolvidos no interior do GAIn¹⁵⁷. O seminário tem como objetivo promover uma discussão coletiva a respeito do que significa ser indígena na sociedade contemporânea e, especialmente, no contexto universitário, a partir da exposição das

¹⁵⁷ Projeto de Extensão denominado “Diálogos integradores: O que é ser índio?”, coordenado pelas professoras Rosa Maria Castilhos Fernandes e Solange Silva, do curso de Serviço Social.

experiências dos próprios estudantes indígenas para os demais alunos de graduação da UFRGS. As atividades são desenvolvidas principalmente nos cursos que contam com a presença de um acadêmico indígena.

Embora o seminário “O que é ser índio?” tenha se institucionalizado como uma atividade de extensão no interior do GAIn, a ideia de realizá-lo nasceu em uma disciplina do curso de Serviço Social, a partir das experiências da estudante indígena Adriana. Segundo Adriana, no início de sua graduação, era comum que fossem dirigidos a ela questionamentos curiosos a respeito de sua vida no interior de sua comunidade indígena. Por meio destes questionamentos, ela percebia “que as pessoas não conheciam os indígenas ainda” e “tinham aquele estereótipo, de um indígena de 1.500”. Surgiu, assim, a ideia de realizar um seminário para discutir essas questões e “falar para a turma o que é ser índio” (entrevista concedida em 30 de agosto de 2016).

Particularmente, o seminário teve como objetivo colocar em discussão os estereótipos existentes sobre os grupos indígenas, abrindo espaços para que os demais estudantes universitários, bem como os professores, pudessem compreender “os modos de ser e de viver indígenas” e respeitá-los em suas especificidades.

Eu acho que essas relações étnicas, raciais, elas não são questões debatidas dentro da universidade, porque nós ainda vivemos em uma universidade elitizada. Então, eu acho que quando a gente reúne esses estudantes, e diz que nós formamos um coletivo que acolhe, é para que se possa falar sobre isso. A única forma de repensar as nossas relações, é falando sobre elas. Nós, eu me coloco no lugar de professora que sou dessa universidade, e vejo, e percebo, a dificuldade dos professores de lidar com essas diferenças, com propostas de ensino/aprendizagem diferentes. [...] E aí nós temos que nos despir um pouco de preconceitos e começar a pensar sobre isso. Acho que alguns relatos podem ajudar aqui, de como foi o ingresso nos cursos. Não dá para generalizar, todo mundo é tratado mal... mas, os questionamentos que existem, e que colocam muitas vezes esses estudantes em situações vexatórias... “não, só um pouquinho, eu só sou indígena, eu sou gente igual”... (Rosa Fernandes, Relato Salão UFRGS, 15 de setembro de 2016).

As citadas atividades extra-curriculares das quais participaram os estudantes indígenas se constituíram como espaços nos quais eles puderam trazer os conhecimentos de suas próprias comunidades indígenas e falar de suas experiências enquanto universitários indígenas, os tirando “um pouco do que é a sistemática do curso”. Essa possibilidade, de acordo com alguns dos sujeitos entrevistados, os fortaleceu enquanto indígenas e, conseqüentemente, os estimulou para seguir os estudos acadêmicos (Mário, Direito, entrevista concedida em 18 de agosto de 2016).

Uma segunda estratégia desenvolvida pelos acadêmicos indígenas consistiu na incorporação dos conhecimentos produzidos no seio de suas comunidades nos trabalhos acadêmicos das disciplinas de seus cursos de graduação. Essa ação foi realizada com o intuito de enfrentar a pouca identificação com os conteúdos transmitidos na instituição. Neste sentido, Sara, estudante do curso de Serviço Social, comentou que sempre buscou trazer “esse pensamento diferente que a gente tem sobre a realidade, porque as teorias que a gente estuda explicam uma realidade, na visão eurocêntrica, e eu sempre tento trazer nossa visão sobre o que a gente entende sobre a realidade” (entrevista concedida em 19 de agosto de 2016). O estudante do curso de Direito, Mário, disse que procurou trazer os conhecimentos de sua comunidade indígena, ou mesmo introduzir temas relacionados à questão indígena, em todas as disciplinas:

Eu busco colocar em todos os trabalhos. Se o trabalho é sobre, digamos, “Ciência do Direito”, tento trazer o direito na ótica dos povos indígenas, que é o direito consuetudinário, o direito específico daquela cultura, e não o direito positivado, que é o da legislação, e que não abarca nenhum direito dos povos indígenas, do que eles entendem como visão de mundo. O que é o direito vivo para os povos indígenas e o que é a legislação. Eu tento fazer um paralelo em todos os sentidos, buscando trazer a cultura indígena para a área jurídica nesse sentido, fazendo esse paralelo histórico, que os povos indígenas tem ao longo do descobrimento do Brasil para cá, tento trazer abarcando todos os sentidos. Por exemplo, na “Ciência do Direito”, em que fiz um trabalho nesse sentido, que era sobre os meios de resolução de conflito dos povos indígenas. [...] Então, eu tento trazer essa ótica, um pouco mais da cultura indígena, para os trabalhos em que realmente eu possa abarcar de alguma maneira. Se surge uma brecha em um trabalho em que eu posso colocar a questão indígena eu coloco, como exemplo, como qualquer coisa, sempre tentando chamar o assunto e nunca deixando ele fugir do que eu estou estudando (entrevista concedida em 18 de agosto de 2016).

Embora esse desejo estivesse presente em grande parte dos relatos dos estudantes entrevistados, muitos não conseguiram realizá-lo, pois as disciplinas de seus cursos eram “muito específicas”, e não abriram espaço para se estabelecesse esse tipo de diálogo¹⁵⁸. Em geral, os acadêmicos indígenas afirmaram trazer seus conhecimentos indígenas em uma ou duas disciplinas ao longo de seus cursos de graduação. Leonardo, por exemplo, estudante do curso de Fisioterapia, elaborou um trabalho junto aos *Kuiãs*¹⁵⁹ de uma comunidade indígena Kaingang próxima à cidade de Porto Alegre:

¹⁵⁸ Dos quatorze estudantes indígenas entrevistados, apenas três disseram trazer frequentemente os conhecimentos indígenas nas disciplinas de seus cursos de graduação.

¹⁵⁹ Os *Kuiã* são os xamãs Kaingang, responsáveis pelos processos de cura e prevenção de doenças, por meio da utilização dos chamados “remédios do mato” (SILVA, 2002).

Tinha uma cadeira, que era “Saúde e Cidadania”, e tinham trabalhos para fazer. Ele [o professor] separou os grupos e tal, e me chamou para o lado dele. O tema do trabalho era: “tradições e crenças”. Ele disse: “isso aqui é teu, esse trabalho é teu”. “Tu que é indígena, que veio da aldeia, que é estudante indígena, quero que tu faça um trabalho sobre isso aqui 'tradições e culturas'”. Eu fiquei meio assustado: “o que eu vou fazer?”. Em um primeiro momento tu fica assustado. Ele disse: “o que tu quiser, mas faz baseado na tua cultura, na cultura Kaingang”. Ele me chamava de pajé (risos). Pensei: “bah, vou fazer uma coisa legal!”. E como é da minha área, Fisioterapia, pensei em fazer alguma coisa relacionada a como eram tratados os indígenas que iam para batalhas, tinham um trauma físico, como eram tratados pelos *Kuiãs* das aldeias. Eu filmei um *Kuiã* do Morro do Osso, fiz um vídeo dele falando como antigamente eram tratados. Ele explicou os procedimentos direitinho... Ia caçar, machucava ou quebrava a perna, ou tinha alguma disfunção muscular, enfim, baseado nisso. Fiz um vídeo dele, pegou as ervas, e me explicou direitinho como era isolada aquela parte que estava machucada para depois tratar. O pessoal curtiu muito, e começaram a fazer muitas perguntas, porque era baseado na nossa área. Mas, foi esse professor que me deu a liberdade de trazer um pouco da minha cultura, um pouco de mim para mostrar (Entrevista concedida em 02 de agosto de 2016).

Por meio destas ações, os estudantes entrevistados afirmaram construir cotidianamente “uma outra permanência, a permanência diferenciada”, por meio da qual buscaram espaços para expressar os seus conhecimentos indígenas, fortalecer as suas identidades étnicas e melhorar a relação com os seus colegas de curso. A universidade é significada então como um espaço de resistência, de afirmação e de lutas coletivas:

É aqui dentro que a gente começa a pautar isso, e junto disso trazer as nossas comunidades, pautando a temática indígena. Acho que esse espaço é positivo por isso, porque a gente traz a temática indígena, a gente incomoda, de certa forma, porque a gente sai daquele padrão, que a universidade está, de pensamento e conhecimento ocidental. A partir do momento em que a gente traz a temática indígena, a gente começa a questionar esses conhecimentos, esse pensamento tão engessado (Adriana, Serviço Social, entrevista concedida em 30 de agosto de 2016).

Segundo Mário, estudante indígena do curso de Direito, esse processo de construção de novos conhecimentos no interior da universidade, embora ainda ocorra de maneira significativa em poucos cursos de graduação, permite que se construa um “novo conceito de universidade, como um espaço de negro, indígena e quilombola”. Estes relatos evidenciam uma perspectiva positiva a respeito de suas presenças na instituição, aspecto também destacado por Oliven e Bello (2017, p. 366), sobre as visões de alguns acadêmicos negros da UFRGS, os quais têm “uma visão positiva da contribuição de cotistas para o enriquecimento da universidade, o que se contrapõe a críticas de que a universidade perderia em qualidade com alunos menos preparados”. Neste mesmo sentido, Sara, estudante do curso de Serviço Social, afirma que a universidade é:

Um lugar que dá o conhecimento que ela tem, que é o conhecimento eurocêntrico, que é o que tem agora. Mas que, com a entrada de indígenas, negros, as coisas vão se modificar, não vai ser só isso. A gente só estuda o que vem de fora, dificilmente a gente estuda autores brasileiros. Os autores brasileiros que a gente lê neles se baseiam, nos autores europeus. Acho que a nossa presença, com o tempo – se não mudar, porque a gente corre grande risco de mudanças – acho que vai contribuir bastante com a universidade, vai ter diversidade de conhecimentos, por isso é bom nós indígenas, negros, de escola pública, acessarmos a universidade, que não deve ser só mantida, mas também ampliada. Deveria ter mais universidades públicas, para atender mais pessoas (entrevista concedida em 19 de agosto de 2016).

Além de poder contribuir com a construção de um “novo conceito de universidade”, os estudantes indígenas disseram perceber a instituição como um espaço importante em suas vidas, por meio da qual poderão adquirir conhecimentos, se formar e contribuir para melhorar a qualidade de vida de seus familiares e, especialmente, de suas comunidades indígenas:

A universidade é boa para mim no sentido em que estou aqui aprendendo, no sentido em que estou aqui estudando, no sentido em que estou aqui me formando como um profissional, porque amanhã ou depois vou estar ajudando a minha comunidade, no que mais ela necessita (Mateus, Odontologia, entrevista concedida em 19 de outubro de 2016).

Eu sei que isso só vai trazer benefícios para mim e para minha comunidade. Eu não sei onde vou trabalhar depois que me formar, porque nas comunidades indígenas eu nunca vi um fisioterapeuta trabalhando, só enfermeiros, dentistas, médicos e técnicos. Mas, eu pretendo, de alguma forma, usar essa profissão que vou ter no futuro para poder trabalhar com a comunidade, de algum jeito (Débora, Fisioterapia, entrevista concedida em 17 de outubro de 2016).

A formação no ensino superior e o conhecimento adquirido são muito valorizados pelos estudantes indígenas. Muitos deles afirmaram que se não fossem as políticas de ações afirmativas, não teriam a oportunidade de concluir um curso de graduação. Estar na universidade, para eles, significa não apenas adquirir conhecimentos acadêmicos, propriamente ditos, mas também saberes derivados das relações que estabeleceram com pessoas pertencentes a uma diferente cultura e realidade social. Desta forma, disseram que estar na universidade lhes propiciou um aprendizado tanto no nível intelectual, quanto cultural e pessoal.

O crescimento pessoal. Tu cresce demais, acaba olhando para si e vê que é outra pessoa, e tu gosta do que tu vê. Eu já aprendi a estudar, já aprendi um monte de coisa, e acho que aprender é o essencial na vida. Tu vê que pode ajudar muito mais o teu povo quando tu sabe das coisas e tu sente que vai dar um retorno depois, e eu acho isso bem positivo. Acho que o crescimento pessoal é a melhor coisa que tem (Érica, Medicina, entrevista concedida em 01 de setembro de 2016).

A universidade te propicia um conhecimento, uma visão de mundo ampla. Então, tu consegue abranger todo... aprender coisas de diversas maneiras, um aprendizado bem amplo. No sentido em que tu pode conhecer outra cultura, pode conhecer sobre visões de mundo diferentes [...] Além disso... fora propiciar o relacionamento com outras culturas no meio acadêmico, conhecer outras pessoas, e poder se deparar com outras realidades, negros, quilombolas, baixa renda, tu poder ter a dimensão do que é a sociedade hoje, a universidade te propicia isso (Mário, Direito, entrevista concedida em 18 de agosto de 2016).

Assim, os estudantes entrevistados relacionaram o ingresso na universidade com a construção de um novo modo de enxergar tanto as suas próprias realidades indígenas, quanto a sociedade mais ampla. Um olhar, em suas palavras, mais “extenso” ou mais “abrangente” a respeito da realidade:

Eu comecei a ver o mundo de outra maneira. Comecei... coisas que eu nem sabia, quando eu estava na aldeia, que estava acontecendo com o nosso povo. Não só etnia, mas todos os indígenas. Acompanhava mais... ver o que está acontecendo na realidade. Não só do nosso povo, mas de outras pessoas... Digamos assim, dos necessitados, da saúde pública em geral. Comecei a ver que não é só na nossa aldeia que tem esses problemas, fora dela também, e é um caso muito sério. Começa a ver o mundo de uma maneira muito diferente. É uma coisa... que eu comecei a ter esse olhar, mais extenso (Leonardo, Fisioterapia, 02 de agosto de 2016).

Eu escolhi um curso muito bom, que faz a gente ver a realidade do jeito que ela é, antes a gente não enxergava bem, muitas coisas erradas que acontecem por aí a gente sabe porque agora, capitalismo, enfim, que a gente não tinha noção do que era. Então, eu acho que por isso o curso me deu um jeito de ver as coisas diferente agora. Sou mais crítica, sempre estou vendo problema em tudo (risos). O Serviço Social sempre está vendo problema em tudo, mas é bom, porque coisas que eu não conseguia... que eu tinha até noção, mas não tinha muita certeza, tem me ajudado bastante. Escolhi o curso certo por isso, colocou um óculos em mim que eu não enxergava antes. A gente tem as mídias, grandes mídias, que hoje a gente sabe que trazem notícias totalmente distorcidas, e antes eu acreditava em tudo, para mim tudo o que eles falavam, enfim, “jornalista é neutro”, não sei o que... Agora a gente sabe que não é bem assim. Isso trouxe uma visão da realidade que eu não tinha antes. A gente sabe em qual classe social está hoje, tem uma noção de qual classe social os indígenas estão, que nos colocam, a gente não sabe que está nessa classe social (risos). É por isso também, enfim, para gente lutar por nossos direitos, somos sujeitos de direitos, a gente não sabia, eu não sabia (Sara, Serviço Social, entrevista concedida em 19 de agosto de 2016).

Esses depoimentos nos mostram, seguindo as considerações de Collet *et al.* (2015, p. 36) que os estudantes indígenas “pensam o conhecimento adquirido na universidade não apenas pelo seu conteúdo acadêmico, mas também como meio de compreender melhor a sociedade” para poder “agir sobre ela em benefício da comunidade”, afirmando, desta maneira, o sentido comunitário de suas experiências na instituição.

8 EXPERIÊNCIAS DOS DOCENTES COM OS ESTUDANTES INDÍGENAS DA UFRGS

Neste capítulo temos como objetivo analisar a atuação dos docentes na formação dos estudantes indígenas da UFRGS. A análise deste aspecto se justifica tendo em vista o caráter complexo e multidimensional da aprendizagem e o papel central ocupado pelos professores neste processo. Efetivamente, como destacam Schizzerotto e Barone (2006), para ensinar é necessário, além de dominar e padronizar os conteúdos cognitivos, saber comunicá-los e motivar aqueles a quem são direcionados.

Assim, os docentes, por meio das relações didáticas que estabelecem com os estudantes, podem favorecer o aprendizado destes e também desenvolver um clima positivo em sala de aula. Em relação a este último aspecto, salientam Schizzerotto e Barone (2006) que se os professores se relacionam de maneira “democrática” com os seus alunos, isto é, se procuram os envolver ativamente nas práticas de aprendizagem, se estimulam a colaboração durante a realização das atividades didáticas, acabam criando um clima social positivo na turma, o qual, por sua vez, diminui o nível individual de ansiedade e aumenta a confiança dos estudantes em relação ao próprio docente e aos seus colegas, melhorando, conseqüentemente, o desempenho geral. Por outro lado, se os docentes assumem comportamentos de caráter autoritário, ou seja, se tendem a impedir qualquer intervenção dos alunos durante os processos de aprendizagem e a controlar minuciosamente as suas ações, acabam criando um clima estressante, gerando agressividade interpessoal, insegurança individual e redução do desempenho potencial da turma.

No que diz respeito ao aspecto cognitivo da aprendizagem, quando nos referimos particularmente aos acadêmicos indígenas, temos que levar em conta especialmente os conteúdos que são ensinados pois, como vimos no capítulo anterior, uma questão fundamental para estes alunos é ter os seus saberes e perspectivas reconhecidas e valorizadas dentro da universidade. Como afirma Lima (2007, p. 27), “levar a sério” a presença dos acadêmicos indígenas implica “criar interfaces para o diálogo”, através, por exemplo, da incorporação de “cursos sobre Direito Indígena nos *curricula* das universidades”, da oferta de “cursos de línguas indígenas” e/ou da participação de “xamãs dentro da área de saúde, reconhecendo a autoridade intelectual dos portadores de conhecimentos tradicionais”.

Então, considerando tanto os aspectos cognitivos quanto afetivos da aprendizagem dos estudantes indígenas, temos como objetivo neste capítulo analisar como os docentes lidaram com a tarefa de ensiná-los: se levaram em conta as especificidades – culturais e formativas – destes acadêmicos em suas práticas pedagógicas ou se, ao contrário, forneceram um ensino idêntico a todos os alunos; se buscaram criar um clima positivo em sala de aula entre os estudantes com o intuito de facilitar a interação dos indígenas com os seus colegas de turma; e, por fim, se e como forneceram apoios particulares aos estudantes indígenas.

Para tanto, em primeiro lugar, consideramos relevante compreender quais as concepções e experiências anteriores dos docentes da UFRGS em relação aos indígenas, pois entendemos que o contato ou conhecimento prévio com pessoas pertencentes a esse grupo étnico pode influenciar a relação didática posteriormente estabelecida com os estudantes indígenas. Este será, então, o tema de nossa primeira seção. Na segunda seção, iremos analisar as percepções e representações dos docentes a respeito dos acadêmicos indígenas, especificamente: o modo como os docentes tomaram conhecimento a respeito da presença de um indígena entre os alunos para os quais lecionaram, as suas percepções a respeito das capacidades e/ou dificuldades dos citados estudantes, bem como as suas concepções sobre a qualidade das relações que estes estabeleceram com seus colegas e professores. Essas questões serão importantes para abordar, na terceira seção, a relação didática que os docentes desenvolveram com os acadêmicos indígenas. Finalmente, na última seção, buscamos apresentar as reflexões dos docentes posteriores à sua atuação junto aos estudantes indígenas.

8.1 Experiências e concepções anteriores dos docentes em relação aos indígenas

A maneira como percebemos e nos relacionamos com indivíduos pertencentes a um distinto grupo étnico não ocorre de maneira neutra, livre de pré-concepções, mas a partir de um quadro de significados mais ou menos estruturado e consolidado, composto por

representações sociais¹⁶⁰, percepções individuais¹⁶¹ e conhecimentos a respeito de tal grupo. A qualidade deste quadro de significados socialmente constituído, que estrutura o modo como nós “vemos” o outro, irá influenciar a qualidade da experiência vivenciada, “contribuindo para desenvolver ou não em nós uma disponibilidade ao encontro e à interação comunicativa”¹⁶² (FAGGIANO; FASANELLA; REGANO, 2004, p. 67, tradução nossa). De acordo com Allport (1954), a consolidação de um quadro de referência positivo em relação ao outro será influenciado pelo conhecimento que possuímos a respeito dele: “as provas a nossa disposição nos encorajam a concluir que o conhecimento de grupos minoritários favorecem a tolerância e o comportamento positivo em relação a eles”. Neste sentido, é ilustrativa a pesquisa desenvolvida por Deutsch e Collins (1951, *apud* FAGGIANO; FASANELLA; REGANO, 2004, p. 67), a qual evidencia como os sujeitos residentes em áreas urbanas caracterizadas pela presença de múltiplos grupos raciais, em comparação àqueles residentes em zonas homogêneas racialmente, desenvolvem atitudes de maior tolerância e abertura em relação à diversidade étnico-racial.

Levando isso em consideração, esta seção tem como objetivo destacar quais as concepções prévias dos docentes entrevistados – suas representações, percepções e conhecimentos – em relação aos indígenas – a respeito da cultura indígena, educação escolar, condições de vida, entre outros.

Dentre os treze docentes entrevistados, quatro possuíam experiências anteriores com indígenas, ou com pessoas que tinham familiares de origem indígena. Particularmente, as experiências ocorreram em seus contextos de trabalho prévios ao ingresso na UFRGS: enquanto professores de alunos indígenas; enquanto médico lotado no interior de uma comunidade indígena; como dentista que atendia as citadas comunidades. Conforme os entrevistados, o contato e a relação anterior os permitiu conhecer alguns aspectos da cultura

¹⁶⁰ Segundo Agnoli (2004, p. 11, tradução nossa), as representações sociais consistem em “sistemas simbólicos complexos, constituídos por um conjunto de ideias ou crenças, imagens, produções mentais, nas quais se fundem elementos perceptivos e cognitivos relativos a um objeto, que possuem raízes no mundo social mais amplo, onde se manifestam de maneira difusa e compartilhada ao ponto de constituírem representações coletivas, nos diferentes níveis nos quais os sujeitos sociais se colocam – grupo, classe, comunidade, etnia”. “Sistemi simbolici complessi, costituiti da insiemi di idee o credenze, immagini, produzioni mentali, in cui si fondono elementi percettivi e cognitivi relativi ad un oggetto, che hanno il loro radicamento nel mondo sociale più vasto, dove si manifestano diffuse e condivise al punto da costituire rappresentazioni collettive, ai diversi livelli ai quali i soggetti sociali collettivi si collocano – gruppo, classe, comunità, etnia”.

¹⁶¹ A percepção se refere à tomada de consciência de uma realidade externa, por meio de estímulos sensoriais, analisados e interpretados através de processos intelectuais, psíquicos e intuitivos: de cores, cheiros, sons, movimentos, entre outros (TRECCANI, 2018).

¹⁶² “Contribuendo a sviluppare o meno in noi una disponibilità all'incontro e all'interazione comunicativa”.

destes povos, sendo importante para o desenvolvimento de uma sensibilidade e uma aproximação aos estudantes ingressantes na universidade. Essa maior proximidade também se expressou no fato de que três deles desempenhavam o papel de orientadores dos referidos alunos.

O docente Otávio, por exemplo, vinculado ao curso de Medicina da UFRGS, relatou sua experiência profissional como médico em unidades de saúde situadas em dois municípios do estado do Rio Grande do Sul, que atendiam a três comunidades indígenas. Segundo ele, “foi nessa época que, pela primeira vez, eu conheci pessoas que faziam reflexão sobre a questão da cultura Kaingang e Guarani no Rio Grande do Sul, conheci antropólogos, conheci outras pessoas que trabalhavam com indígenas, aprendi a falar algumas coisas em Kaingang”. Além disso, Otávio narrou “uma cena muito interessante”, que lhe “chamou muito a atenção”, “um elemento das relações dentro da comunidade indígena” que nunca viu “registrado em outro lugar”:

Um dia, eu estava na minha casa, quando eu vi passar na frente da minha casa um menino Kaingang e atrás dele um senhor indígena cego. O menino já era um pouco maior, talvez, assim, uns 12 ou 13 anos, e ele segurava um cajado, e há uns dois metros atrás, aquele senhor cego segurava o mesmo cajado. E eles caminhavam pela cidade em uma velocidade absolutamente impressionante considerando que eram um par de alguém que enxergava e de outra pessoa que não enxergava. Eu fiquei muito impressionado com isso. Não tive oportunidade de fotografar, mas registrei na minha memória, e fui atrás para ver como era a relação deste cego na comunidade dele. Aí me contaram, eu não tive a oportunidade de ir ver porque eu atendia esses indígenas na cidade, eu nunca atendi lá – diferente de Rodeio Bonito onde eu ia na comunidade atender. Lá não, os indígenas vinham na cidade e eu atendia eles. Me contaram que esse senhor cego usava esse cajado para se deslocar pela comunidade. Então, as áreas que ele já conhecia bem territorialmente ele caminhava sozinho. Quando ele queria fazer um trajeto com orientação mais específica ele batia três vezes no chão com aquele cajado e a pessoa mais próxima que estava na comunidade escutava e ia lá, pegava a ponta do cajado, e ele dizia onde queria ir. A pessoa caminhava na frente dele e ele ia atrás. Então, uma experiência muito interessante, e que me chamou muito a atenção sobre a vida comunitária, e como que certos valores tradicionais podem proteger as pessoas que tenham de alguma maneira uma necessidade especial, e que podem viver integrados naquela comunidade sem maiores dificuldades (Entrevista concedida em 17 de agosto de 2016).

Neste depoimento, Otávio falou a respeito das relações de solidariedade e cooperação presentes nas comunidades indígenas. Como é bastante conhecido na literatura sociológica e antropológica, no interior de grupos comunitários os sujeitos estão associados com base no compartilhamento de valores, normas, costumes e memórias, as quais, por sua vez, sustentam

as suas ações – tanto internas quanto externas à própria coletividade (DURKHEIM, 2000; GALLINO, 2000; LUCIANO, 2006). A conformidade individual a esse sistema comum de significados mantém a integração entre os membros da comunidade, mesmo no caso daqueles que apresentam específicas necessidades individuais – como, neste caso, a necessidade de uma pessoa com deficiência visual ser conduzida em territórios pouco familiares. No exemplo em questão, o sujeito pertencente a uma comunidade indígena pode encontrar a superação de suas limitações físicas e realizar tarefas de maneira relativamente mais eficaz em comparação com outras pessoas que apresentam a mesma condição – lembrando que, nas palavras do entrevistado, “eles caminhavam pela cidade em uma velocidade absolutamente impressionante” –, por meio do auxílio de seus familiares, amigos ou conhecidos indígenas, vivendo de maneira integrada “sem maiores dificuldades”.

A professora Maria, do curso de Odontologia, igualmente trabalhou com grupos indígenas antes de sua admissão na UFRGS. Mais especificamente, ela atuou tanto realizando o tratamento odontológico de pessoas indígenas, quanto desenvolvendo cursos de capacitação para profissionais que futuramente trabalhariam junto a esses povos, em diversos estados brasileiros – sendo esta última uma atividade que continuou realizando após seu ingresso na UFRGS a pedido da Fundação Nacional de Saúde (Funasa). De acordo com Maria, a sua experiência junto às comunidades indígenas a aproximou afetivamente destes grupos, pelos quais afirmou ter muito “carinho” e junto dos quais sente “paz” e “aconchego”. Ademais, a entrevistada disse que aprendeu muito sobre os modos de vida das comunidades indígenas durante o tempo que transcorreu junto a eles. Essas experiências fizeram com que ela não tivesse “nenhuma dificuldade” em se relacionar com os estudantes indígenas, ressaltando ser esta uma questão ainda pouco discutida e trabalhada na UFRGS: “o que a universidade não propôs, que não foi feito, mas eu tive fora, tive o trabalho por fora, eu aprendi fora, a gente sabe trabalhar com eles, entender, respeitá-los” (Entrevista concedida em 17 de novembro de 2016).

Os demais professores entrevistados, como mencionado, não tiveram contatos ou relações anteriores com indígenas. Suas interações com indivíduos pertencentes a esses grupos étnicos tiveram início, então, na universidade, mais especificamente, no contexto da sala de aula. A este respeito, consideramos interessante entender estes docentes representaram os estudantes indígenas em relação aos demais alunos de suas turmas.

8.2 Percepções, representações e conhecimentos dos docentes sobre os estudantes indígenas

8.2.1 *A presença dos estudantes indígenas em sala de aula*

Ao falarmos sobre as experiências dos docentes com os estudantes indígenas, a primeira questão que nos chama a atenção é a maneira como tais sujeitos tomaram conhecimento sobre a presença de um indígena entre os estudantes para os quais ministraram aulas. A este respeito, vale inicialmente ressaltar que os professores entrevistados afirmaram não ter recebido nenhuma informação sobre este fato por parte dos setores universitários responsáveis pelo acompanhamento dos acadêmicos indígenas – CAF, COMGRADs, orientadores e monitores¹⁶³.

Nós, docentes, não sabemos quando temos um estudante indígena na turma – talvez até seja um ponto importante para a tua pesquisa. Nós não sabemos. Não há nenhuma forma de saber isso. Não aparece lá no portal do aluno para gente. A gente não recebe nenhuma informação da universidade: “olha, neste semestre se matriculou, na tua disciplina, um aluno indígena, dá uma olhada com atenção para este caso”. A gente não tem uma abordagem de um estudante que seja parte de um programa de monitoria, por exemplo, que vá lá conversar conosco: “olha, neste semestre tem um estudante indígena que vai ser teu aluno, como a gente pode lidar com essa situação?”. Não, a gente não sabe (Ricardo, docente do curso de Direito, entrevista concedida em 21 de novembro de 2016).

A gente não tem uma informação assim: “olha, vocês vão ter alunos indígenas, as tutoras são essas, qualquer coisa tu entra em contato” (Paula, docente do curso de Psicologia, entrevista concedida em 07 de novembro de 2016).

Dentre os docentes entrevistados, os únicos que sabiam anteriormente a respeito da presença de um estudante indígena entre seus alunos eram aqueles que desempenhavam o papel de orientadores pelo Programa de Monitoria Indígena e que, por este motivo, os conheciam previamente.

O conhecimento a respeito da presença de um estudante indígena em sala de aula, segundo os sujeitos entrevistados, ocorreu geralmente ao longo do desenvolvimento de suas

¹⁶³ Segundo Nogueira (2015), embora a Decisão 134/2007 do Consun já salientasse a importância de cada COMGRAD realizar o acompanhamento dos estudantes ingressantes por meio do Programa de Ações Afirmativas, somente a partir de 2012 foram disponibilizados às COMGRADs informações sobre os desempenhos acadêmicos dos referidos estudantes, os quais permitiram identificá-los em relação aos demais alunos. Assim, nos anos anteriores (2008-2012), o acesso a essas informações era restrito aos órgãos da administração central da universidade, como a PROGRAD, a CAPEIn e a Comissão de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (CAPAA).

disciplinas e se deu, ou indiretamente, por meio da percepção das características físicas, falas ou comportamentos destes alunos – em alguns casos também confirmados junto ao próprio estudante ou a setores institucionais – ou, ainda, diretamente, a partir de conversas com os estudantes indígenas, por meio das quais foram informados a respeito de seus pertencimentos étnicos. Este fato nos mostra que os docentes não receberam orientações institucionais consistentes a respeito do ingresso de alunos indígenas em seus cursos de graduação – aspecto também evidenciado por outros estudos que versam sobre a presença de estudantes indígenas em instituições públicas de ensino superior (BOTELHO; SECCHI, 2015).

O reconhecimento cognitivo dos estudantes indígenas por meio da percepção de seus traços físicos – cor da pele, cor do cabelo, formato dos olhos e do rosto – ou de suas linguagens e comportamentos, foi a forma mais imediata de identificação dos mesmos pelos docentes entrevistados. Como nos informam Faggiano, Fasanella e Regano (2004, p. 42, tradução nossa), o aspecto físico e a linguagem consistem em elementos facilmente perceptíveis, que atuam como “claros e imediatos indicadores de diferença”¹⁶⁴, e que dependem, para sua identificação, apenas de uma percepção de origem sensorial – visual e auditiva, respectivamente.

Embora estas duas modalidades de reconhecimento dos estudantes indígenas – a saber, traços físicos e falas ou comportamentos – estejam presentes nos relatos dos professores entrevistados, estes afirmaram com maior frequência tê-los identificado por meio da observação de seus aspectos físicos. Podemos compreender este fato se considerarmos que a percepção visual é aquela que requer menor esforço cognitivo – menor atenção e possivelmente menor tempo – do que a auditiva, sendo característica de contextos sociais marcados por relações mais diretas e superficiais (FAGIANO; FASANELLA; REGANO, 2004).

Ainda que a aparência física tenha sido um elemento relevante para a identificação dos estudantes indígenas para alguns dos sujeitos entrevistados, ela não é considerada um atributo definidor da identidade étnica indígena. Como afirma Fialho *et al.* (2013, p. 113):

Diferente da questão da afrodescendência, onde determinados fenótipos e a aparência geral são importantes, entre os povos indígenas a questão da aparência em muitos casos não é definidora. O fundamental para os povos indígenas não é a existência de “traços” físicos, mas o pertencimento sociocultural a um determinado

¹⁶⁴ “Chiari ed immediati indicatori di differenza”.

povo. Afinal, com o passar dos séculos a miscigenação foi intensa, especialmente (embora não exclusivamente) nas regiões litorâneas.

Assim, é preciso “ter muito claro que os acadêmicos indígenas são jovens que podem ser fenotipicamente muito parecidos com os habitantes regionais com que convivem”, sendo por isso, em alguns casos, “invisíveis enquanto integrantes de coletividades etnicamente diferenciadas para seus professores e para a estrutura universitária em que se inserem”. Estes sujeitos diferenciam-se dos demais alunos por seus sistemas de valores, conhecimentos, visões de mundo e formas de se relacionar, bem como por “saberem-se portadores de identidades diferenciadas apoiadas em direitos coletivos”¹⁶⁵ (LIMA, 2007, p. 21).

Desta forma, o reconhecimento dos estudantes indígenas pelos docentes por meio de seus traços físicos pode dar margem para mal-entendidos, na medida em que pessoas que poderiam ser identificadas como indígenas por meio de suas características físicas não se reconhecem e não são reconhecidas enquanto tais; por outro lado, sujeitos que não atendem ao fenótipo indígena se auto-identificam e são assim identificados por comunidades indígenas (FIALHO, *et al.* 2013).

A identificação dos acadêmicos indígenas pelos docentes a partir de diálogos estabelecidos com os mesmos aconteceu durante a metade ou ao final do semestre letivo, nos momentos de avaliação das disciplinas. A referida identificação ocorreu a partir de uma comunicação verbal efetuada pelo próprio estudante indígena, em conversas que tinham como objetivo tornar compreensíveis, aos docentes, os seus tímidos desempenhos acadêmicos. Podemos, então, perceber que a identificação dos estudantes indígenas enquanto tais pelos docentes entrevistados ocorreu a partir de um processo que buscava compreender uma falta – de preparação em relação aos conteúdos demandados:

O primeiro caso que eu descobri que era um indígena foi por conta da prova. O estudante não tinha se saído muito bem na prova, eu fui conversar com o estudante, porque eu notei algumas dificuldades extras, e aí esse assunto veio à tona (Ricardo, docente do curso de Direito, entrevista concedida em 21 de novembro de 2016).

É importante ainda ressaltar que os docentes podem ministrar aulas durante um semestre inteiro para um estudante indígena sem ter conhecimento sobre sua condição étnica.

¹⁶⁵ Esta forma de identificação étnica é assegurada juridicamente pela Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais ratificada pelo Brasil em 2002, que estabeleceu a auto-identificação como critério de determinação da condição étnica indígena (BRASIL, Decreto 5.051/2004).

Diana, professora do curso de Medicina, por exemplo, ficou sabendo que um dos discentes para os quais lecionou era indígena quando o semestre já havia finalizado, por meio da leitura de uma reportagem publicada no jornal Extra Classe – veiculado pelo Sindicato dos Professores da Rede Privada do Rio Grande do Sul (Sinpro) – que contava com uma entrevista do referido aluno. A mesma professora também disse que essa mesma situação pode ter ocorrido em outros semestres: “na verdade, eu só me lembro de ter aluno indígena em três semestres. Se teve algum outro eu não fiquei sabendo, às vezes a gente não fica sabendo. Eu chamava e eles tinham um sobrenome em português parecido, não se destaca de forma alguma” (Entrevista concedida em 07 de novembro de 2016). Neste mesmo sentido, Ricardo, docente do curso de Direito, afirmou que: “a não ser que alguma coisa aconteça, que a gente descubra isso ao longo do semestre, para nós é impossível saber. É como se a gente não conseguisse diferenciar uma turma onde tem um indígena de uma turma onde não tem. A gente não sabe quem é” (Entrevista concedida em 16 de novembro de 2016).

Esses relatos denotam a pouca visibilidade dos estudantes indígenas em sala de aula enquanto acadêmicos possuidores de uma distinta identidade étnica, nos interrogando acerca de quanto suas presenças ainda se dão em um plano corporal, físico, e não propriamente simbólico. Podemos entender este fato, de acordo com Guerra e Amaral (2014, p. 60, grifos dos autores), como a “não-presença dos acadêmicos indígenas” na universidade, tendo em vista que “a *presença* só se torna efetivamente presença quando começa a *significar*, ou seja, quando a diferença começa a fazê-lo ocupar uma significação no espaço”. Os estudantes indígenas seriam, nesse sentido, discentes cuja “diferença é camuflada pela presença quase invisível”.

8.2.2 *As diferenças dos estudantes indígenas em relação aos demais alunos*

Uma vez que o docente sabe que possui um estudante indígena entre os alunos para os quais leciona, nos interrogamos acerca de como ele o representa: como um acadêmico idêntico aos outros? Como um estudante possuidor de uma diferente cultura? Como um aluno que apresenta maiores dificuldades para o acompanhamento da disciplina?

Parte dos docentes entrevistados afirmou ter percebido que os estudantes indígenas possuem uma cultura diversa em relação aos seus colegas de curso. A diferença cultural dos acadêmicos indígenas foi relacionada às suas características pessoais introspectivas. Nesse

sentido, foram retratados como sujeitos tímidos, silenciosos, reservados nas relações que estabeleceram com os colegas, como podemos notar nos seguintes relatos:

Desde as diferenças no sentido pessoal, que esse sentido pessoal vem muito a partir da inflexão cultural... Então, sujeitos mais quietos, ou sujeitos de poucas palavras na sua linguagem. Então, sujeitos que quase não se expressavam no cotidiano da sala de aula, a não ser quando a gente tinha algum trabalho, e mesmo assim nos trabalhos e nas exposições, se expressavam de forma bastante concisa. Então, não produziam muitas delongas nas falas, mas sim, expressavam conhecimento. As suas falas concisas eram assim... as necessárias para poder avaliar o conhecimento que eles tinham. Então, desde isso que é um modo de ser, de viver, diferenciado (Luciana, Serviço Social, entrevista concedida em 20 de outubro de 2016).

Existe efetivamente uma diferença cultural, porque esses alunos, vindos de áreas indígenas, até ali tiveram pouca experiência de entrar em um mundo diferente da sociedade mais aberta. Então, muitos alunos, eles têm jeitos diferentes, eles são mais tímidos em sala de aula, eles participam menos, eles tendem a ficar muito na deles, eles demoram muito tempo para construir relações com outros alunos para formar grupos de estudos (Otávio, Medicina, entrevista concedida em 17 de agosto de 2016).

Embora, efetivamente, a introspecção e a timidez tenham sido elementos presentes nas falas dos estudantes indígenas ao narrarem as suas experiências na universidade, como vimos no capítulo anterior, podemos questionar a associação entre este aspecto e os seus pertencimentos étnicos. Como afirma Amaral (2010), a timidez pode ser resultado da construção de uma auto-imagem de inferiorização, fruto da percepção individual de escasso domínio dos conteúdos acadêmicos e da linguagem utilizada no ambiente universitário em relação tanto ao que é demandado pelos docentes quanto expresso pelos demais colegas de curso. Nesta relação, os estudantes indígenas podem se sentir inseguros para expressar os seus conhecimentos, bem como para expor as suas dúvidas e dificuldades. A timidez pode ser, portanto, expressão de uma auto-avaliação negativa associada ao contexto relacional de inserção dos estudantes indígenas. Essa interpretação é compartilhada por Tadeu, docente do curso de Serviço Social:

A gente sempre costuma dizer: “ah, são mais quietos, são mais tímidos”. Eu acho que não, eu acho que a condição em que estão dispostos estes alunos que, às vezes, os condicionam... A gente tem conhecimento e participa de outros espaços onde os alunos tranquilamente se expõem e qualificam o debate. E, às vezes, encontros, e as próprias vivências nas comunidades de origem, que a gente sabe que timidez não [existe] (Entrevista concedida em 13 de outubro de 2016).

Os professores entrevistados também relataram ter notado que os estudantes indígenas possuíam, em geral, uma formação escolar qualitativamente pior em relação aos seus colegas de curso, devida provavelmente ao fato de terem recebido um ensino de baixa qualidade nas escolas de ensino fundamental e médio por eles frequentadas. Além disso, os professores mencionaram o fato de que o sistema de acesso por meio do qual os estudantes indígenas ingressam na universidade não resulta tão seletivo quanto aquele convencional – Vestibular e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – através do qual ingressam os demais alunos: o menor número de matérias que compõem o PSE indígena; a menor qualificação exigida nas respectivas provas; e, geralmente, a menor concorrência para o acesso aos vários cursos de graduação, faz com que provavelmente o nível de preparação necessário para os candidatos indígenas ingressarem na universidade não seja tão alto quanto aquele exigido dos demais candidatos, como afirmou Ricardo, docente do curso de Direito:

O que eu vejo: o processo seletivo é distinto. Os estudantes indígenas ingressam por um sistema diferente dos estudantes, dos demais estudantes, em geral. Mesmo aqueles que são contemplados pelas ações afirmativas relacionados a ter estudado em escola pública, questão da baixa renda, ou identidade étnico-racial, prestam concurso vestibular, ou então ingressam pelo Sisu [Sistema de Seleção Unificada], tem que participar das dinâmicas comuns de seleção. Os estudantes indígenas ingressam por um sistema diferente, completamente diferente. O que significa que é bem provável que muitos deles ingressem com uma base, no que se refere à sua formação de ensino médio, que não é a mesma dos demais. Então, às vezes eles têm que fazer um esforço grande, sobretudo no início do curso, para recuperar essa defasagem de formação em relação aos seus colegas (Entrevista concedida em 21 de novembro de 2016).

Ainda, parte dos docentes entrevistados afirmou não se interessar em conhecer as especificidades de seus estudantes de uma maneira geral: no que diz respeito às suas origens territoriais – se provenientes do interior ou da cidade –, classes sociais, pertencimento étnico-racial, qualidade da educação escolar recebida, entre outros. Por este motivo, disseram não perceber particularidades dos estudantes indígenas em relação aos demais alunos de sua turma. Segundo estes docentes, as especificidades dos estudantes não são significativas para o desenvolvimento da disciplina, pois esta prevê “regras bem claras do começo ao fim”, estabelecidas “no primeiro dia de aula” e válidas para todos de maneira indiferenciada. Assim, todos os discentes aprendem os mesmos conteúdos, realizam as mesmas provas e são avaliados de maneira idêntica. Essa estratégia didática teria como vantagem fornecer um

tratamento igualitário a todos, e, por isso, mais respeitoso, como afirmou a professora Tânia, do curso de Medicina:

Eu respeito todos os alunos, não faço diferenciação. Eu não sei se eu vou poder te ajudar [concedendo a entrevista] porque eu não faço diferenciação se vem de um lugar, se vem de outro lugar, para mim não interessa. Não interessa mesmo [...]. Não importa de onde eles vieram. Não importa nada deles em relação a de onde vem, filho de quem, se veio do interior ou não [...] Acho que todo mundo tem a sua justificativa para qualquer problema. Cada um tem a sua história. Eu tenho a minha, tu tem a tua, cada um tem a sua história. E eu não vou analisar ninguém. Então, eu só quero seguir a disciplina, coloco regras que são válidas para todos, e era isso. Eu não tenho como julgar qual o problema de um, qual o problema de outro, o mais importante, “ah, porque venho de tal lugar, então tenho mais dificuldade de quem é de classe alta”... Eu não julgo nada, não me importa. Eu coloco regras gerais para todos. Não sei se eu faço certo também, mas é assim que eu trabalho (Entrevista concedida em 24 de novembro de 2016).

Por meio deste relato podemos notar que o acadêmico indígena não é percebido como um estudante possuidor de uma distinta identidade étnico-cultural, mas de maneira genérica como um aluno idêntico aos outros, tanto em relação à sua formação escolar, quanto no que se refere ao seu pertencimento identitário. Esta perspectiva, mesmo se evidentemente inspirada em princípios igualitários, uma vez que busca oferecer aos estudantes as mesmas oportunidades de aprendizagem e de inserção social (CHIAPPELLI; GENTILE, 2016), se aproxima àquilo que Mazzara (2000, p. 179) define como uma “ótica de assimilação”, na medida em que o acadêmico indígena deve seguir regras estabelecidas com base em uma imagem genérica de um estudante universitário – provavelmente branco e com uma boa formação escolar. Desta maneira, podemos dizer, metaforicamente, que os alunos indígenas são admitidos em uma “mesa de jogo” onde “as cartas já foram distribuídas: são aquelas e não outras, e os movimentos permitidos pela dinâmica do jogo já iniciado, e que deve continuar, foram estabelecidas antecipadamente”¹⁶⁶ (STELLA, 2003, p. 28, tradução nossa). Ao estudante indígena restaria, então, adequar-se a um quadro já definido.

Outra questão relevante presente nos depoimentos dos docentes quando indagados sobre as diferenças entre os estudantes indígenas em relação aos demais acadêmicos do curso diz respeito às dificuldades com o acompanhamento das disciplinas. Essas dificuldades, percebidas pela maioria dos entrevistados, foram associadas aos distintos pertencimentos

¹⁶⁶ “Ad un tavolo da gioco nel quale le carte sono già state distribuite: sono quelle carte e non altre, e le mosse consentite per la dinamica del gioco già iniziato e che deve continuare sono state stabilite in anticipo”.

culturais dos estudantes indígenas em relação à cultura ocidental, ao seu *background* formativo, bem como à motivos relativos às suas condições de vida.

A respeito da associação entre as diferenças culturais dos estudantes indígenas – em relação à cultura ocidental – e as dificuldades cognitivas apresentadas pelos mesmos, falou, por exemplo, Luciana, professora do curso de Serviço Social. Segundo ela, os estudantes indígenas para os quais lecionou possuíam dificuldades com a compreensão dos textos acadêmicos devido à linguagem em que estes eram escritos. Mais especificamente, a docente se referiu às diferenças lexicais entre a língua indígena e a língua portuguesa:

Muitas vezes os textos não eram tão inteligíveis. E não porque eles [os estudantes indígenas] não tenham inteligência, é simplesmente porque os textos falam uma linguagem da cultura ocidental. [...] A gente tem que considerar que não só a universidade é feita pelo, por e para o homem branco, mas é feita... A produção do conhecimento, as publicações, são feitas com essa linguagem. [...] Então, o estudante indígena muitas vezes tem dificuldade na apropriação daquele texto pela própria linguagem. Não que ele não conheça o português, mas a língua portuguesa para ele tem uma outra lógica de raciocínio, que a língua indígena, dele, não tem essa mesma lógica. Então, dificuldade do texto ser inteligível na cultura indígena é que é a questão. Essa dificuldade, eu acredito, não seria superada simplesmente com a tradução do texto, se fosse uma tradução literal, teria que ser uma tradução que realmente traduzisse para a cultura dele, não só a língua, mas a cultura indígena (Entrevista concedida em 20 de outubro de 2016).

Assim, de acordo com Luciana, as dificuldades de entendimento dos textos acadêmicos pelos alunos indígenas não se relacionam, como poderíamos supor, ao insuficiente conhecimento a respeito das categorias de expressão da língua portuguesa (o vocabulário) – “não que eles não conheçam o português” –, mas, essencialmente, aos distintos sistemas de significados presentes nas duas linguagens, não sendo suficiente, por isso, uma mera tradução literal do texto, mas um completo processo de ressignificação para que ele produza sentido na cultura indígena. A este respeito, nos esclarece Meliá (1979, p. 65), que o significado das expressões utilizadas em uma língua “não pode ser atingido sem um conhecimento conceitual do mundo do falante”, ou seja, um conhecimento do contexto em que a língua é utilizada, bem como do “sistema de crenças, que faz com que o léxico tenha um sentido, que não pode ser dado pela palavra só, mas pela mentalidade e pela mística do povo”.

Rosane, docente do curso de Psicologia, orientadora de três estudantes indígenas mulheres, nos forneceu uma interpretação a respeito das dificuldades das referidas acadêmicas com a compreensão dos conteúdos de sua área de estudos – que teriam levado ao abandono do

curso por parte de duas delas – relacionando-as à diversa concepção de sujeito presente na Psicologia em relação àquela característica da cultura indígena. De acordo com Rosane, a Psicologia trabalha a partir de uma perspectiva teórica predominantemente europeia (exemplificada pelos escritos de Freud, Foucault, Deleuze e Guattari), com uma noção de sujeito fundamentalmente ocidental, moderno e urbano – distinto, nesse sentido, do que poderíamos entender como um sujeito indígena. Por este motivo, considerou que a Psicologia não “produziu sentido” para que as estudantes indígenas permanecessem no curso.

A gente é muito arrumadinho nas teorias que são europeias e que pensam um sujeito urbano não indígena. Eu realmente fico pensando que sentido vai ter discutir Freud, Psicanálise, Foucault, Deleuze e Guattari numa pessoa... Não inclui essa visão de mundo... Acho difícil [...] A trajetória [das estudantes indígenas] foi de começar e abandonar. Então, mesmo elas não conseguiram dizer muito sobre o que não gostaram, porque abandonaram... Porém – elas não fizeram essa crítica, eu faço –, eu acho muito complicado, porque as teorias que a gente trabalha são majoritariamente europeias, universais, que falam de um sujeito que “não é”... É um psiquismo ocidental, moderno e urbano, que não cabe. É a noção de indivíduo, eu acho muito complicado, acho que a gente tem que aprender. Eu fico achando que é para espantar mesmo as pessoas. Se fosse eu não ficaria... E é isso, elas desistem porque não dá “liga” (Entrevista concedida em 24 de outubro de 2016).

Augusto, também professor do curso de Psicologia, afirmou ter percebido dificuldades das estudantes indígenas com a “disciplina enquanto técnica, como Foucault se refere em 'Vigiar e Punir': a questão do horário, pontualidade, assiduidade, o modo como se coloca o corpo dentro da sala de aula, o corpo parado, em uma classe... enfim... todo esse rito que nós estamos familiarizados” (Entrevista concedida em 9 de novembro de 2016). Com essa passagem, o docente se referiu ao controle do tempo – por meio dos horários determinados de início e finalização das aulas, de realização das tarefas acadêmicas e dos momentos de descontração – e dos corpos – controle de circulação das pessoas no interior da instituição, lugares pré-definidos para serem ocupados por alunos, professores e funcionários – característico das instituições escolares e a aparente inadaptação a ele por parte das estudantes indígenas (FOUCAULT, 1991; FERRARI; DINALI, 2012).

A infrequência dos alunos indígenas às aulas, aliás, foi um aspecto muito presente nas falas dos docentes entrevistados. Inclusive, foi apontado como um fator que dificultou a percepção a respeito das possíveis diferenças entre eles e os demais alunos da disciplina. Nesse sentido, relataram, respectivamente, Paula, professora do curso de Psicologia, que ministrou aulas em três diferentes ocasiões para estudantes indígenas, e Diana, professora do

curso de Medicina, a respeito de uma de suas três experiências docentes com os referidos alunos:

Com exceção dessa menina, os outros [dois] alunos [indígenas] que eu tive vieram em uma ou duas aulas, ou nem vieram. Então, a minha experiência com eles é muito pequena. Até se fosse uma disciplina mais para o final do curso, de repente, mas são disciplinas bem no iníciozinho (Entrevista concedida em 07 de novembro de 2016).

E a segunda experiência [com estudantes indígenas] foi que a menina não apareceu o semestre inteiro na aula, e veio na prova. Eu olhei assim: “nossa, quem é essa?”. Eu disse: “você está na disciplina?”, ela disse: “estou”. Depois eu fiquei sabendo que ela era indígena. Então, ela não veio em nenhuma aula e veio fazer a prova. E o que ela fez? Ela entregou a prova em branco. Marcou uma ou outra alternativa e entregou o resto em branco. Então, não deu nem para computar nada, ela não... passou em branco na disciplina. Essa foi a segunda experiência com indígena. Foi horrível. Eu imagino que ela nem tenha ficado no curso. Sem condições alguma, porque ela simplesmente não vinha na aula (Entrevista concedida em 16 de setembro de 2016).

As dificuldades de adaptação dos estudantes indígenas à cultura acadêmica observada por parte dos sujeitos entrevistados é uma das hipóteses que eles formularam para explicar os casos de abandono do curso, como afirmou Augusto: “a minha hipótese é que elas [as estudantes indígenas] tenham sucumbido a essa diferença”. Ao mesmo tempo, disseram que aqueles que já possuem maior interação com a sociedade não indígena teriam maior facilidade para permanecer na instituição:

Eu acho que deve ser muito difícil para eles, muito difícil. Talvez por... enfim... A gente tem que pensar porque para os negros que tiveram toda a história da escravidão não é tão difícil. Talvez tenham um histórico de assimilação cultural. Eu percebo que os alunos negros entram na universidade e trazem elementos da sua etnia, mas, eles também assimilam, ou já têm mais assimilados, digamos assim, a cultura hegemônica (Rosane, Psicologia, entrevista concedida em 24 de outubro de 2016).

Nesse sentido, parte dos docentes entrevistados percebeu o conjunto de dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas em seus processos de inserção universitária como muito próximas àquelas experienciadas pelos estudantes estrangeiros, que “chegam nas nossas universidades, como intercambistas” e que, assim como os primeiros, possuem uma base de conhecimentos e uma cultura diferenciada e que “têm que se adaptar a um outro modo de vida e a esta instituição” (Entrevista com Luciana, do curso de Serviço Social e Ricardo, do curso de Direito).

Os entrevistados também associaram as dificuldades dos acadêmicos indígenas à mudança de vida acarretada pela passagem do ensino médio para a universidade. Segundo eles, este momento de transição se caracteriza como uma fase difícil para os estudantes, pois altera a sua vida social, afetiva, familiar e econômica. Assim, estes alunos se deparam com problemas variados, referentes: à adaptação à um novo local de residência, às dificuldades para estabelecer novos vínculos de amizade, ao afastamento físico de seus familiares, entre outros. A adaptação a este conjunto de modificações, em termos de tempo e esforço envolvidos, pode afetar os estudos acadêmicos dos alunos. É ilustrativo, neste sentido, o depoimento da docente Tânia, do curso de Medicina:

Eu não sei assim qual foi o problema dela [da estudante indígena]. Eu não penso que seja um problema de aprendizado. Eu penso que seja um problema de rotina dela. Não sei, posso estar enganada, mas acho que alguma adaptação dela na cidade, talvez, lugar onde mora, coisas externas, não uma dificuldade de conteúdo, de entendimento, não acredito nisso. Eu acredito que se um aluno não conseguiu passar na disciplina... porque ela é muito rica em recursos para aprender. A gente tem monitores, a gente tem livros, tem materiais didáticos, tem muita coisa disponível, que não é possível que uma pessoa que decida fazer aquela disciplina não passe. Então, se ela não conseguiu passar, é porque ela tem problemas fora, para mim. E também não me diz respeito, problema de moradia, muitos vivem no interior, aí têm dificuldades para se adaptar, dificuldade em se relacionar, problemas familiares. Eu pego sempre eles no primeiro semestre, então é onde eles estão mudando do ensino médio, do cursinho, para a faculdade. Então, é um período de transição difícil para o aluno. Eu entendo, já passei por isso, sei que não é fácil. Então, esse período eu acho que é bem complicado para se adaptar, essa mudança de fase de vida, e muitos se afastam da família para fazer isso. Então, também tem que aprender a morar sozinho, aprender a cuidar das suas coisas, a controlar o seu dinheiro. Então, eles têm muita dificuldade em várias coisas, eu percebo. Ao mesmo tempo, ganham muita liberdade, e não sabem administrar essa liberdade. Eu acho que isso interfere na disciplina, pelo menos no primeiro semestre (Entrevista concedida em 24 de novembro de 2016).

Embora estudos sobre o período de passagem do ensino médio para a universidade sublinhem o caráter problemático desta transição (COULON, 2008), considerar as dificuldades dos estudantes indígenas como advindas unicamente de suas experiências exteriores ao ambiente universitário pode levar à uma postura de alienação do docente em relação às mesmas, na medida em que o acompanhamento do curso parece depender exclusivamente da vontade e do interesse do aluno – “não é possível que uma pessoa que decida fazer aquela disciplina não passe” – e de sua capacidade individual em se organizar e lidar com as transformações características dessa fase. Exime-se, deste modo, o próprio

docente e a instituição universitária da responsabilidade em lidar com as dificuldades dos seus estudantes.

Ainda no que se refere às dificuldades dos acadêmicos indígenas com o acompanhamento das disciplinas, cabe destacar que alguns dos docentes entrevistados afirmaram desconhecer a origem das mesmas: “eu não sei o que é, se é medo, se eles não tem interesse, se o ritmo é outro”. Esse desconhecimento está associado às dificuldades que eles encontraram para dialogar com os alunos indígenas. Sandra, professora do curso de Enfermagem, por exemplo, falou especificamente a respeito de suas tentativas para conversar com uma aluna indígena que não havia atingido a nota mínima necessária para a aprovação em uma de suas avaliações:

É uma incógnita o que eles [os estudantes indígenas] estão pensando. Eles são muito quietos, muito reservados. Eu tive desde o início, não lembro os nomes, mas desde o início da Enfermagem tenho, é o Cláudio, teve um que era um pouco mais velho... Eu sei que a maioria tem muita dificuldade para se comunicar. Eu não sei o quanto eles conseguem acompanhar da disciplina. Na verdade, eu sei, eles vão muito mal. Agora tenho a Alice, a Alice eu acho que repetiu, não tenho certeza, tenho quase certeza, ela repetiu Histologia e agora está na Embriologia (que é do terceiro semestre), está repetindo a Embriologia. [...] Ela veio falar comigo, porque eu falei assim na aula (eu corriji a prova e falei): “ah, quem ficou abaixo e quiser conversar comigo fica aqui depois da aula”. Ela não ficou. Ela me mandou um e-mail e perguntou: “o que eu posso fazer para recuperar?”. Mas não foi isso o que eu disse, eu falei que queria conversar. Mas, mesmo assim, eu falei com ela, e disse: “Alice, me manda um e-mail na segunda, vamos marcar na terça” – perguntei os horários que ela podia – “vamos confirmar de segunda para terça, que eu quero conversar contigo e a gente revisa a matéria”. Ela não me escreveu. Então, tem essa dificuldade que eu não sei o que é: se é medo, se eles não tem interesse, se o ritmo é outro, eu não sei... (Entrevista concedida em 27 de outubro de 2016).

A docente Paula, do curso de Psicologia, igualmente afirmou não conseguir explicar as origens das dificuldades das acadêmicas indígenas para as quais lecionou, e destacou, assim como Sílvia, que não conseguiu estabelecer um diálogo com uma das estudantes indígenas que frequentou a sua disciplina:

Eu não sei onde está a nossa falha, se eles têm vergonha de chegar, e tal, se a gente tenta ser mais... Eu também não quero ser intrusiva de ficar dizendo: “olha, o monitor vai te acompanhar”, enfim, porque eles já têm um na UFRGS” [...] E essa outra [estudante indígena] que fez três vezes comigo [a disciplina], acho que ela deve ter chegado no máximo... Não sei se ela chegou na metade da disciplina. Eu mando e-mail dizendo: “oi, tudo bem?”. Mas, elas não respondem... (Entrevista concedida em 07 de novembro de 2016).

Podemos notar que as professoras entrevistadas perceberam a própria escassa compreensão a respeito da origem das dificuldades das alunas indígenas como fruto de um fechamento por parte destas últimas. Por outro lado, elas disseram não saber como se aproximar e conversar com as citadas alunas, usando as mesmas estratégias já utilizadas com os demais discentes – como vimos, elas entraram em contato por meio de mensagens eletrônicas. Para entendermos por que essas estratégias funcionaram pouco com as estudantes indígenas retomamos o relato da professora Rosane, também do curso de Psicologia. Rosane, que é orientadora de três estudantes indígenas, visitou uma comunidade indígena para conversar com uma de suas alunas e pôde, assim, compreender por que as suas tentativas anteriores de aproximação não foram exitosas. De acordo com ela, as estudantes indígenas não responderam os seus e-mails porque se sentiram envergonhadas por não dominarem a norma culta da língua portuguesa, a qual se reflete, especialmente, na modalidade escrita. Nas palavras da entrevistada:

Foi super importante ter ido [na comunidade indígena], senão tu fica com aquela ideia “ah, elas somem”, “elas não vêm na aula”, “elas não respondem os e-mails”. Elas não respondem muitas vezes nem os e-mails, nem o *whatsapp*, nem nada que a gente fale, e indo lá conversar pessoalmente uma delas pôde dizer uma coisa fantástica, que foi só pessoalmente que ela teve coragem de nos dizer. Ela disse assim: “ah, a gente não responde porque vocês escrevem tão bonito, como nós vamos responder?”. Ela tinha vergonha de responder o e-mail porque ela disse que a gente escreve bonito. Então, essa é uma informação bem importante (Entrevista concedida em 24 de outubro de 2016).

O caminho encontrado por Rosane para dialogar com as estudantes indígenas foi conhecer a comunidade indígena e conversar pessoalmente com elas. Este caminho, trilhado individualmente por professores dispostos em entender mais a fundo a situação de seus alunos, nos indica a falta de uma política institucional que crie um canal de comunicação e de entendimento recíproco entre os estudantes e os seus professores.

8.2.3 *As relações dos indígenas com seus colegas e professores*

Nesta subseção, temos como objetivo compreender a percepção dos docentes entrevistados sobre as relações que os acadêmicos indígenas estabeleceram com os seus colegas de curso e com os demais professores.

Alguns dos entrevistados afirmaram não perceber detalhadamente como se desenvolve a convivência dos estudantes indígenas com os seus colegas. Essa falta de conhecimento, segundo eles, é causada pelo excessivo número de estudantes em sala de aula, ambiente caracterizado como um “espaço massivo”, de relações formalizadas e impessoais, em que os estudantes “vêm, fazem aula e saem”:

Que pena, se tivesse indígenas em um curso pequeno, como a Biomedicina, em que todos se conhecem, realmente eu consigo entender melhor os alunos da Biomedicina, que eu tenho contato, e eles estão no prédio. Mas a Medicina não, eles têm aulas em prédios diferentes, eles vêm, fazem aula e saem. Eu não tenho realmente contato com eles. Então, não aconteceu nenhuma oportunidade em que eu pudesse enxergar, ver a relação... (Diana, Medicina, entrevista concedida em 16 de novembro de 2016).

Em sala de aula tende a ser um espaço massivo, eu nunca observei nenhuma dificuldade específica, nunca presenciei nenhuma cena em que ficasse clara uma situação de preconceito, uma situação de discriminação, ou algo similar a isso, na sala de aula. Jamais. Em espaços informais tampouco eu presenciei esse tipo de cena (Ricardo, Direito, entrevista concedida em 21 de novembro de 2016).

A maioria dos docentes entrevistados percebeu que os estudantes indígenas eram relativamente mais isolados entre os seus colegas de classe. Eles atribuíram este isolamento ao fato de que os referidos alunos possuem dificuldades para acompanhar apenas uma turma e, especialmente, às suas características pessoais introspectivas – como sujeitos mais fechados, silenciosos, que interagem pouco com os colegas.

Foi bem pouco... eu não sei o quanto eles conseguem se integrar com os alunos. Essa aluna que foi até o fim, eu vi que ela estava bem integrada na turma. Mas, as outras, assim, as poucas vezes que eu vi, elas estavam um pouco mais fechadas, enfim. Mas, como foi tão pouco tempo, não deu nem tempo de intervir (Paula, Psicologia, entrevista concedida em 07 de novembro de 2016).

Eu acho que ela [a estudante indígena] mesmo se excluía. Eu comecei a perceber isso, assim, depois que eu fiquei sabendo de onde ela vinha, da história, das dificuldades dela, eu percebi que ela não se mistura muito com a turma, que ela mesma se exclui. Então, às vezes é mais, nesse caso, eu percebo que foi mais dela, dela não querer, ter dificuldade de relacionamento com o restante... por ser diferente, talvez, não sei. Aí é uma impressão dela, eu não sei. [...] O que eu percebia na sala é que ela tinha dificuldades para interagir com o grupo. Ela era mais isolada. Isso é o que eu percebia (Tânia, Medicina, entrevista concedida em 24 de novembro de 2016).

De acordo com o professor Otávio, do curso de Medicina, o isolamento do estudante indígena em relação aos demais alunos pode ocasionar dificuldades para este se inserir em

atividades acadêmicas tanto internas quanto externas ao ambiente da sala de aula – fato este relatado pelos próprios acadêmicos indígenas, conforme destacado no capítulo anterior. A este respeito, Otávio falou de uma “tradição muito forte” de formação de grupos de estudos no curso de Medicina, ou seja, de um conjunto de alunos que se encontram regularmente em espaços exteriores à sala de aula, com o intuito de discutir e aprofundar os conteúdos ensinados, e dos quais os estudantes indígenas, na “grande maioria das vezes”, “não conseguem entrar”. O pouco entrosamento com os colegas influenciaria a trajetória dos acadêmicos indígenas, tendo em vista que “a disciplina para estudar sozinho é muito diferente da disciplina para estudar em grupo” (Entrevista concedida em 17 de agosto de 2016).

Segundo o mesmo entrevistado, a inserção dos alunos indígenas no interior dos grupos de estudos dependeu das suas capacidades em “fazer uma tradução para dentro do mundo dos outros alunos, e se tornar muito parecido”. Isso significa, no contexto universitário, “estudar como os brancos estudam”, por meio da superação de suas condições iniciais de escassa preparação escolar e da ocultação de sua identidade indígena, ao ponto em que esse aluno possa se tornar, caso tenha sucesso em sua trajetória, “médico de brancos”. Essa perspectiva de enquadramento do estudante indígena no interior do “mundo dos brancos”, remete mais uma vez à uma ótica assimilacionista (MAZZARA, 2000). Essa situação, para o indígena, geraria uma série de sofrimentos subjetivos e tentativas de abandono da universidade, um “processo de resistência perfeitamente compreensível”, tendo em vista que “o indivíduo sente-se ameaçado não só em relação à perda de seu patrimônio cultural, mas também em seus sentimentos identitários”¹⁶⁷ (*ibidem*, p. 179, tradução nossa). Nas palavras de Otávio:

Nessa trajetória, a gente percebe, como, por exemplo, na fala de um dos coordenadores das ações afirmativas¹⁶⁸, quando ele se referiu a um aluno, que ele estava muito feliz, porque o aluno disse assim – um aluno de Medicina – quando ele disse que ele começou a melhorar nos estudos quando ele aprendeu a estudar como os brancos estudam, e que incluía essa ideia de ele fazer essa tradução para dentro do mundo dos outros alunos, e se tornar muito parecido. Esse fato coincidiu, já que eu era orientador deste mesmo aluno, com uma... Esse aluno me procurou e me perguntou o que eu achava da ideia dele de se tornar médico de brancos. Me parece que essa trajetória pessoal dele, na medida em que ele foi se integrando, e indo na casa de colegas, enfim, ele também, de alguma maneira, eu tenho a impressão, ele foi criando um certo distanciamento dos seus próprios. Na medida em que ele começou a pensar efetivamente que ele poderia trabalhar como médico fora das aldeias indígenas. Mas, isso, para ele, representou um grande conflito, porque quando ele me trouxe essa questão, ele me falou de toda a preocupação, do

¹⁶⁷ “Processi di resistenza perfettamente comprensibili”, “l’individuo si sente minacciato non solo rispetto alla perdita del proprio patrimonio culturale, ma anche in quei sentimenti di identità sociale”.

¹⁶⁸ O entrevistado se refere ao então coordenador da Comissão de Graduação do curso de Medicina.

compromisso que teoricamente ele teria que ter com as comunidades indígenas, e assim por diante. Mas, ele também me revelou que tinham professores e colegas, que insistiam muito com ele, sobre essa possibilidade de ele ser um médico tão bom, que ele poderia ser médico de branco. Então, esse conflito estava muito presente. Então, eu tenho a impressão que as trajetórias, elas estão muito relacionadas com essa capacidade da pessoa se manter muito vinculada à sua tradição, ou desenvolver essa capacidade para se traduzir para dentro de outros grupos sociais, e com isso, talvez, tendo que abrir mão de alguma coisa. De qualquer maneira, tanto uma situação quanto a outra são situações de conflito (Entrevista concedida em 17 de agosto de 2016).

Conforme Otávio, essa perspectiva de enquadramento dos estudantes indígenas estaria relacionada a uma postura da UFRGS em “não garantir uma presencialidade indígena com legitimidade na cultura indígena”, ou seja, a universidade não construiria, de maneira significativa, espaços para que os alunos indígenas possam trazer as suas culturas e os seus conhecimentos. Ao contrário, os estudantes deveriam se conformar ao que já está constituído, tornando-se “um aluno comum como qualquer outro”. Para ilustrar seu argumento, ele lembrou o episódio de retirada de uma “oca”¹⁶⁹ – construída pelos próprios alunos indígenas no campus da Saúde da UFRGS, em 2010 – pela administração da universidade, sob a alegação de que o terreno estaria destinado para a construção de novos prédios (DOEBBER, 2017). Assim, segundo Otávio, a UFRGS não faria um esforço consistente de valorização da cultura indígena, adotando uma postura de “enquadramento da diversidade para um modelo hegemônico da universidade, que alguns chamam de 'branqueamento' ou de tradução dos seus valores tradicionais para os valores típicos da universidade” (Entrevista concedida em 17 de agosto de 2016).

A docente Luciana, do curso de Serviço Social, ao contrário do que afirmou Otávio, bem como os professores anteriormente mencionados, relatou que os estudantes indígenas estabeleceram relações positivas, de colaboração, com os seus colegas de curso. Ela utilizou o conceito de “relação cordial”, de Sérgio Buarque de Holanda (1995), para interpretar o relacionamento entre os estudantes: “eu considero que a convivência é boa, e é boa no sentido de relações. [...] É nessa perspectiva da relação cordial, a relação que até dentro do ser cordial é afetuosa, e que, portanto, não é conflituosa”. Por outro lado, a mesma professora, aproximando-se neste sentido ao que foi dito por Otávio, avaliou que a convivência afetuosa entre os alunos somente se estabeleceu porque os estudantes indígenas se “adaptaram” à cultura ocidental “capitalista, burguesa e branca”, e deixaram de lado as suas próprias

¹⁶⁹ A oca constituía um espaço de convivência entre alunos indígenas e não indígenas e foi construída “nos moldes de uma casa tradicional Kaingang” (DOEBBER, 2017).

especificidades culturais. Os estudantes indígenas seriam, assim, bem-vindos, “desde de que se esforcem rapidamente para ser, agir e pensar como *nós*” (GUERRA, AMARAL, 2014, p. 65, grifos dos autores). Nas palavras de Luciana:

Luciana: Mas, mesmo assim, eu fico me perguntando se novamente a gente não continua reproduzindo nessas relações um olhar de uma cultura que se coloca como central, que se coloca de forma etnocêntrica, e que portanto é uma cultura, e são relações, em que a gente até é afetuoso, e a gente até é cordial, mas para acolher o outro considerando a nossa centralidade cultural, porque eu acho que no cotidiano, na rotina automatizada do cotidiano não pensado, a gente exige talvez dos estudantes indígenas que eles, mais uma vez, se adaptem. E eles se adaptando, as relações são cordiais e não são conflituosas. A partir do momento em que eles não queiram ou se posicionem firmemente em uma não-adaptação à nossa cultura, talvez elas não fossem tão cordiais e afetuosas.

Valesca: e você considera que há essa adaptação dos estudantes indígenas?

Luciana: sim, eu considero que alguns elementos da cultura indígena acabam não ficando tão evidentes, e poderiam, com maior naturalidade. Talvez eu diria que até que alguns elementos da cultura indígena acabam sendo eliminados na centralidade da cultura capitalista, burguesa, branca. E quando eu te digo isso, eu também te digo: olha, alguns elementos acabam sendo eliminados, dos estudantes indígenas, mas talvez também alguns elementos da cultura da periferia, alguns elementos de um modo de vida camponês. Então, a universidade burguesa, urbano-cêntrica, ela elimina algumas especificidades culturais, dentre as quais algumas especificidades culturais dos estudantes indígenas (Entrevista concedida em 20 de outubro de 2016).

Tadeu, igualmente docente do curso de Serviço Social, também considerou que existiu uma “acolhida muito grande por parte dos colegas” ao estudante indígena. Em contraposição ao que foi dito por Luciana, ele disse acreditar que a boa convivência entre os alunos se relacionou com uma questão “de solidariedade e identificação com um estudante que está em uma condição, uma condição de ser índio, de ser negro”. Além disso, também salientou a curiosidade dos colegas em “querer saber como é a vida indígena, a cultura, e tudo mais”. Essa relação, segundo o entrevistado, contribuiu “com alguns processos de formação”, como a criação de “grupos de alunos que tinham integrantes indígenas”.

No que diz respeito às relações dos estudantes indígenas com os docentes de seus cursos, os professores entrevistados, em geral, afirmaram não poder contribuir com informações a respeito do tema, por dois distintos motivos. O primeiro, se relacionou ao caráter impessoal das relações estabelecidas entre os docentes e os estudantes indígenas. O segundo, apontado pelos docentes que trabalhavam no Departamento de Ciências Morfológicas, vinculado ao Instituto de Ciências Básicas da Saúde (ICBS), se referiu às particularidades de seu Departamento, o qual oferta disciplinas para distintos cursos de graduação da UFRGS e que, por esta razão, não possibilitou que os docentes tivessem

contatos com os demais professores dos estudantes indígenas¹⁷⁰. Neste sentido, afirmaram as professoras Tânia e Sandra, que ministraram aulas para indígenas nos cursos de Fisioterapia e Enfermagem, respectivamente:

Eu sou da disciplina básica, então eu não tenho contato... O nosso Departamento, ele oferece disciplinas a diferentes cursos. Se eu fizesse parte de algum colegiado, de algum curso, talvez eu ouvisse falar dela [da estudante indígena] em outras disciplinas. Mas, eu não faço parte de colegiado. Então, eu não entro nessas reuniões sobre alunos de um curso específico. Então, eu não sei, eu só sei o que chega para mim (Entrevista concedida em 24 de novembro de 2016).

Eu não tenho experiência. Eu não posso dizer. Mas assim, eu também não tenho vivência com professores de outros cursos. A gente é de um Departamento [de Ciências Morfológicas] que dá aula para diversos cursos, e a gente não tem um curso nosso. Mas o que a gente comenta, entre nós, é que os estudantes “vão no fluxo”, ninguém tem uma atenção diferenciada (Entrevista concedida em 27 de outubro de 2016).

Sandra, apesar de salientar que não possui conhecimento a respeito da convivência entre os estudantes indígenas com os demais docentes, trouxe informações sobre a pouca atenção dos professores às particularidades dos acadêmicos indígenas: eles “vão no fluxo”, ou seja, não são diferenciados em suas necessidades, dificuldades e potencialidades em relação aos demais acadêmicos. Nesta mesma perspectiva, afirmou a professora Maria, do curso de Odontologia: “para eles [os docentes] não tem diferença, é tudo igual” (Entrevista concedida em 17 de novembro de 2016).

A professora Luciana, vinculada ao curso de Serviço Social, por outro lado, afirmou que “há uma preocupação com essa atenção diferenciada, com esse olhar diferenciado, há uma preocupação e um olhar atencioso que é predominante. Não significa que ele é um olhar e uma atenção que vem massivamente de todos os professores. Mas, acho que predominantemente tem esse olhar e esse cuidado” (Entrevista concedida em 20 de outubro de 2016). Nádia, docente do curso de Pedagogia, afirmou, da mesma maneira, que “as pessoas com quem eu convivo, elas se preocupam muito com os alunos indígenas” (Entrevista concedida em 07 de dezembro de 2016).

¹⁷⁰ O Instituto de Ciências Básicas da Saúde da UFRGS possui cinco Departamentos – Bioquímica, Ciências Morfológicas, Farmacologia, Fisiologia e Microbiologia, Imunologia e Parasitologia – que atendem mais de 20 cursos de graduação da UFRGS (UFRGS, 2018a).

8.3 As relações pedagógicas dos docentes com os estudantes indígenas

Nesta seção, estamos interessados em entender como os docentes lidaram com a tarefa de ensinar os estudantes indígenas. Particularmente, temos como objetivo saber como estes desenvolveram ações pedagógicas diante das diferenças culturais, bem como das dificuldades – cognitivas e relacionais – dos citados alunos. Para sermos ainda mais específicos, nossa intenção é analisar se, e de que maneira, os docentes desenvolveram formas particulares de apoio aos acadêmicos indígenas, se alteraram as estratégias de ensino e de avaliação utilizadas nas disciplinas e, por fim, se aproximaram os conteúdos teóricos trabalhados em sala de aula à temática indígena¹⁷¹.

Nossa atenção se volta, portanto, não apenas para as possíveis formas individualizadas de apoios destinados aos estudantes indígenas, mas, também, como dito, para as eventuais alterações nos conteúdos ensinados a todos os alunos e nas formas gerais de ensino e de avaliação da disciplina.

Por meio da análise das entrevistas, podemos notar que os professores adotaram diferentes posturas didáticas para lidar com essa questão: desde aquelas voltadas para auxiliar os estudantes com dificuldades de desempenho de uma maneira geral – e que não são, por isso, específicas à relação docente com um indígena – até aquelas direcionadas especialmente aos acadêmicos indígenas e que se preocuparam tanto com a dimensão cognitiva de seus percursos acadêmicos quanto com a melhoria das relações que eles estabeleceram com os seus colegas de curso.

As ações de apoio pedagógico desenvolvidas majoritariamente pelos professores entrevistados e que constituíram, frequentemente, a única forma de auxílio utilizado, foram aquelas que buscaram dialogar com os citados estudantes com a finalidade de compreender as razões de seus insuficientes desempenhos acadêmicos – como possíveis transtornos psicológicos, dificuldades para conciliar os estudos com atividades de trabalho, escassa preparação escolar, entre outros – para, a partir disso, criar estratégias com a finalidade de qualificar os seus resultados nas disciplinas. Essas estratégias consistiram na revisão conjunta

¹⁷¹ As ações pedagógicas estão aqui expostas segundo a maior ou menor dificuldade para implementá-las. Os sistemas de avaliação e os conteúdos das disciplinas constituem, neste sentido, aqueles mais difíceis de serem modificados, pois são orientados pelos Planos de Ensino, elaborados pelo professor responsável pela disciplina no semestre anterior à atividade docente e aprovados pelo respectivo Departamento e Comissão de Graduação (UFRGS, 1996).

da matéria estudada, em orientações para a reformulação de trabalhos e auxílios com a produção escrita.

Outro apoio pedagógico direcionado aos alunos indígenas consistiu no estímulo às suas participações em sala de aula. Este apoio foi usado, por exemplo, pelo docente Tadeu, do curso de Serviço Social, que afirmou “puxar” os alunos indígenas para a discussão, “perguntar a opinião”, trazendo temas relacionados “às suas vivências”, “às suas origens”.

Alguns professores também relataram que, em sala de aula, buscaram ficar atentos para compreender se os estudantes indígenas estavam conseguindo acompanhar os conteúdos da disciplina, especialmente, durante as suas explicações orais, como afirmou Luciana, do curso de Serviço Social:

Você passa a estar mais atento, passa a tentar perceber nesse sujeito como ele está se relacionando com a turma, com o processo de aprendizagem, com você mesma, se ele está te compreendendo na tua linguagem que é diferente da dele, se ele está te compreendendo nos teus gestos, na tua linguagem corporal, se ele está compreendendo nos conteúdos dos textos, dos materiais, no teu vocabulário, nas formas de expressão da própria turma (Entrevista concedida em 20 de outubro de 2016).

Por fim, ainda no que se refere aos apoios direcionados especificamente aos acadêmicos indígenas, cabe destacar as ações realizadas pelo professor Otávio, do curso de Medicina. Otávio desenvolveu, em 2009, um projeto de extensão denominado “*Mré tig*” (“ser irmão”, em Kaingang), com o propósito de qualificar a inserção universitária dos estudantes indígenas a partir da promoção de relações interpessoais positivas com os seus colegas de turma. Para tanto, e a partir da suposição de que o conhecimento prévio a respeito da cultura indígena poderia melhorar as relações estabelecidas entre os referidos estudantes – efetivamente, Otávio imaginava que os estudantes não indígenas, uma vez que conhecessem alguns aspectos da cultura indígena e do contexto de vida no interior das comunidades, poderiam “entender melhor a situação” dos estudantes indígenas da UFRGS e se “tornar uma referência para eles dentro da faculdade de Medicina” –, o docente organizou uma série de atividades voltadas para aprofundar o conhecimento dos discentes sobre aspectos específicos da cultura Kaingang. Estas atividades compreenderam a leitura e discussão de textos a respeito dos modos de vida destes grupos, bem como visitas a algumas comunidades indígenas situadas no Rio Grande do Sul. Segundo Otávio, esse projeto foi especialmente importante na qualificação da inserção acadêmica de um de seus orientandos indígenas no

curso de Medicina, pois criou um ambiente de acolhimento do ponto de vista das relações sociais, auxiliando a turma inteira a estabelecer relações positivas com o estudante indígena:

Para nossa sorte, vários desses alunos [que participaram do projeto] foram depois monitores em várias disciplinas e acolheram o Mário de uma maneira muito especial, e que foram absolutamente importantes para ele construir essa primeira integração, para ele ter pontos de contato aonde ele pudesse construir confiança, uma relação que foi então muito diferente dos primeiros momentos que ele vivenciou, onde ele encontrou realmente muita dificuldade. E certamente é por isso também que ele foi embora três vezes, e, quando finalmente ele voltou, e aí já tinha... nós já tínhamos feito essa visita, e já tinha esses colegas que tinham ido na casa dele, na comunidade dele. Portanto, ele percebeu que tinha pessoas na universidade que claramente se posicionavam no sentido de acolher ele, de ajudar ele a se integrar (Entrevista concedida em 17 de agosto de 2016).

Parte dos docentes entrevistados afirmou não ter desenvolvido formas individualizadas de apoio aos estudantes indígenas ao longo de suas disciplinas, por distintos motivos: alguns não sentiram essa necessidade, pois os referidos alunos contaram com a ajuda de seus próprios colegas não indígenas e de seus monitores e orientadores; outros não acompanharam “muito de perto o estudante indígena”, não tendo percebido suas possíveis carências cognitivas e relacionais; outros, ainda, não sentiram que era de sua responsabilidade desenvolver estratégias para apoiá-los em suas dificuldades acadêmicas, colocando, em alguns casos, a responsabilidade pelo acompanhamento do curso exclusivamente no próprio estudante. Sobre este último aspecto, destacamos a fala da professora Teresa, do curso de Medicina:

Eu só converso “olha só, tu está vendo que está indo mal”. Se falta, eu vejo as faltas, e digo: “olha, tu está faltando e indo mal, então tu tem que vir”, “ah, mas eu não consigo acompanhar”, “então, assim, tu vai ter que estudar mais, não tem o que fazer”. De repente, está indo mal na prática, pergunta mais para o monitor, pergunta mais para a gente. Mas, não tem trabalho, não tem absolutamente nada para recuperar a nota. Se não conseguiu a média sete no final vai fazer a recuperação. Se não conseguiu a nota sete na recuperação, vai fazer de novo o semestre. Vai perder o ano. É assim que nós funcionamos. Isso é uma coisa que nos dá muita segurança, porque tem alunos que não podem passar mesmo, independente de ser cotista ou não, ele não sabe a matéria. Se tu fizer um trabalho, vai ser copia e cola. Nós todos já fomos alunos. Aqui nós estamos na faculdade, na faculdade é assim, e isso é muito bom para eles, porque talvez eles nunca tiveram isso. Eu só vejo o lado positivo. Pode ser que eles vejam de uma forma muito carrasca, que seja uma coisa “eu não consigo, então estou sendo...”. Mas, no momento que tu está na UFRGS, e para a UFRGS continuar sendo uma universidade boa, e tu ser um aluno digno de dizer que é aluno da UFRGS, é por isso que tu vai ter que passar (Entrevista concedida em 27 de outubro de 2016).

Assim, conforme Teresa, a única via que os estudantes têm para melhorar os seus resultados na disciplina é por meio do esforço e da dedicação individual aos estudos. Ela afirmou que este tratamento que dispensa aos alunos é justo, pois forneceu a todos os mesmos recursos para que desenvolvessem as suas aprendizagens, cabendo a cada um aproveitá-los. A docente também considerou “um pouco injusto” que alguns estudantes não tenham um “ensino básico melhor”, no entanto, a preparação destes – por meio, por exemplo, de um apoio pedagógico particular que possa preencher suas lacunas formativas – não seria tarefa da universidade, a qual “não pode querer resolver todos os problemas, que vêm de anos”. De acordo com ela, mesmo aqueles sujeitos que não possuem “um conhecimento básico para entrar em uma universidade” conseguem, por meio do empenho pessoal, aprender – “a gente vê que eles aprendem”. Segundo essa perspectiva, então, o sucesso ou fracasso acadêmico é fruto unicamente do maior ou menor interesse dos alunos em seus estudos, desconsiderando a responsabilidade da instituição de ensino superior nos processos de aprendizagem de seus acadêmicos (AMARAL, 2010).

Ainda de acordo com a entrevistada, tampouco foram realizadas modificações em suas estratégias de ensino e de avaliação ou nos conteúdos da disciplina, pois ela sempre optou por “dar a melhor aula”, sem alterações, com o intuito de não diminuir a qualidade do curso. Podemos perceber que está implícita em sua fala a consideração de que o ingresso de estudantes cotistas poderia reduzir a qualidade formativa do corpo estudantil, um argumento bastante comum entre aqueles que se posicionam de maneira contrária à implementação de políticas de ações afirmativas nas instituições públicas de ensino superior (FERES, 2008; OLIVEN, 2007).

Cabe também destacar que a referida docente, na medida em que atribuiu a responsabilidade pelos resultados escolares unicamente aos alunos, também manifestou a sua falta de conhecimento a respeito do papel desempenhado pelos professores orientadores e pelos estudantes monitores dos alunos indígenas enquanto parceiros no encaminhando das dificuldades acadêmicas que observou. Este desconhecimento, aliás, não é exclusivo do depoimento de Teresa, mas presente na maioria dos relatos dos professores entrevistados:

Tem isso [orientação e monitoria]? Nunca fui informada. Não sei se a Medicina... nunca recebi e-mail de COMGRAD dizendo “olha, se a aluna tiver dificuldade...”. Nunca. Eu duvido que eles tenham. Afinal de contas, é um monte de alunos. A COMGRAD da Medicina é bem problemática, eles têm muitos... é um curso grande. Eu não sei se eles de fato fazem alguma coisa. Eu fico em dúvida. Nunca... nem

sabia que tinha (Diana, Medicina, entrevista concedida em 16 de novembro de 2016).

Eu sei que existe essa figura, mas, por exemplo, em relação ao Mário, que é o estudante com quem eu tenho mais contato, eu não sei quem é o estudante que faz essa monitoria e quem é o professor. Se eu não sei dele é porque realmente não é uma informação que circula, que seja facilmente compartilhada (Ricardo, Direito, entrevista concedida em 21 de novembro de 2016).

O desconhecimento geral dos docentes sobre a existência das atividades de orientação e monitoria para os acadêmicos indígenas, ou, ainda, sobre os sujeitos específicos que desempenhavam essa função, nos mostra que frequentemente não houve uma comunicação sobre tal fato por parte das Comissões de Graduação dos cursos frequentados pelos referidos estudantes e tampouco por parte dos orientadores e monitores dos mesmos. Além disso, não podemos deixar de considerar a falta de interesse dos próprios docentes em procurar auxílio junto a outros atores institucionais para sanar as dificuldades percebidas em relação ao acompanhamento do curso pelos acadêmicos indígenas.

Se, como vimos, foram poucos os docentes que desenvolveram formas específicas de apoio aos acadêmicos indígenas, mais raros ainda foram os relatos a respeito de modificações nos conteúdos trabalhados nas disciplinas. Dentre os treze professores entrevistados, somente três deles, dos cursos de Serviço Social, Psicologia e Pedagogia – dois dos quais eram orientadores dos estudantes indígenas – afirmaram que a presença de um indígena entre seus alunos fez com que incorporassem em suas aulas textos ou discussões sobre a temática indígena – contextos de vida das comunidades indígenas, saúde indígena e educação indígena. A introdução destas discussões não foi planejada anteriormente – não fazia parte, portanto, do programa das disciplinas –, mas desenvolvidas a partir de suas experiências cotidianas com a presença do acadêmico indígena, e fizeram parte de uma ou duas do total de aulas ministradas pelos docentes ao longo de um semestre. Esse último aspecto nos indica que se, por um lado, as alterações foram pequenas, por outro, como afirma Paulino (2008, p. 135), “em alguma escala, a presença destes acadêmicos aproximou as universidades da temática indígena”.

Mais frequentes, portanto, foram os casos dos professores que não incorporaram a temática indígena ou os conhecimentos indígenas em suas disciplinas – embora a maioria deles tenha mencionado a existência desta possibilidade. As razões foram bastante diversificadas. Alguns afirmaram não possuir o conhecimento necessário para realizar tal

inserção, mesmo considerando-a interessante, como afirmou o professor Augusto, do curso de Psicologia:

Seria interessante, por exemplo, em “Psicopatologia e Cultura”, em que a gente trabalha justamente a pertinência de certas formas psicopatológicas em determinadas culturas, poderia ser interessante. Mas, eu não tenho esse conhecimento. Em “Psicopatologia”, poderia por essa mesma via, de pensar, digamos assim, formas específicas de sofrimento. Mas, como eu te disse, eu não tenho esse conhecimento (Entrevista concedida em 09 de novembro de 2016).

Outros docentes disseram que a pequena presença dos acadêmicos indígenas nos cursos, em comparação aos demais estudantes, fez com que não dessem prioridade às suas perspectivas a respeito dos conhecimentos ensinados. Neste sentido afirmou o professor Ricardo, do curso de Direito:

Embora essas discussões tenham me preocupado, especialmente os temas que dizem respeito aos indígenas, a verdade é que há uma dificuldade aqui, que é uma dificuldade relacionada à dimensão quantitativa desse fenômeno. Ao passo que as ações afirmativas relacionadas aos negros e negras (relacionadas não só às ações afirmativas, mas às mudanças sociais, que transformaram a Faculdade de Direito em um ambiente onde há uma quantidade maior de mulheres), ter um impacto mais direto (porque são muitas mulheres, são muitos negros e negras), a presença indígena ainda é esporádica, pontual, e muitas vezes se trata de uma pessoa, em uma sala de aula com setenta. Então, é muito mais difícil tu incorporar esses temas e dar visibilidade a este tipo de discussão, porque a ressonância vai ser menor, vai ser menor. Nesses dois anos e meio em que estou como professor na UFRGS, eu tive – que eu tenha tido consciência disso – dois estudantes indígenas. [...] Então assim: será que isso deveria me levar a trazer um texto indígena, sobre temas indígenas, para trabalhar em sala de aula? Professor tem que fazer escolhas, não consegue trabalhar com todos os temas. Várias vezes já pensei em introduzir esse tipo de material. Mas, muitas vezes eu tenho priorizado outras discussões neste espaço da sala de aula (Entrevista concedida em 21 de novembro de 2016).

Outros, ainda, destacaram o grande número de estudantes em suas turmas, o que fez com que suas aulas fossem exclusivamente expositivas, centradas na transmissão de conhecimentos por parte do professor, não possibilitando a intervenção e contribuição dos alunos, como destacou Diana, professora do curso de Medicina:

Imagina um universo onde tem um professor lá na frente e setenta alunos. [...] É um problema trabalhar com turma grande. Eu já falei para o Departamento, vamos dividir e colocar mais um professor. Eu não sei se está faltando, se estão sobrecarregados. Mas, trabalhar com 72, às vezes era mais, 74, 76, não dá margem para nada. Fica uma aula expositiva em que eu falo e eles escutam. E aí poucos participam e perguntam. Então, até teria, tem muitas coisas em Fisiologia, que o corpo é diferente, o tipo de músculo é diferente. Por exemplo, eu estou falando em

músculo, estou explicando um maratonista, estou explicando o negro, a característica do branco em corrida, do negro. Teria condições de colocar algo sobre indígenas, por exemplo, alguma fisiologia diferente... mas, não tem espaço para isso (Entrevista concedida em 16 de novembro de 2016).

O que estes relatos nos indicam é que mesmo que alguns docentes tenham interesse em incluir conhecimentos indígenas e/ou temas relativos aos povos indígenas em suas disciplinas, deparam-se com limitações tanto de ordem pessoal, na medida em que não possuem a formação necessária para isso; quanto estrutural, dadas as características de suas turmas que, em alguns casos, são compostas por um grande número de estudantes – como vimos, algumas disciplinas possuem mais de setenta alunos matriculados. Além disso, precisamos considerar o fato de que estes professores não foram informados previamente sobre a presença de um acadêmico indígena em sala de aula, o que pode ter limitado uma potencial incorporação dos referidos conteúdos.

Por fim, tivemos docentes que declararam desinteresse neste tipo de temática tendo em vista as características e os objetivos de suas disciplinas, como afirmaram Teresa e Tânia, professoras dos cursos de Medicina e Fisioterapia, respectivamente:

É difícil, é bem difícil. Até porque não tem muito tempo para ti ficar falando... E Histologia é outra coisa que eu acabo não me detendo muito, até na diferença entre brancos e negros. Quando eu falo em pele, você tem que falar em melanina, quantidade de melanina, e até isso eu já fico meio... não queria comentar, e eu sempre falo: “é melhor ter a pele com mais melanina, que tu não vai ter câncer”, é uma coisa positiva. Não tem muito o que a gente poderia colocar, é bem científico mesmo, bem direcionado (Entrevista concedida em 27 de outubro de 2016).

Eu desconheço, porque é uma disciplina que estuda a estrutura do corpo humano, independente da raça, independente de cor de pele. É estrutura de corpo humano. Então, até os corpos que a gente trabalha no laboratório, estão sem pele, eu nem sei... A gente não faz essas correlações. Pode ter algumas diferenças anatômicas, algumas variações associadas à indígenas, mas eu desconheço. Para nós não é uma questão, porque a gente não trabalha muito com a variação, a gente trabalha com a normalidade, com o que é mais comum, a normalidade, entre aspas, para nós é o que é mais comum. O que é mais comum de encontrar na população “a estrutura é assim, assim, assim, e deu”. E a gente considera, sempre fala, que podem existir variações, dependendo da raça, do sexo, a gente sempre aborda. E mesmo entre pessoas da mesma raça pode existir variação. Então, as variações estão aí. A gente não faz muita diferenciação. Se existe essa possibilidade, eu até poderia fazer adaptações se eu conhecesse. Mas, não percebo uma forma de fazer, por causa da disciplina em si, sabe, ela estuda a estrutura do corpo humano. Então, nome de osso, nome de músculo, nome de vaso. Então, eu não saberia fazer, se existe (Entrevista concedida em 24 de novembro de 2016).

As características de cada área de ensino configuram um fator importante para compreendermos as diferenças nos relatos dos docentes entrevistados. Como vimos, os professores das áreas das Ciências Humanas e das Ciências Sociais Aplicadas demonstraram maior interesse e é plausível pensar que encontrem maior facilidade para incorporar temáticas voltadas para os povos indígenas, tendo em vista as características de suas áreas de conhecimento – as quais têm por objeto o estudo dos vários aspectos da vida social do homem. Os professores da área da Saúde, por seu turno, dedicam-se ao estudo dos diversos problemas inerentes à saúde e à doença humana, e podem encontrar maior dificuldade para correlacionar seus conhecimentos às particularidades de um grupo étnico específico.

Embora alguns docentes não tenham aproximado os conteúdos de suas disciplinas à temática indígena, o fizeram no interior de outros espaços institucionais, como os grupos de pesquisa e de extensão, que eram compostos por um número mais restrito de estudantes e permitiram que o docente estivesse mais atento às particularidades de cada um, como afirmou Ricardo, docente do curso de Direito e coordenador de um projeto de pesquisa que contou com a participação de um aluno indígena:

No espaço da pesquisa, e no espaço da extensão, é um pouco mais tranquilo dar uma atenção especial para o aluno indígena. Por quê? Porque não é um espaço massificado, é um espaço onde se trabalha com uma equipe de trabalho mais reduzida, onde a gente consegue dar uma atenção individual, acompanhar cada passo, de cada um dos integrantes do grupo de pesquisa (Entrevista concedida em 21 de novembro de 2016).

Nestes espaços, então, alguns docentes relataram a possibilidade que os estudantes indígenas encontraram para trabalhar com temáticas voltadas para os povos indígenas, tanto em projetos individuais de pesquisa, quanto nos textos discutidos coletivamente. Essas atividades são vistas como intensamente positivas pelos docentes, pelo caráter inovador que apresentaram em relação às perspectivas estudadas pelos demais alunos, bem como pelo papel que tiveram na inserção dos estudantes indígenas na universidade:

Teve essa questão, que me chamou muito a atenção, e depois as contribuições do Mário ao longo dos nossos debates no grupo de pesquisa, o próprio projeto que ele propôs... Ele propôs um projeto de pesquisa, por exemplo, onde se questiona o quanto a identidade indígena ainda está vinculada a uma noção de ruralidade, que o índio só pode ser índio – na visão que a gente ainda tem – se estiver em um ambiente rural. Quando o índio veio para cidade, que é o caso dele, da família dele, e de tantos indígenas em Porto Alegre, na região metropolitana, toda a nossa concepção, todas as nossas políticas públicas relacionadas aos povos indígenas, elas

entram em crise, porque aquela base territorial relacionada ao campo não está presente da mesma forma na cidade. Então, ele está propondo uma pesquisa que vai trabalhar justamente com isso, relacionado à saúde. Vai nos ajudar a entender o processo de territorialização na cidade a partir de uma perspectiva completamente inovadora. Outros estudantes não conseguiriam fazer isso (Ricardo, Direito, entrevista concedida em 21 de novembro de 2016).

Quando ela entrou no grupo – que é um grupo de pesquisa, são mestrandos, doutorandos ou professores já formados em escola – ela se sentiu acolhida pelo grupo, ela apresentou o trabalho dela no grupo, foi muito bem aceito. E aí ela meio que começou a coordenar o grupo – coordenar porque o bolsista de extensão nos grupos, ele tem esse papel assim meio administrativo, de chamar para as reuniões, dar pautas, enviar textos para as leituras, e ela fez isso. Inclusive agora nós tivemos um fórum, em que ela coordenou as inscrições, ela coordenou uma série de questões. Ela é uma pessoa extremamente decidida, muito... Ao mesmo tempo que ela é cautelosa, que ela é observadora... Então ela tem... Foi uma experiência belíssima. Tem sido, porque ela ainda não concluiu [...]. E o nosso grupo, foi um grupo que a acolheu muito bem: de discutir as questões da cultura indígena, discutir as questões da educação indígena com ela, refletindo teoricamente a partir dos pressupostos piagetianos. E isso a fortaleceu, isso a fortaleceu... (Nádia, Pedagogia, entrevista concedida em 07 de dezembro de 2016).

Foi ainda destacado pelos docentes as relações positivas – de amizade e coleguismo – que os estudantes indígenas estabeleceram com os seus colegas não indígenas nos grupos de pesquisa e de extensão, uma relação bastante diferente daquela observada por eles em sala de aula. O professor Ricardo, por exemplo, afirmou que no grupo de pesquisa coordenado por ele os estudantes acolheram de maneira “muito generosa, muito afetiva” o aluno indígena, buscando sempre “dialogar com ele, aprender com ele”, “saber como ele estava, como estavam as questões envolvendo a vida pessoal dele, a sua história, trajetória de vida” (Entrevista concedida em 21 de novembro de 2016).

8.4 Perspectivas docentes sobre o papel da universidade na formação dos estudantes indígenas

Segundo os professores entrevistados, a universidade enfrenta uma situação geral de despreparo no atendimento das demandas dos estudantes indígenas. Para enfrentar essa questão, eles trazem uma série de questionamentos e sugestões tanto em relação à sua própria atuação enquanto docentes, quanto no que diz respeito ao papel a ser exercido pela universidade.

Com o intuito de aperfeiçoar as suas competências pedagógicas para trabalhar com os estudantes indígenas os entrevistados destacaram a importância de realizar cursos de formação, que aprofundem os seus conhecimentos a respeito de alguns aspectos da cultura indígena, e que os permitam pensar em recursos didáticos para lidar com a tarefa de ensinar os referidos alunos:

Eu acho que precisa de capacitação [para os demais docentes] porque eu tive capacitação. Eu vivi em comunidade indígena, e eu sei trabalhar com eles. Agora, estar colocando [estudantes indígenas] assim, é difícil para um professor mesmo. Então, essa dificuldade eu entendo eles. Eu tive muita... Acho que o profissional deve ser... Nós temos aqui a Antropologia que é maravilhosa, então ela pode nos dar essa retaguarda (Maria, Odontologia, entrevista concedida em 17 de novembro de 2016).

Eu sinto necessidade de ter uma acolhida institucional maior, que ofereça processos de participação, de capacitação, de aprimoramento (Tadeu, Serviço Social, entrevista concedida em 13 de outubro de 2016).

Embora a UFRGS tenha realizado iniciativas neste sentido – de acordo com Doebber (2017, p. 136), a universidade ofereceu 16 ações de capacitação voltadas para a temática indígena de 2010 a 2016 –, percebemos que os docentes muitas vezes desconhecem a existência destas atividades. É importante, portanto, que haja uma divulgação mais ampla a respeito dessas ações. Ademais, como podemos conferir em Doebber (*ibidem*), apenas dois do total de cursos desenvolvidos se voltaram especificamente para a reflexão sobre aspectos pedagógicos da inserção acadêmica dos estudantes indígenas. Nesta perspectiva, o docente Tadeu sugeriu a criação de espaços de diálogo com outros professores e com representantes das Comissões de Graduação, para ouvir sobre as ações de acompanhamento que já estão sendo realizadas e para que se avalie conjuntamente novas estratégias pedagógicas que possam qualificar a inserção dos referidos alunos. Rosane, professora do curso de Psicologia, igualmente afirmou a importância de se construir espaços de interlocução com os demais docentes, especialmente com o intuito de debater a respeito da inclusão dos conhecimentos indígenas nos conteúdos dos cursos de graduação da instituição. Em suas palavras:

Talvez – e eu acho que essa é uma tarefa que a gente ainda não conseguiu fazer, porque eu sou orientadora das estudantes – de pensar com os outros professores, porque eu fico pensando nas outras disciplinas que são mais “duras”, que têm um conteúdo mais duro, mais eurocêntrico, como seria lidar. Eu acho que esse é um movimento que a universidade tem que fazer: “de que maneira eu posso discutir psicanálise incluindo a temática indígena? É possível? Eu consigo pensar uma

cosmovisão completamente distinta da nossa?”, ou que tenham interfaces, então... (Entrevista concedida em 24 de outubro de 2016).

Ainda sobre o envolvimento dos docentes na inclusão dos acadêmicos indígenas, Maria, docente do curso de Odontologia, destacou a importância de cada professor reservar um tempo para conversar com os estudantes, entendê-los em suas particularidades enquanto indígenas e estimulá-los, não apenas no que se refere ao acompanhamento do curso, mas de um ponto de vista pessoal, individual:

E não pode dizer “não” para eles, é “sim”. Então, “olha, você me ajuda nisso?” “sim!”. Então, sempre tem que ter um tempo. Professor tem que fazer um tempo para eles. Porque o tempo deles é diferente. Eu consigo tirar um tempo semanalmente. Ela acabou de chegar, me vê, e vem conversar comigo. E sempre olhar, ela tá bonita, fez a sobrancelha, tá bonita. Olhar, estimular. O olhar positivo. E as pessoas não enxergam. É isso que tem que ser feito. É o lado humano (Entrevista concedida em 17 de novembro de 2016).

No que diz respeito ao papel da instituição na inserção acadêmica dos estudantes indígenas, os docentes destacaram a relevância de serem desenvolvidos cursos de formação que preparem estes alunos para os conteúdos que serão posteriormente exigidos nas disciplinas. Particularmente, alguns docentes recomendaram a criação de oficinas de leitura e escrita, para que os alunos indígenas possam nivelar seus conhecimentos ao de seus colegas não indígenas, evitando assim que enfrentem muitas dificuldades para acompanhar os cursos e que se sintam, conseqüentemente, desestimulados a continuar os seus estudos universitários:

Como a gente pode assegurar que esses estudantes indígenas tenham uma bagagem de formação equivalente ao de seus colegas, ao mínimo que é exigido dos seus colegas? Porque se o estudante vê dificuldades no início, não consegue acompanhar as discussões, a chance de evasão é muito grande, a chance de ele não se sentir bem-vindo, não se sentir capaz, é realmente significativa. Isso eu acho que exige um apoio muito grande da universidade ao estudante no início do curso (Ricardo, Direito, entrevista concedida em 21 de novembro de 2016).

Eu acho que o que mais o aluno sofre, mais isso assim, essa ideia, talvez, da academia, do aluno pronto, entende? Do aluno que sabe escrever, do aluno isso, do aluno aquilo... E quando chega um aluno de outra cultura, que vai apresentar, às vezes, um texto truncado, do nosso ponto de vista, mas extremamente rico em termos de ideias... Eu acho que isso é uma coisa que é sofrida para eles, a questão conceitual, mas que ela tem como ser vencida, porque aí dá para se trabalhar. Talvez, assim, a questão de uma leitura dirigida, oferecer leituras dirigidas para os alunos, para que ele... em um grupo de... em um grupo que tenham outros colegas indígenas, para eles não se sintem tão alienígenas dentro desse universo. Acho que isso é fundamental, porque o restante eu acho que não... Um exemplo é a Letícia

[estudante indígena]. Eles querem, eles vão buscar... (Nádia, Pedagogia, entrevista concedida em 17 de novembro de 2016).

Alguns docentes sugeriram que a universidade crie maior número de espaços de acolhimento aos alunos indígenas, nos quais eles possam se sentir representados e valorizados a partir de suas especificidades culturais. Estes espaços, além de serem importantes para os próprios estudantes indígenas, também poderiam servir como uma maneira de prevenir manifestações de preconceitos ou discriminações contra tais sujeitos. Tadeu, nesta perspectiva, sugeriu que a universidade também realize “mais companhas, mais ações, mais inclusão, mais acolhida, que traga as comunidades para dentro da universidade, dê visibilidade, esclareça a população sobre as suas condições de vida”, para “se despir de pré-conceitos e preconceitos, porque senão tu inviabiliza e, além disso, tu discrimina, exclui, e não atinge o objetivo de discutir”.

A docente Maria, do curso de Odontologia, orientadora dos estudantes indígenas, apresentou algumas propostas para aperfeiçoar as atividades de monitoria. Segundo ela, deve ser levada em conta a possibilidade de que os monitores sejam colegas dos estudantes indígenas – ou seja, que estejam matriculados nas mesmas disciplinas – para que, acompanhando os mesmos conteúdos, consigam mais facilmente estudar juntos. Ademais, ela propôs, para aqueles cursos que possuem mais de um acadêmico indígena, que os próprios indígenas inscritos em semestres mais avançados desempenhem a monitoria para aqueles ingressantes. Conforme a professora, a monitoria entre estudantes indígenas poderia incentivar o aluno recém-ingressante, pois “ele vai ver que um outro indígena consegue”.

Por meio destas falas, podemos perceber que boa parte dos professores entrevistados adotou uma visão crítica a respeito do tipo de acolhimento fornecido pela UFRGS para os estudantes indígenas, ressentindo de um apoio institucional maior para saber como lidar com estes alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese versou sobre as experiências formativas dos estudantes indígenas Kaingang da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ingressantes por meio de uma política de ações afirmativas. As experiências destes alunos foram analisadas a partir de duas dimensões: uma intelectual e outra relacional. A dimensão intelectual se referiu à aprendizagem das regras de construção, reprodução e exibição dos conhecimentos acadêmicos. A dimensão relacional, por sua vez, fez alusão à qualidade das relações estabelecidas pelos mesmos estudantes com os seus colegas não indígenas, professores, orientadores e monitores. A análise destas duas dimensões expressou nossa preocupação em considerar os estudantes indígenas não apenas como sujeitos que aprendem, mas também como seres relacionais.

Tendo em vista que a apropriação do conteúdo acadêmico não é fruto apenas das capacidades individuais dos alunos – resultado de suas escolarizações anteriores e dos seus esforços pessoais na realização dos estudos –, mas também um compromisso e uma responsabilidade da instituição universitária, buscamos igualmente analisar como os professores atuaram, em termos de suas práticas pedagógicas, ao contar com a presença de um indígena em sala de aula.

Para construir nossa problemática de pesquisa, utilizamos conceitos situados nas áreas de estudos da sociologia do estrangeiro e da sociologia da educação – esta última considerada especialmente em sua perspectiva interacionista. Estas duas abordagens nos permitiram analisar diferentes aspectos das experiências formativas dos acadêmicos indígenas: enquanto a sociologia da educação nos auxiliou, particularmente, na análise da experiência intelectual desses alunos, a sociologia do estrangeiro nos permitiu entender as relações desenvolvidas com os demais atores universitários. Quanto à atuação dos docentes, a sociologia do estrangeiro nos auxiliou a entender como as percepções, representações e conhecimentos anteriormente adquiridos sobre os indígenas influenciaram as relações posteriormente estabelecidas com os alunos pertencentes a essa etnia.

Para atingir os objetivos de nossa pesquisa, realizamos vinte e sete entrevistas discursivas do tipo semi-estruturadas, das quais: quatorze com os estudantes indígenas e treze com os docentes. Ademais, realizamos observações participantes durante o período de um ano – em 2016 – nas reuniões do Grupo de Acolhimento aos Estudantes Indígenas da UFRGS

(GAIIn) e nos seminários “O que é ser índio?”, desenvolvidos por este grupo.

A participação nestes espaços universitários e a escuta dos relatos dos estudantes indígenas e de seus professores nos permitiram traçar um panorama a respeito da presença destes acadêmicos na UFRGS.

No que se refere particularmente aos estudantes indígenas, analisamos aspectos relativos: às suas formações anteriores ao ingresso na UFRGS; às dificuldades que encontraram ao lidar com as demandas acadêmicas de seus cursos de graduação; à qualidade das relações que estabeleceram com colegas, professores, docentes e orientadores e, por fim, às estratégias que criaram ou com as quais colaboraram para melhorar os seus resultados acadêmicos e os vínculos com os atores universitários apenas citados.

Foi possível identificarmos na pesquisa que os estudantes indígenas realizaram as suas formações em escolas públicas durante o ensino fundamental e médio, sendo que parte deles frequentou escolas públicas indígenas nos anos iniciais do nível básico. Ingressar na universidade não fazia parte de um projeto de vida para estes sujeitos, mas foi se constituindo como uma possibilidade a partir da implementação de políticas afirmativas específicas – fruto das lutas coletivas pelo acesso ao ensino superior – e do compartilhamento de informações e de experiências por parte de amigos e familiares indígenas. Por conta do caráter de imediaticidade que adquiriu o acesso à universidade na vida destes sujeitos, eles, em geral, não se prepararam para as provas seletivas e tiveram dificuldades para escolher os cursos que seriam frequentados, optando predominantemente pelas áreas de conhecimentos que consideravam mais importantes para poder auxiliar futuramente as suas comunidades indígenas.

Os primeiros dias dos acadêmicos indígenas na UFRGS foram marcados por sentimentos de solidão e de saudade de seus familiares e amigos indígenas, tendo em vista que muitos deles precisaram se afastar fisicamente de suas comunidades para poder frequentar a instituição. Embora estes sentimentos estivessem presentes durante toda a trajetória universitária destes alunos, foram mais intensos no início de seus percursos.

O acompanhamento dos conteúdos das disciplinas dos cursos de graduação pelos estudantes indígenas deu origem, especialmente, a três tipos de dificuldades, relativas: à compreensão e uso da linguagem acadêmica, à compreensão dos conteúdos ensinados e ao domínio das habilidades práticas necessárias para a realização do trabalho intelectual. Essas dificuldades foram fruto da relação estabelecida entre as exigências da universidade e a

possibilidade de responder a elas por parte de sujeitos com uma distinta cultura e com uma preparação escolar específica.

Nesse sentido, por exemplo, a compreensão dos conteúdos das disciplinas dos cursos de graduação frequentados pelos citados acadêmicos dependeu tanto dos seus conhecimentos escolares anteriormente adquiridos, quanto do fato de se reconhecerem ou não enquanto indígenas naquilo que estava sendo ensinado. Notamos, assim, que para estes sujeitos foi muito importante perceber que os conhecimentos e as competências adquiridas no seio de suas comunidades indígenas eram valorizadas na universidade e que poderiam aproveitá-las para a realização de seus estudos. Assim, a inserção de temas relacionados ao modo de vida indígena pelos docentes foram fundamentais para que eles se identificassem com o contexto universitário e para que conseqüentemente melhorassem as suas capacidades de entendimento dos conteúdos ensinados.

O acompanhamento dos cursos por parte dos estudantes indígenas foi influenciado, igualmente, pelo tipo de relações que eles estabeleceram com os seus colegas não indígenas, professores, orientadores e monitores. Efetivamente, aqueles estudantes que desenvolveram relações de amizade e/ou de colaboração e apoio com os citados atores universitários lidaram de maneira mais positiva com as tarefas das disciplinas por eles frequentadas, pois tinham mais facilidade para ingressar em grupos para a realização de trabalhos em sala de aula; contavam com maiores informações a respeito das disciplinas cursadas; tinham maior possibilidade de acessar os materiais de leitura; e se sentiram mais motivados para permanecer na instituição. Por outro lado, os alunos que sofreram com manifestações de preconceitos por parte de seus colegas e de seus professores ou que se sentiram excluídos no interior de suas turmas, relataram se sentir desestimulados a seguir estudando e tiveram dificuldades para ingressar em grupos de trabalhos e até mesmo para permanecer fisicamente na universidade.

Os acadêmicos indígenas lidaram de diversas maneiras com as dificuldades surgidas ao longo de seus percursos formativos. No que se refere especificamente às ações individuais, eles: fizeram uso do dicionário ou de páginas eletrônicas para entender o significado de palavras até então desconhecidas; estudaram alguns conteúdos que faziam parte do currículo do ensino médio, por meio de vídeo-aulas ou de materiais didáticos complementares aos indicados pelos docentes; buscaram, sempre que possível, inserir os seus conhecimentos indígenas nos trabalhos realizados nas disciplinas; ingressaram em grupos de pesquisa e de

estudos no interior da instituição. No que diz respeito às ações coletivas, estas se direcionaram tanto para a melhoria das relações com os demais sujeitos pertencentes ao contexto universitário – por meio da realização dos seminários “O que é ser índio?” –, quanto para a qualificação formativa destes alunos, através da criação do Grupo de Acolhimento aos Estudantes Indígenas (GAIIn).

Por meio das ações desenvolvidas para enfrentar as dificuldades acima mencionadas, os estudantes indígenas afirmaram estar construindo uma “permanência diferenciada”, que leva em conta as suas especificidades enquanto indígenas. Ademais, disseram estar colaborando para construir “um novo conceito de universidade”, como um espaço em que são valorizados os conhecimentos de grupos historicamente excluídos como indígenas e negros. A universidade é significada, então, como um espaço de aquisição e de produção de conhecimentos, os quais lhes permitirão não apenas trabalhar futuramente em prol de suas comunidades indígenas, mas também entender de outra maneira as suas próprias realidades e a sociedade mais ampla.

Considerando que a formação dos estudantes indígenas depende também da atuação de outros atores institucionais, analisamos, nesta tese, o papel desempenhado pelos docentes. Particularmente, buscamos entender: como os docentes souberam que possuíam um indígena entre os discentes para os quais lecionaram; quais suas percepções, representações e/ou conhecimentos sobre as diferenças entre os indígenas em relação aos demais acadêmicos presentes em suas turmas; quais suas percepções, representações e/ou conhecimentos sobre as relações dos indígenas com os seus colegas e professores; como se deram as relações dos docentes com os estudantes indígenas e, por fim, quais as reflexões oriundas das atividades de docência com os estudantes indígenas, tanto em relação ao próprio papel enquanto docente, quanto sobre a instituição universitária.

Esta tese mostrou que os docentes da UFRGS tiveram conhecimento sobre a presença de um indígena entre os seus alunos durante o transcorrer de suas disciplinas, o que significa que eles não foram informados previamente sobre tal fato por parte dos setores institucionais responsáveis pelo acompanhamento dos referidos alunos. Os docentes ficaram sabendo a respeito da presença de um estudante indígena de duas maneiras distintas: por meio da percepção de seus fenótipos – confirmados posteriormente junto a setores institucionais ou aos próprios acadêmicos –, de suas falas e comportamentos; ou por meio de diálogos estabelecidos com os mesmos. Ademais, alguns docentes disseram ter ministrado aulas para

indígenas sem saber a respeito de seus pertencimentos étnicos.

As particularidades dos estudantes indígenas em comparação aos demais acadêmicos de seus cursos foram associadas pelos docentes ao distinto preparo escolar e às diferenças culturais destes alunos – estas últimas representadas pelas suas características pessoais introspectivas. Estes relatos nos evidenciaram, por um lado, que no contexto da sala de aula não existiram espaços significativos para a expressão de aspectos relacionados à identidade indígena e, por outro, que alguns docentes possuíam poucos conhecimentos prévios ou até mesmo desinteresse sobre a cultura destes alunos.

Os docentes entrevistados, em geral, possuíam pouco conhecimento sobre a qualidade das relações estabelecidas pelos estudantes indígenas com os seus colegas de turma. Este escasso conhecimento foi explicado pela falta de condições estruturais para que se desenvolvessem relações mais próximas com os indígenas – particularmente, eles mencionaram que possuem turmas com grande número de alunos. Apesar disso, parte deles informou perceber uma situação de isolamento dos acadêmicos indígenas em relação aos seus colegas – aspecto também presente nas falas dos próprios estudantes entrevistados. Esse isolamento foi explicado, predominantemente, pelas características introspectivas desses alunos. Por outro lado, existiram relatos que evidenciaram o estabelecimento de relações positivas entre os estudantes indígenas e os demais discentes, explicadas principalmente por meio da adaptação do indígena à cultura ocidental e universitária.

Da mesma maneira, os docentes, em geral, afirmaram possuir poucas informações sobre as relações dos indígenas com os demais professores, tanto por conta das características dos departamentos a que estão vinculados – os quais ofertam disciplinas para distintos cursos da UFRGS – quanto por conta do caráter impessoal das relações entre docentes e estudantes.

Os docentes entrevistados adotaram diferentes posturas no que se refere às ações de apoio individuais direcionadas aos alunos indígenas: tivemos tanto professores que se dedicaram exclusivamente à remediar problemas cognitivos manifestos pelos acadêmicos indígenas ao longo de suas disciplinas, por meio do estabelecimento de diálogos e ações específicas voltadas para o enfrentamento das suas dificuldades; quanto aqueles que se dedicaram não apenas à melhorar o entendimento dos referidos estudantes com relação aos conteúdos trabalhados, mas também à qualificar as interações que eles estabeleceram com os seus colegas.

As modificações didáticas de caráter mais geral – as quais englobam possíveis

mudanças nos conteúdos ministrados e nas estratégias de ensino utilizadas em sala de aula –, por seu turno, estiveram pouco presentes nos depoimentos dos professores entrevistados. Mesmo assim, alguns docentes mostraram interesse em introduzir temas relacionados aos povos indígenas em suas disciplinas. No entanto, eles se depararam com limitações de ordem pessoal – pois lhes faltava a formação necessária para isso – e estrutural, pois o grande número de alunos em sala de aula fez com que não pudessem estar atento às especificidades de cada um. Ademais, temos que considerar que essas modificações dependem de articulações institucionais prévias, pois os conteúdos e as estratégias de ensino são baseados nos planos das disciplinas, formulados antes do início do período letivo.

É possível concluirmos que a relação dos docentes com os acadêmicos indígenas se estabeleceu predominantemente a partir de uma imagem genérica de um estudante universitário. Dificilmente seria diferente se levamos em conta que muitos destes sujeitos não foram informados previamente a respeito da presença de um indígena entre seus alunos. A falta de comunicação é um sintoma da escassa orientação institucional fornecida aos docentes sobre como lidar com essa nova demanda formativa – efetivamente, eles possuíam poucos conhecimentos a respeito das particularidades culturais e da formação destes alunos. Por outro lado, a forma de tratamento diferenciada proporcionada por alguns docentes dependeu de iniciativas autônomas e que se relacionaram às suas características subjetivas e às suas trajetórias: eram professores sensíveis à temática indígena e que frequentemente haviam tido experiências de trabalho anteriores com indígenas.

Assim, a falta de discussão e definição institucional voltadas à orientar a atuação dos docentes fez com que eles adotassem posturas diferentes frente à tarefa de ensinar um estudante indígena. Essa postura, como mencionamos, se orientou frequentemente por uma ótica assimilacionista, na medida em que pressupôs que os estudantes indígenas deveriam aprender os conteúdos, se orientar em relação às regras de transmissão e de avaliação dos conhecimentos já constituídas antes de seu ingresso na instituição, “seguindo a regra do jogo clássica da universidade” (DE PAULA, 2013, p. 804). Desta maneira, o objetivo de promover a diversidade étnico-racial na universidade por meio da presença e troca de ideias entre sujeitos etnicamente diferenciados se perdeu em meio à falta de redefinição das regras institucionais e do papel dos atores envolvidos com a implementação da política afirmativa.

A forma de tratamento dispensada pelos docentes aos estudantes indígenas em sala de aula, portanto, não foi eficaz no sentido de minimizar as lacunas formativas destes discentes,

para que eles conseguissem acompanhar com maior facilidade os seus cursos de graduação. Tampouco foram construídos espaços significativos onde pudessem expressar os conhecimentos de suas comunidades indígenas. Desta maneira, os elementos que caracterizariam, conforme salientamos, aspectos desafiadores para o acompanhamento dos cursos por parte destes alunos não foram suficientemente considerados como pontos de debate pela instituição universitária.

Por fim, gostaríamos de destacar a relevância da pesquisa e os questionamentos que ainda ficam em aberto. Em primeiro lugar, consideramos que este estudo nos permitiu, conforme afirmam Quivy e Campenhoudt (1992, p. 274) “revelar facetas pouco conhecidas do fenômeno estudado”. Efetivamente, nos dedicamos a entender como os indígenas lidaram com a tarefa de serem “estudantes universitários”, a partir de suas formações escolares, seus pertencimentos étnicos e da qualidade das relações estabelecidas na universidade – foco este que nos diferencia de pesquisas que buscam entender as experiências destes sujeitos a partir de um ponto de vista voltado especialmente para a cultura indígena. Ademais, analisamos o papel dos docentes na formação universitária dos citados alunos – aspecto igualmente pouco explorado pelas pesquisas dedicadas ao tema. De um ponto de vista teórico, a tese se baseou em um modelo de análise construído com conceitos originados de duas distintas áreas de estudos, a sociologia do estrangeiro e a sociologia da educação. Este modelo, pelo seu caráter inovador, pode ser utilizado para investigações posteriores a respeito do mesmo ou de semelhantes fenômenos sociais.

No que se refere às possíveis futuras investigações sobre o tema, sugerimos: uma análise sobre o percurso profissional dos indígenas após terem concluído os seus estudos universitários; uma comparação entre as experiências dos estudantes de cursos regulares com aqueles matriculados em cursos interculturais; uma descrição sobre a representação social dos indígenas para o público universitário; uma análise a respeito das relações dos estudantes indígenas com suas comunidades de origem durante e após a conclusão de seus cursos de graduação.

REFERÊNCIAS

AGNOLI, M. **Lo straniero in immagine: rappresentazione degli immigrati e pregiudizio etnico tra gli studenti del Lazio**. Milano: Franco Angeli, 2004.

ALLPORT, G. **The nature of prejudice**. Cambridge, MA: Perseus Books, 1979.

ALMEIDA, N. **Entre a tutela e a autonomia: a atuação da FUNAI na promoção do acesso e da permanência de indígenas no ensino superior**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

_____. O Programa de Diversidade na Universidade e as ações afirmativas para o acesso de negros e indígenas ao ensino superior. In.: LIMA, A; BARROSO, M. (Orgs.) **Povos Indígenas e Universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008**. Rio de Janeiro: E-papers, 2013, p. 163-194.

AMARAL, V. **As Trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

ANGELIN, A. **A construção do projeto de vida e carreira em estudantes indígenas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: um estudo exploratório**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

BAPTISTA DA SILVA, S. Cosmo-ontológica mbyá-guarani: discutindo o estatuto de “objetos” e “recursos naturais”. **Revista de Arqueologia, SAB**, v. 26, n. 1, 2013.

_____, S. Iconografia e ecologia simbólica: retratando o cosmos Guarani. In.: PROUS, A.; LIMA, T (Orgs.) **Ceramistas Tupiguarani**. Belo Horizonte: Superintendência do Iphan em Minas Gerais, 2010, p. 113-146.

BARNES, E. Do diversidade ao Prolind: reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas. In.: SOUZA *et al.* (Orgs.) **Povos Indígenas: projetos e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2007.

BARROSO-HOFFMANN, M. Direitos culturais diferenciados, ações afirmativas e etnodesenvolvimento: algumas questões em torno do debate sobre ensino superior para os povos indígenas no Brasil. In.: Simposio Antropologia Aplicada y Políticas Públicas. 1 Congreso Latinoamericano de Antropologia. **Anais eletrônicos**. Rosário, Argentina, 2005, p. 01-14.

BECKER, H. **Segredos e truques da pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BENITES, A. *et al.* Relatório da comissão de acesso e permanência do estudante indígena (CAPEIn): 2008-2011. In: BERGAMASCHI, M.; NABARRO, E.; BENITES, A. (Orgs.). **Estudantes Indígenas no Ensino Superior uma abordagem a partir da experiência na UFRGS**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013, p. 19-36.

BERGAMASCHI, M.; DOEBBER, M.; BRITO, P. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Brasília, v. 99, n. 251, p. 37-53, jan./abr. 2018.

_____. Estudantes indígenas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – desafios do acesso e permanência. **Revista del Cisen Tramas/Maepova**. Salta, Argentina, v. 4, n. 2, p. 167-184, 2016.

BERGAMASCHI, M.; KURROSCHI, A. Estudantes indígenas no ensino superior: o programa de acesso e permanência na UFRGS. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n.2, p. 1-20, 2013.

BERGAMASCHI, M.; NABARRO, E.; BENITES, A. **Estudantes Indígenas no Ensino Superior uma abordagem a partir da experiência na UFRGS**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

BERNARDINO-COSTA, J.; SANTOS, S.; SILVÉRIO, V. Dossiê Relações Raciais em Perspectivas. **Sociedade e Cultura**, v. 12, n. 2, p. 215-222, jul./dez. 2009.

BIANCO, A. **La conoscenza del mondo sociale: guida allo studio della sociologia**. Milano: Franco Angeli, 2007.

BOTELHO, M.; SECCHI, D. A inclusão de estudantes indígenas no curso de enfermagem da UFMT – Sinop: alcances e desafios. **Revista eletrônica de Educação**, v. 9, n. 1, p. 27-47, 2015.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BRAND, A; CALDERONI, V. Povos indígenas e formação acadêmica: ambivalências e desafios. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p. 85-97, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 nov. 1999a. Seção 1, p. 19.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 fev. 1991. Seção 1, p. 2487.

_____. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abril, 2007a.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841.

_____. Parecer nº 14, de 14 de setembro de 1999. Parecer do Conselho Nacional de Educação. **Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação**. Brasília, DF, 1999b.

_____. Portaria interministerial nº 559, de 16 de abril de 1991. Sobre a educação escolar para as populações indígenas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 abr. 1991. n. 73, Seção 1, p. 7084-7085.

_____. Portaria n. 389, de 9 de maio de 2013. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 maio, 2013, n. 90, Seção 1, p. 12-14.

_____. Portaria n. 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil. 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em 22 jun. 2018.

BRITO, P. **Índigena-mulher-mãe-universitária: o estar-sendo estudante da UFRGS**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

BUENO, R. **Políticas Públicas na Educação Superior**. As ações de permanência para estudantes cotistas no programa de ações afirmativas da UFRGS. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

CAMPELLI, E. **Il metodo e il suo contrario**. Sul recupero della problematica del metodo in sociologia. Milano: Angeli, 1991.

CARDANO, M. **La ricerca qualitativa**. Roma: Il Mulino, 2011.

CERI, P. **Sociologia. I soggetti, le strutture, i contesti**. Bari: Laterza, 2007.

CESAREO, V. **Sociologia: Teorie e problemi**. Milano: Vita e Pensiero, 1993.

CHIAPPELLI, T. GENTILE, M. Per una didattica interculturale e inclusiva. In.: GENTILE, M. CHIAPPELLI, T. (Orgs.) **Intercultura e Inclusione. Il Cooperative Learning nella classe plurilingue**. Milano: FrancoAngeli, 2016, p. 17-29.

CIPOLLINI, R. **Stranieri. Percezione dello straniero e pregiudizio etnico**. Milano: Franco Angeli, 2002.

CLAUDINO, Z. **A formação da pessoa nos pressupostos da tradição educação indígena Kaingang**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

COHN, A.; DAL'BÓ, T. Ingresso de indígenas em cursos regulares nas universidades e desafios da interculturalidade: o caso da UFSCar. In.: OLIVEIRA (Org.). A questão indígena na educação superior. **Cadernos do GEA**, n. 19. Rio de Janeiro, 2016, p. 27-37.

COLLET, C. *et. al.* Estudantes e conhecimentos indígenas na universidade. Reflexões sobre o PET-Indígena da Universidade Federal do Acre. In.: FREITAS, A. (Org.) **Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil**: povos indígenas e os novos contornos do programa de educação tutorial/conexões de saberes. Rio de Janeiro: E-papers, 2015, p. 29-40.

COLLET, C. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In.: GRUPIONI, L. (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 115-130.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Tabelas de áreas do conhecimento. Disponível em: <http://www.cnpq.br/documents/10157/186158/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2018.

COROSSACZ, V. **Razzismo, meticciano, democrazia razziale**. Le politiche della razza in Brasile. Soveria Mannelli: Rubbettino Editore, 2005.

COSTA, C.; MENEZES, S. A educação no Brasil Colonial (1549-1759). In.: ROSSI, E.; RODRIGUES, E.; NEVES, F. (Org.). **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. Maringá: Eduem, 2009, p. 31- 44.

COTESTA, V. **Sociologia dello straniero**. Roma: Carocci Editore, 2012.

COULON, A. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.

CUNHA, M. Política indigenista no Século XIX. In.: CUNHA, M. (Org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 133-154.

DAFLON, V.; FERES, J.; CAMPOS, L. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 302-327, 2013.

DE PAULA, L. O ensino superior indígena como política pública: elementos para a construção de um modelo metodológico de avaliação e comparação de experiências locais. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 238, p. 795-810, set./dez. 2013.

DICIO. **Dicionário on line de português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/aurelio-2/>. Acesso em 1 fev. 2018.

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

DOEBBER, M. **Indígenas estudantes nas graduações da UFRGS: movimentos de re-existência**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

DOEBBER, M.; BRITO, P. Estudantes indígenas nas universidades públicas brasileiras: análise a partir das produções de dissertações e teses. In.: X Anped Sul, Florianópolis. **Anais eletrônicos**, 2014, p. 01-14.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. A socialização e a formação escolar. **Lua Nova**, n. 40/41, ago. 1997.

DURKHEIM, E. Divisão do trabalho e suicídio. In.: RODRIGUES, J. (Org.). **Emile Durkheim: Sociologia**. Coleção grandes cientistas sociais. São Paulo: Ática, 2000.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**: com um estudo da obra de Durkheim, pelo professor Paul Fauconnet. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

ELIAS, N; SCOTSON, J. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2000.

EURÍSTENES, P.; FERES, J.; CAMPOS, L. Evolução da Lei nº 12.711 nas universidades federais (2015). **Levantamento das políticas de ação afirmativa** (GEMAA), IESP-UERJ, dez. 2016, p. 1-25.

FAGGIANO, M.; FASANELLA, A.; REGANO, A. Alla base dell'incontro interetnico: contatto, visibilità e interesse. In.: **Lo straniero in immagine**: rappresentazione degli immigrati e pregiudizio etnico tra gli studenti del Lazio. Milano: Franco Angeli, 2004, p. 41-73.

FERES, J. Ação afirmativa, política pública e opinião. **Sinais Sociais**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 8, p. 38-77, set./dez. 2008.

FERES, J.; DAFLON, V.; CAMPOS, L. Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 399-414, jul./dez. 2012a.

_____. As políticas de ação afirmativa no tribunal: separando os bons dos maus argumentos. In.: SILVÉRIO, V. (Org.) **As cotas para negros no tribunal – A audiência pública do STF**. São Carlos: EDUFSCar, 2012b, p. 83-105.

FERRARI, A.; DINALI, W. Herança moderna disciplinar e controle dos corpos: quando a escola se parece com uma “gaiola”. **Educação em revista**, v. 28, n. 2, Belo Horizonte: Junho, 2012.

FERREIRA, M. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A.; FERREIRA, M. (Org.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001, p. 71-111.

FIALHO, M.; MENEZES, G.; RAMOS, A. O ensino superior e os povos indígenas: a contribuição da FUNAI para a constituição de políticas públicas. In: LIMA, A.; BARROSO, M. (Orgs.). **Povos Indígenas e Universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008**, Rio de Janeiro: E-papers, 2013, p. 109-118.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história das violências nas prisões**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

GALLINO, L. **Dizionario di sociologia**. Torino: UTET, 1993.

CHIAPPELLI, T.; GENTILE, M. Per una didattica interculturale e inclusiva. In: In: GENTILE, M. CHIAPPELLI, T. (Orgs.) **Intercultura e Inclusione. Il Cooperative Learning nella classe plurilingue**. Milano: FrancoAngeli, 2016, p. 17-29.

GENTILE, M. Interdependenza e *Cooperative Learning*. In: GENTILE, M. CHIAPPELLI, T. (Orgs.) **Intercultura e Inclusione. Il Cooperative Learning nella classe plurilingue**. Milano: FrancoAngeli, 2016, p. 30-60.

GRUPIONI, L. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

_____. **Olhar longe, porque o futuro é longe: Cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GUERRA, M.; AMARAL, W. A construção da identidade e os regimes de visibilidade dos povos indígenas na universidade. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v.3, n.1, p. 53-68, 2014.

GUIMARÃES, A. Depois da democracia racial. **Tempo Social**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 269-287, 2006.

HENRIQUES, R. *et al.* **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília: Secad, 2007.

HERINGER, R.; FERREIRA, R. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. In: PAULA, M. HERINGER, R.

(Org.). **Caminhos convergentes – Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009, p. 137-162.

HOLANDA, S. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico**. População residente por cor ou raça, 2010a. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3175>. Acesso em 14 mai. 2018.

_____. **Censo demográfico 2010**. Características gerais dos indígenas. Resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2010b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Indígena: 1999**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: INEP, 2001.

_____. **Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil**. Brasília: INEP, 2007.

_____. **Sinopse estatística da educação superior, 2016**. Brasília: INEP, 2017.

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

_____. Ser indígena na universidade. In.: XVII Congresso Brasileiro de Sociologia, 2015, Porto Alegre. **Anais**, Porto Alegre, 2015.

KURROSCHI, A.; BERGAMASCHI, M. Estudantes Indígenas na UFRGS: movimento que anuncia um diálogo intercultural. In: ROSADO, R.; FAGUNDES, L. (Org.). **Presença indígena na cidade: reflexões, ações e políticas**. Núcleo de Políticas Públicas para Povos Indígenas – Porto Alegre: Gráfica Hartmann, 2013, p. 105-123.

LAGROU, E. Arte ou artefato? Agência e significado nas artes indígena. **Revista Proa**, n. 2, v. 1, 2010.

LIMA, A. A educação superior de indígenas no Brasil: notas para balanços e possíveis perspectivas, à guisa de uma introdução. In.: LIMA, A. (Org.) **A educação superior de Indígenas no Brasil: balanços e perspectivas**. Rio de Janeiro: E-papers, 2016, p. 11-28.

_____. Educação superior para indígenas no Brasil – sobre cotas e algo mais. In: Seminário Formação Jurídica e Povos Indígenas: desafios para uma educação superior, Belém, **Anais eletrônicos**, 2007, p. 01-28.

_____. O governo dos índios sobre a gestão da SPI. In.: CUNHA, M. (Org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 155-172.

LIMA, A.; BARROSO, M. A presença indígena na construção de uma educação superior

universal, diferenciada e de qualidade. In.: LIMA, A.; BARROSO, M. (Orgs.). **Povos Indígenas e Universidade no Brasil: contextos e perspectivas**, 2004-2008, Rio de Janeiro: E-papers, 2013, p. 109-118.

LIMA, T. Dois e seu múltiplo: reflexões sobre o perspectivismo em uma cosmologia tupi. **Mana**, v. 2, n. 2, p. 21-47, 1996.

LIRA, A.; SILVA, A.; SALUSTIANO, D. Povos indígenas e escolarização no Brasil: do plano político-legal à efetivação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 14, p. 145-157, jan./jun. 2014.

LOPES, A. **Indígenas em universidades públicas do Rio Grande do Sul: uma perspectiva etnográfica**. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

LÓPEZ, E. Noções de corporalidade e pessoa entre os Jodí. **Mana**, v. 12, n. 2, p. 359-388, 2006.

LUCIANO, G. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Coleção educação para todos, 2006.

MANNHEIM, K. Isolamento social. In: CARDOSO, F.; IANNI, O (Org). **Homem e Sociedade: leituras básicas de sociologia geral**. São Paulo: Editora Nacional, 1970.

MARCUS, G. Etnografía en/del sistema mundo. El surgimento de la etnografía multilocal. **Alteridades**, p. 111-127, 2001.

MATOS, K. Ensino superior e povos indígenas. In.: LIMA, A.; BARROSO, M. (Orgs.). **Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas**, 2004-2008. Rio de Janeiro: E-papers, 2003, p. 207-240.

_____. Licenciaturas interculturais “indígenas”: um debate necessário. LIMA, A. (Org.). In: **A educação superior de indígenas no Brasil. Balanços e perspectivas**. Rio de Janeiro: E-papers, 2016, p. 29-62.

MATTE, D. Indígenas no RS: educação formal e etnicidade. In: SILVA, G; PENNA, R; CARNEIRO, L. (Orgs.) **RS Índio: cartografias sobre a produção do conhecimento**. Porto Alegre: Edipucrs, 2009, p. 104-114.

MAUCERI, S. **Per la qualità del dato nella ricerca sociale**. Strategie di progettazione e conduzione dell'intervista con questionario. Milano: FrancoAngeli, 2003.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAZZARA, B. **Appartenenza e pregiudizio**. Psicologia sociale delle relazioni interetniche. Roma: Carocci editore, 2000.

MCCALLUM, C. Alteridade e sociabilidade Kaxinauá: perspectivas de uma antropologia da vida diária. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 13, n. 38, 1998.

MELIÁ, B. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MERTON, R. **Sociologia: teoria e estrutura**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MILLER, J. **As coisas: os enfeites corporais e a noção de pessoa entre os Mamaindê** (Nambiquara). Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. Fundação Nacional do Índio. **Demarcação de Terras**. Disponível em <<http://www.FUNAI.gov.br/index.php/2014-02-07-13-24-32>>. Acesso em 22 abr. 2018.

_____. Fundação Nacional do Índio. **Índios no Brasil**. Disponível em <<http://www.FUNAI.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: História e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197-217, nov. 2002.

MONGIM, A. Ingresso na universidade pelo sistema de cotas: entre desafios e sentidos diversos. **Cadernos do GEA**, n. 7, jan./jun. 2015, p. 35-37.

MONSMA, K.; SOUZA, J.; SILVA, F. As consequências das ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul: uma análise preliminar. In.: SANTOS, J. (Org.) **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAO, 2013, p. 137-168.

MORELO, B. **Leitura e escrita na universidade para estudantes indígenas: princípios e práticas pedagógicas para uma ação de permanência no campo das linguagens**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MOSCOVICI, S. **La psicoanalisi, la sua immagine e il suo pubblico**. Milano: Unicopli, 2011.

NABARRO, E. O ingresso e a permanência dos estudantes indígenas na UFRGS: o papel das políticas públicas – uma visão crítica. In.: BERGAMASCHI, M.; NABARRO, E.; BENITES, A. (Orgs). **Estudantes Indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS**, Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2013, p. 37- 42.

NOGUEIRA, M. A construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, M.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). **Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 125-154.

NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, L; NASCIMENTO, R. Roteiro para *uma* história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 765-781, jul./set. 2012.

OLIVEN, A; BELLO, L. Negros e indígenas ocupam o templo branco: ações afirmativas na UFRGS. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 49, p. 339-374, set./dez. 2017.

OLIVEN, A. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**, n.1, p. 29-51, 2007.

PAIVA, A.; ALMEIDA, L. 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, p. 75-115, 2010.

PALADINO, M. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, número especial, p. 175-195, dez. 2012.

_____. Educación superior indígena em Brasil. Políticas gubernamentales y demandas indígenas: diálogos y tensiones. **Desacatos**, n. 33, p. 67-84, 2010.

_____. Um mapeamento das ações afirmativas voltadas aos povos indígenas no ensino superior. In.: BERGAMASCHI, M.; NABARRO, E.; BENITES, A. (Orgs). **Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência da UFRGS**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

PALADINO, M.; ALMEIDA, N. **Entre a diversidade e a desigualdade**: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2012.

PAULINO, M. **Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PAZ, A. **Indianizar para descolonizar a universidade**: itinerâncias políticas, éticas e epistemológicas com os estudantes indígenas da Universidade de Brasília. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

PORTES, E.; SOUSA, L. O nó da questão: a permanência de jovens dos meios populares no ensino superior público. In.: Seminário 10 anos de ações afirmativas: conquistas e desafios, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos**, 2012, p. 01-20.

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In.: POUPART, J. *et al.* (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 215-247.

PRADELLA, L. **Entre os seus e os outros: horizonte, mobilidade e cosmopolítica guarani.** Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PROLO, F. Projetos e oportunidade: o processo de reivindicação do sistema de cotas por estudantes da UFRGS. **Revista Perspectivas Sociais**, Pelotas, ano 2, n. 1, p. 11-27, mar. 2013.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. **Manual de investigação em Ciências Sociais.** Lisboa: Gradiva Publicações, 1992.

RIBEIRO, C. Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. **Dados – Revista de Ciências Sociais**, v. 54, n. 1, p. 41-87, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão. **Atlas socioeconômico do Rio Grande do Sul.** Disponível em: <<https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/ocupacao-do-territorio>>. Acesso em 2 mar. 2018.

RISTOFF, D. Democratização do campus: impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. **Cadernos do GEA**, n. 9, Rio de Janeiro, 2016.

ROCHA, C. O papel político feminino na organização social Kaingang. Fazendo gênero. **Anais eletrônicos.** Florianópolis, 2010, p. 01-09.

ROSSI, E. O projeto de educação da modernidade e a constituição da identidade da nação brasileira na Primeira República (1889-1929). In.: ROSSI, E.; RODRIGUES, E.; NEVES, F. (Orgs.). **Fundamentos históricos da educação no Brasil.** Maringá: Eduem, 2009, p. 89-102.

SALA, E. L'intervista. In.: LILLO, A. (Org.). **Il mondo della ricerca qualitativa.** Torino: UTET Università, 2010, p. 75-104.

SCHIZZEROTTO, A.; BARONE, C. **Sociologia dell'istruzione.** Bologna: Il Mulino, 2006.

SCHUTZ, A. Lo straniero: saggio di psicologia sociale. In.: TABBONI, S (Org.). **Vicinanza e lontananza.** Modelli e figure dello straniero come categoria sociologica. FrancoAngeli: Milano, 1986, p. 127-146.

SEEGER, A., DA MATTA, R.; VIVEIROS DE CASTRO, E. **A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras.** In.: Boletim do Museu Nacional, Rio de Janeiro, Museu Nacional, n. 32, mai. 1979, p. 02-19.

SEVERO, D. Educação Kaingang: o “formal” e o “informal” na escola da aldeia em São Leopoldo, RS, Brasil. **Século XXI, Revista de Ciências Sociais**, v.3, n. 1, p. 39-61, jan./jun. 2013.

SILVA, S. Dualismo e cosmologia Kaingang: o xamã e o domínio da floresta. **Horizontes Antropológicos**, v. 8, n. 18, Porto Alegre, p. 189-209, 2002.

SILVÉRIO, V. Evolução e contexto atual das políticas públicas no Brasil: educação, desigualdade e reconhecimento. In.: DE PAULA, M.; HERINGER, R. (Orgs.). **Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heirich Boll, ActionAid, 2009, p. 13-38.

SIMMEL, G. Lo straniero. In.: TABBONI, S (Org.). **Vicinanza e lontananza**. Modelli e figure dello straniero come categoria sociologica. FrancoAngeli: Milano, 1986, p. 147-154.

SITO, L.; FERREIRA, J.; RODRIGUES, T. O processo de implementação das Ações Afirmativas na UFRGS. In.: TETTAMANZY, A. *et al.* (Orgs.). **Por uma política de ações afirmativas: problematizações do Programa Conexões de Saberes/UFRGS**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008, p. 119-125.

SOARES, B.; MOURÃO, L.; MOTA, M. **O estudante universitário brasileiro: características cognitivas, habilidades relacionais e transição para o mercado de trabalho**. Curitiba: Appris, 2016.

SOUZA, A. **“Passou? Agora é luta!”** Um estudo sobre ações afirmativas e a presença de jovens estudantes indígenas na Universidade Federal da Bahia. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

STELLA, S. **Esperienze multiculturali: origini e problemi**. Roma: Carocci Editore, 2003.

STRATHERN, M. **O Gênero da Dádiva**. Problemas com mulheres e problemas com a sociedade na Melanésia. Campinas: Ed. Unicamp, 2006.

TABBONI, S. **Lo straniero e l'altro**. Napoli: Liguori, 2006.

_____. **Vicinanza e lontananza**. Modelli e figure dello straniero come categoria sociologica. Milano: Franco Angeli, 1986.

TASSINARI, A.; IORIS, E.; ALMEIDA, J.; JESUS, S. A presença de estudantes indígenas na Universidade Federal de Santa Catarina: um panorama a partir do programa de ações afirmativas – PAA/UFSC. **Século XXI, Revista de Ciências Sociais**, v. 3, n. 1, p. 212-236, jan./jun. 2013.

TASSINARI, A. Resultados e desafios da inclusão de estudantes indígenas pela política de ações afirmativas da UFSC. In.: OLIVEIRA (Org.). A questão indígena na educação superior. **Cadernos do GEA**, n. 19. Rio de Janeiro, 2016, p. 43-51.

TEIXEIRA, A.; BECKER, F. Novas possibilidades da pesquisa qualitativa via sistemas CAQDAS. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 3, n. 5, p. 94-113, jan/jun 2001.

TEIXEIRA, A. Entre a escola pública e a universidade: longa travessia para jovens de origem popular. In.: SAMPAIO, S. (Org.). **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos**. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 27-51.

THEODORO, M. Desigualdade racial e políticas públicas no Brasil. In.: SILVÉRIO, V (Org.). **As cotas para negros no tribunal: a audiência pública do Supremo Tribunal Federal**. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

TOLA, F. “Eu não estou só(mente) em meu corpo”. A pessoa e o corpo entre os Toba (Qom) do Chaco argentino. **Mana**, n. 13, v. 2, p. 499-519, 2007.

TRECCANI. **Vocabolario**. Disponível em: <http://www.treccani.it/vocabolario/>. Acesso em: 20 maio, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Conselho Universitário**. Resolução n. 33/2013. Institui o Programa de Acesso e Permanência dos povos indígenas. Chapecó, dez. 2013.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. Processos seletivos especiais. **Edital n. 830/2017**. Chapecó, 2017. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2017-0830>. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. Diretoria de políticas de graduação. **Publicação eletrônica** (mensagem pessoal). Recebida em 9 mar. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão**. Resolução n. 15 de 2015. Dispõe sobre abertura de vagas específicas em cursos de graduação da UFPel. Pelotas, maio, 2015. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/cra/files/2015/11/Resolu%C3%A7%C3%A3o-15-2015-COCEPE.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2018.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. Coordenação de registros acadêmicos. **Arquivo da categoria processos seletivos especiais**. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/cra/category/editais-processos-seletivos-especiais/page/2/>. Acesso em 12 mar. 2018.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. Coordenação de registros acadêmicos. **Edital n. 008/2017 Processo seletivo específico**. Pelotas, abr. 2017. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/cra/files/2017/04/Edital_008_2017-Quilombolas-e-Ind%C3%ADgenas.pdf. Acesso em 13 mar. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RIO GRANDE. Comissão permanente do processo seletivo. **Processos seletivos**. Disponível em: <https://coperse.furg.br/>. Acesso em: 11 mar. 2018.

_____. Comissão Permanente do Processo Seletivo. **Edital do processo seletivo 2017 específico para ingresso de estudantes indígenas**. Rio Grande, 2017. Disponível em: <https://coperse.furg.br/images/Editais/2017/Edital.Ind%C3%ADgenas.2017.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2018.

_____. Conselho universitário. **Resolução n. 019/2009**. Dispõe sobre a criação do Programa de Ação Inclusiva. Rio Grande, ago. 2009. Disponível em: <http://www.conselho.furg.br/delibera/consun/01909.htm>. Acesso em: 11 mar. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Comissão permanente do Vestibular. **Concursos anteriores**. Disponível em: <https://www.coperves.ufsm.br/concursos/>. Acesso em: 09 mar. 2018.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. **Processo seletivo indígena**. Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/indigena/>. Santa Maria, 2017. Acesso em 13 abr. 2018.

_____. **Resolução n. 011/2007**. Institui, na Universidade Federal de Santa Maria, o Programa de Ações Afirmativas de inclusão racial e social. Santa Maria, ago. 2007. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/afirme/images/011-07.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Coordenadoria de Ações Afirmativas. **Relatório de Ações/atividades, 2016-2017**. Bagé, 2018a.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. **Processo Seletivo Indígenas Aldeados e Moradores Quilombolas**. Bagé, 2018b. Disponível em <http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/prograd/processo-seletivo-indigena/>. Acesso em: 12 mar. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Comissão de ingresso e permanência do estudante indígena. **Tutores e monitores: potencializando a permanência**. Porto Alegre, abr. 2008.

_____. Comissão permanente de seleção. **Processos seletivos**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/coperse/processos-seletivos/estudantes-indigenas/pse-estudantes-indigenas-2018>. 2017a. Acesso em: 10 mar. 2017.

_____. Comissão permanente de seleção. **Vestibular da UFRGS 2006: provas comentadas – processo de avaliação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

_____. Comissão permanente de seleção. **Vestibular da UFRGS 2007: provas comentadas – processo de avaliação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

_____. Comissão permanente de seleção. **Vestibular da UFRGS 2010: provas comentadas – processo de avaliação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

_____. Conselho universitário. **Decisão n. 134/2007**. Porto Alegre, jun. 2007.

_____. Conselho universitário. **Decisão n. 268/2012**. Porto Alegre, ago. 2012.

_____. Coordenadoria de acompanhamento do programa de ações afirmativas. **Dados do Processo Seletivo Específico para estudantes indígenas, 2008-2017**. Porto Alegre, 2017b.

_____. Coordenadoria de acompanhamento do programa de ações afirmativas. **Relatório anual do programa de ações afirmativas 2013/2014**. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/relatorio/relatorio-final/view>>. Acesso em: 10 out. 2017.

_____. Coordenadoria de acompanhamento do programa de ações afirmativas. **Relatório anual do programa de ações afirmativas 2016**. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/relatorio/relatorio-2016/view>>. Acesso em: 16 out. 2017.

_____. **Instituto de Ciências Básicas da Saúde**. Porto Alegre, 2018a. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/icbs/>. Acesso em: 5 mai. 2018.

_____. Painel de dados. **UFRGS em números**. Porto Alegre, 2017c. Disponível em: <https://www1.ufrgs.br/paineldedados/ufrgs_numeros.html>. Acesso em 30 mar. 2018.

_____. Pró-Reitoria de Extensão. **Catálogo de Ações da Extensão**. Porto Alegre, 2018b. Disponível em: <<https://www1.ufrgs.br/extensao/catalogo/catalogo.php>>. Acesso em: 4 abr. 2018.

_____. Processos seletivos. **Processo seletivo específico para ingresso de estudantes indígenas**. Edital 08 de dezembro de 2017. Porto Alegre, 2017d. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/coperse/processos-seletivos/estudantes-indigenas/pse-estudantes-indigenas-2018>. Acesso em 4 abr. 2018.

_____. Processos seletivos. **Processo seletivo específico para ingresso de estudantes indígenas**. Manual do candidato. Porto Alegre, 2017e. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/coperse/processos-seletivos/estudantes-indigenas/pse-estudantes-indigenas-2017>. Acesso em: 15 abr. 2018.

_____. **Programa de Educação tutorial Políticas Públicas de Juventude**. Porto Alegre, 2018c. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/petppj/7-2/>>. Acesso em: 4 mai. 2018.

_____. **Site da Coordenadoria do Programa de Ações Afirmativas**. Porto Alegre, 2017f. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

_____. Vestibular. **Concurso Vestibular de 2017**. Porto Alegre, 2017g. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/coperse/concurso-vestibular/anteriores/2017>. Acesso em: 05 abr. 2017.

VICTÓRIA, C. A igualdade não é branca. **Jornal Extra Classe**. Porto Alegre, abr. 2012. Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/edicoes/2012/04/a-igualdade-nao-e-branca/>>. Acesso em: 11 maio, 2018.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **A inconstância da alma selvagem**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

WAGNER, R. The Fractal Person. In.: STRATHERN, M.; GODELIER, M. (Org.). **Big Men and Great Men: Personifications of Power in Melanesia**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WESZ, M. Caibaté - RS: Imigração e missionarismo. **Oficina do Historiador**, Porto Alegre, EDIPUCRS, p. 737-754.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE A – Análise PSE Indígena

Quadro 1 – Idade dos inscritos nos PSE para indígenas da UFRGS (2008-2017)

Idade (anos)	Número de Inscritos	% de Inscritos	% acumulada
16	1	0,1	0,1
17	16	2,3	2,4
18	47	6,6	9,0
19	94	13,3	22,3
20	78	11,0	33,3
21	73	10,3	43,6
22	60	8,5	52,1
23	59	8,3	60,5
24	51	7,2	67,7
25	32	4,5	72,2
26	38	5,4	77,5
27	19	2,7	80,2
28	17	2,4	82,6
29	21	3,0	85,6
30	12	1,7	87,3
31	11	1,6	88,8
32	10	1,4	90,3
33	12	1,7	91,9
34	12	1,7	93,6
35	5	0,7	94,4
36	7	1,0	95,3
37	6	0,8	96,2
38	5	0,7	96,9
39	3	0,4	97,3
40	3	0,4	97,7
41	4	0,6	98,3
42	3	0,4	98,7
43	4	0,6	99,3
44	2	0,3	99,6
48	2	0,3	99,9
50	1	0,1	100,0
Inf. ausente	34	4,6	
Total	742	100,0	

Quadro 2 – Pertencimento étnico dos inscritos nos PSE para indígenas da UFRGS (2008-2017)

Etnia	Número de Inscritos	%
<i>Kaingang</i>	666	89,8
<i>Guarani</i>	41	5,5
<i>Atikum</i>	5	0,7
<i>Baré</i>	3	0,4
<i>Macuxi</i>	3	0,4
<i>Terena</i>	3	0,4
<i>Xokleng</i>	3	0,4
<i>Krenak</i>	2	0,3
<i>Quechua</i>	2	0,3
<i>Bororo</i>	1	0,1
<i>Fulni-ô</i>	1	0,1
<i>Juruna</i>	1	0,1
<i>Kambeba</i>	1	0,1
<i>Kuikuro</i>	1	0,1
<i>Matipu</i>	1	0,1
<i>Nukini</i>	1	0,1
<i>Pankará</i>	1	0,1
<i>Piratapuya</i>	1	0,1
<i>Pitaguary</i>	1	0,1
<i>Suyá</i>	1	0,1
<i>Xavante</i>	1	0,1
<i>Yawalapiti</i>	1	0,1
Informação ausente	1	0,1
Total	742	100,0

Quadro 3 – Estado de procedência dos inscritos nos PSE para indígenas da UFRGS (2008-2017)

Estado	Número de inscritos	% de inscritos
Rio Grande do Sul	679	91,5
Santa Catarina	12	1,6
Pernambuco	7	0,9
Amazonas	4	0,5
Mato Grosso	3	0,4
Mato Grosso do Sul	3	0,4
Roraima	3	0,4

Minas Gerais	2	0,3
Paraná	2	0,3
Acre	1	0,1
Ceará	1	0,1
Pará	1	0,1
São Paulo	1	0,1
Informação ausente	23	3,1
Total	742	100

Quadro 4 – Município de procedência dos inscritos nos PSE para indígenas da UFRGS (2008-2017)

Município	Número de inscritos	% de inscritos
Porto Alegre	98	13,2
Redentora	91	12,3
Tenente Portela	74	10
Benjamin Constant do Sul	67	9
Cacique Doble	51	6,9
Planalto	40	5,4
Nonoai	37	5
Viamão	36	4,9
Charrua	25	3,4
São Leopoldo	21	2,8
Ronda Alta	17	2,3
Constantina	14	1,9
Erebango	14	1,9
Água Santa	13	1,8
Gramado dos Loureiros	12	1,6
Iraí	11	1,5
Liberato Salzano	11	1,5
Engenho Velho	8	1,1
Muliterno	8	1,1
Carnaubeira da Penha	6	0,8
Farroupilha	6	0,8
Salto do Jacuí	6	0,8
Chapecó	4	0,5
Erechim	4	0,5
Ipuacu	4	0,5
Boa Vista	3	0,4

São Gabriel da Cachoeira	3	0,4
Anastácio	2	0,3
Gentil	2	0,3
Ibiraiaras	2	0,3
José Boiteux	2	0,3
Miraguaí	2	0,3
Resplendor	2	0,3
São Valério do Sul	2	0,3
Três Palmeiras	2	0,3
Abelardo Luz	1	0,1
Águas Belas	1	0,1
Auaí	1	0,1
Cachoeirinha	1	0,1
Dourados	1	0,1
Entre Rios	1	0,1
Ervál Seco	1	0,1
Gaúcha do Norte	1	0,1
Mâncio Lima	1	0,1
Mangueirinha	1	0,1
Maracanaú/Picatuba	1	0,1
Passo Fundo	1	0,1
Planato	1	0,1
Querência	1	0,1
Santo Antonio do Leverger	1	0,1
São Jerônimo da Serra	1	0,1
São Paulo de Aliança	1	0,1
Tabaí	1	0,1
Vitória do Xingu	1	0,1
Informação ausente	23	3,1
Total	742	100,0

Quadro 5 – Terra indígena de procedência dos inscritos e dos classificados nos PSE para indígenas da UFRGS (2008-2017)

Terra Indígena	Número de inscritos	% inscritos	Número de Classificados	% Classificados
<i>Guarita</i>	164	22,8	17	17,7
<i>Nonoai</i>	89	12,4	14	14,6

<i>Votouro</i>	64	8,9	8	8,3
<i>Lomba do Pinheiro</i>	52	7,2	10	10,4
<i>Cacique Doble</i>	50	7	3	3,1
<i>Serrinha</i>	39	5,4	4	4,2
<i>Estiva</i>	31	4,3	7	7,3
<i>Ligeiro</i>	25	3,5	1	1
<i>Morro do Osso</i>	21	2,9	4	4,2
<i>Por Fi</i>	21	2,9	3	3,1
<i>Carreteiro</i>	13	1,8	2	2,1
<i>Ventarra</i>	13	1,8	1	1
<i>Nonoai/Rio da Várzea</i>	11	1,5	0	0
<i>Iraí</i>	10	1,4	2	2,1
<i>Monte Caseros</i>	10	1,4	0	0
<i>Van-ká</i>	6	0,8	1	1
<i>Borboleta</i>	5	0,7	1	1
<i>Chapecó</i>	5	0,7	0	0
<i>Farroupilha</i>	5	0,7	1	1
<i>Glória</i>	4	0,6	1	1
<i>Morro Santana</i>	4	0,6	3	3,1
<i>Vila Jari</i>	4	0,6	0	0
<i>Acampamento Vila Safira</i>	4	0,6	2	2,1
<i>Acampamento São Roque</i>	3	0,4	1	1
<i>Darôra</i>	3	0,4	0	0
<i>Komag</i>	3	0,4	0	0
<i>Parque Indígena do Xingu</i>	3	0,4	0	0
<i>Acampamento Indígena Aeroporto</i>	2	0,3	0	0
<i>Aldeia Alto Recreio</i>	2	0,3	0	0
<i>Aldeia Kondá</i>	2	0,3	0	0
<i>Atikum-Umã</i>	2	0,3	0	0
<i>Atorãn/Krenak</i>	2	0,3	0	0
<i>Benjamin Constant</i>	2	0,3	0	0
<i>Cantagalo</i>	2	0,3	1	1
<i>Inhacorá</i>	2	0,3	0	0
<i>Miraguai</i>	2	0,3	1	1
<i>Re Kuju</i>	2	0,3	0	0
<i>Toldo Guarani</i>	2	0,3	0	0
<i>Aldeia Aldeinha</i>	2	0,3	0	0
<i>Acampamento Novo Sêgu</i>	1	0,1	0	0

<i>Acampamento Passo Grande do Forquilha</i>	1	0,1	0	0
<i>Aldeia Areia dos Pedros</i>	1	0,1	0	0
<i>Aldeia Boa Vista</i>	1	0,1	1	1
<i>Aldeia Central - Povo Pitaguary</i>	1	0,1	0	0
<i>Aldeia Córrego Grande/Gomes Carneiro</i>	1	0,1	0	0
<i>Aldeia Fulni-ô</i>	1	0,1	1	1
<i>Aldeia Júlio Borges</i>	1	0,1	1	1
<i>Aldeia Nova/São Caetano</i>	1	0,1	0	0
<i>Angico</i>	1	0,1	0	0
<i>Chimbanque</i>	1	0,1	0	0
<i>Curicuriari</i>	1	0,1	0	0
<i>Granja Esperança</i>	1	0,1	1	1
<i>Jaguapirú</i>	1	0,1	0	0
<i>Jardim Protásio Alves</i>	1	0,1	1	1
<i>Kopenoti/Arariba</i>	1	0,1	0	0
<i>Kuriacuriaré</i>	1	0,1	0	0
<i>Laklanô</i>	1	0,1	0	0
<i>Mangueirinha</i>	1	0,1	0	0
<i>Mato Preto</i>	1	0,1	1	1
<i>Morro Grande</i>	1	0,1	1	1
<i>Novo Xingu</i>	1	0,1	0	0
<i>Paiol de Barro</i>	1	0,1	0	0
<i>Pãnónh Mág</i>	1	0,1	0	0
<i>Pó Mag/Morro Alto</i>	1	0,1	0	0
<i>República Nukini</i>	1	0,1	0	0
<i>São Jerônimo</i>	1	0,1	0	0
<i>São Roque</i>	1	0,1	0	0
<i>Serra do Jacaré</i>	1	0,1	0	0
<i>Serra do Man/Mingú</i>	1	0,1	0	0
<i>Sítio Barada</i>	1	0,1	0	0
<i>Toldo Imbú</i>	1	0,1	0	0
<i>Twykai</i>	1	0,1	0	0

Quadro 6 – Cursos escolhidos pelos inscritos nos PSE para indígenas da UFRGS (2008-2017)

Curso	Área	Candidatos		Classificados	
		Número	%	Número	Taxa de classificação

Medicina	Ciências da Saúde	151	22,1	10	6,6
Enfermagem	Ciências da Saúde	126	18,5	10	7,9
Odontologia	Ciências da Saúde	72	10,6	8	11,1
Pedagogia	Ciências Humanas	39	5,7	8	20,5
Direito	Ciências Sociais Aplicadas	34	5	8	23,5
Fisioterapia	Ciências da Saúde	30	4,4	4	13,3
Serviço Social	Ciências Sociais Aplicadas	30	4,4	7	23,3
História	Ciências Humanas	28	4,1	7	25
Nutrição	Ciências da Saúde	26	3,8	4	15,4
Ciências Biológicas	Ciências Exatas e da Terra	20	2,9	3	15
Educação Física	Ciências da Saúde	19	2,8	3	15,8
Psicologia	Ciências Humanas	19	2,8	3	15,8
Agronomia	Ciências Agrárias	18	2,6	3	16,7
Saúde Coletiva	Ciências da Saúde	18	2,6	3	16,7
Engenharia Mecânica	Engenharias	10	1,5	1	10
Ciências Sociais	Ciências Humanas	7	1	2	28,6
Administração Pública	Ciências Sociais Aplicadas	5	0,7	1	20
Farmácia	Ciências da Saúde	5	0,7	1	20
Administração	Ciências Sociais Aplicadas	4	0,6	1	25
Matemática	Ciências Exatas e da Terra	4	0,6	1	25
Veterinária	Ciências Agrárias	4	0,6	1	25
Engenharia Ambiental	Engenharias	3	0,4	1	33,3
Artes Visuais	Linguística, Letras e Arte	2	0,3	1	50
Letras	Linguística, Letras e Arte	2	0,3	1	50
Música	Linguística, Letras e Arte	2	0,3	1	50
Políticas Públicas	Ciências Humanas	2	0,3	1	50
Geografia	Ciências Humanas	1	0,1	1	100
Jornalismo	Ciências Sociais Aplicadas	1	0,1	1	100

Quadro 7 – Idade dos classificados nos PSE para indígenas da UFRGS (2008-2017)

Idade (anos)	Número de Classificados	% de Classificados
16	1	1,0
17	1	1,0
18	11	11,5
19	15	15,6

20	10	10,4
21	7	7,3
22	5	5,2
23	6	6,3
24	8	8,3
25	6	6,3
26	3	3,1
27	2	2,1
28	1	1,0
29	3	3,1
30	1	1,0
32	2	2,1
33	1	1,0
34	3	3,1
35	1	1,0
36	1	1,0
37	2	2,1
41	1	1,0
42	1	1,0
43	1	1,0
44	1	1,0
Inf. ausente	2	2,1
Total	96	100,0

Quadro 8 – Pertencimento étnico dos classificados nos PSE para indígenas da UFRGS (2008-2017)

Etnia	Número de classificados	%
<i>Fulni-ô</i>	1	1,0
<i>Guarani</i>	11	11,5
<i>Juruna</i>	1	1,0
<i>Kaingang</i>	82	85,4
<i>Quechua</i>	1	1,0
Total	96	100,0

Quadro 9 – Município de procedência dos classificados nos PSE para indígenas da UFRGS (2008-2017)

Município	Número de classificados	% de classificados
Porto Alegre	23	24
Viamão	9	9,4
Benjamin Constant do Sul	8	8,3

Redentora	8	8,3
Tenente Portela	8	8,3
Planalto	7	7,3
Gramado dos Loureiros	4	4,2
Cacique Doble	3	3,1
Constantina	3	3,1
Nonoai	3	3,1
São Leopoldo	3	3,1
Água Santa	2	3,1
Erebango	2	2,1
Iraí	2	2,1
Salto do Jacuí	2	2,1
Águas Belas	1	1
Cachoeirinha	1	1
Charrua	1	1
Erechim	1	1
Erval Seco	1	1
Farroupilha	1	1
Miraguai	1	1
Ronda Alta	1	1
Vitória do Xingu	1	1
Total	6	100,0

APÊNDICE B - MATRIZES DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

ESTUDANTES INDÍGENAS

Entrevistados	Experiências anteriores			
	Conhecimento sobre o PSE para indígenas	Motivação para ingressar na Universidade	Escolha do curso	Preparação para o vestibular
Érica (Medicina)	-	Sempre pensou em cursar uma graduação.	Optou pela área da saúde porque existem poucos profissionais formados dentro das comunidades.	-
Mateus (Odontologia)	Ficou sabendo por meio da família (pais e irmãos).	Gostaria de ajudar a comunidade.	Optou pela área da saúde porque existem poucos profissionais formados dentro das comunidades. Escolheu Odontologia porque é um curso que permite ter uma boa remuneração.	-
Juliana (Odontologia)	Ficou sabendo por meio de um primo que já estava cursando a universidade.	Gostaria de ajudar a comunidade.	Optou pela área da saúde porque existem poucos profissionais formados dentro das comunidades. Estava em dúvida entre Medicina e Odontologia, mas pensou que Medicina seria muito difícil.	Estudou redação.
Fernanda (Odontologia)	Ficou sabendo por meio de uma prima que já estava cursando a universidade.	Gostaria de ajudar a família e a comunidade.	Optou pela área da saúde porque existem poucos profissionais formados dentro das comunidades.	Não estudou.
Débora (Fisioterapia)	Ficou sabendo por meio de uma pessoa no local de trabalho.	Sempre quis cursar uma graduação, mas não sabia como conseguiria antes da implementação das Ações Afirmativas. Gostaria de auxiliar a comunidade.	Queria cursar Medicina ou Enfermagem, mas pensou que seriam cursos muito concorridos, então optou por Fisioterapia.	-
Leonardo (Fisioterapia)	Ficou sabendo por meio das lideranças indígenas.	No início, quando ficou sabendo que havia sido aprovado no PSE, não queria estudar. Mas seus pais e os amigos do futebol o incentivaram.	Queria cursar Educação Física, mas não foi ofertado no ano do seu vestibular, então, escolheu Fisioterapia.	-

Joana (Enfermagem)	Ficou sabendo por meio do namorado, que já estava cursando a universidade.	-	É com o que ela gostaria de trabalhar. O seu pai é agente de saúde, e ela sempre o acompanhava nas visitas e achava interessante.	-
Renata (Psicologia)	Ficou sabendo por meio de um amigo indígena que já estava cursando a universidade.	Gostaria de auxiliar a comunidade.	Queria cursar Direito, mas não foi ofertado no ano do seu ingresso. Então, optou por Psicologia.	Estudou um pouco de português.
Sara (Serviço Social)	Ficou sabendo por meio das lideranças.	-	Queria cursar Pedagogia ou uma licenciatura, mas não foram ofertados, então escolheu Serviço Social, mas não tinha muitas informações sobre o curso.	-
Adriana (Serviço Social)	Ficou sabendo por meio de professores não indígenas que trabalhavam em posto da FUNAI.	Gostaria de ter uma profissão para poder auxiliar a comunidade na luta pelos direitos indígenas.	Não tinha muitas informações sobre o curso, mas queria algo na área das Ciências Humanas.	Não se preparou. Fez porque surgiu a oportunidade.
Mário (Direito)	Ficou sabendo por meio de dois tios que já estava cursando a universidade.	Gostaria de apoiar a comunidade na luta pelos direitos indígenas.	Gostava da ideia de trabalhar como advogado na causa dos direitos indígenas.	Não se preparou.
Janaína (Direito)	Ficou sabendo por meio de suas primas que já estavam cursando a universidade.	Não queria parar de estudar e percebeu no PSE uma oportunidade para isso.	Seu desejo é ser delegada.	Estudou um pouco.
Ana (História)	Ficou sabendo por meio de suas irmãs, que já estavam cursando a universidade.	Resolveu ingressar na universidade para ter uma profissão.	Queria cursar Nutrição, mas como não foi ofertado, escolheu o curso de História.	Estudou uma semana antes para a prova.
Iara (Pedagogia)	Ficou sabendo porque duas amigas indígenas estavam se inscrevendo para o PSE da UFRGS.	Não sabia da existência da universidade. Se inscreveu na UFRGS porque as amigas estavam se inscrevendo.	Não tem muita consciência sobre o motivo pelo qual escolheu o curso.	Estudou para a prova de redação depois que realizou a inscrição.

Entrevistados	Apoios institucionais			Relações com os estudos
	Recepção	Apoio CAF	Avaliação apoios recebidos	
Érica (Medicina)	Recebeu apoio da universidade no momento da matrícula e dos próprios estudantes indígenas.	É distante, mas se demanda alguma coisa, eles ajudam.	Tem dificuldades para se manter financeiramente na universidade, pois não consegue conciliar os estudos com outras bolsas além da bolsa-permanência.	Foi a maior dificuldade, especialmente no início. Falta de uma boa formação escolar. Não entendia os conteúdos, não tinha disciplina para estudar, não sabia "como estudar".
Mateus (Odontologia)	Foi muito bem recebido pelos técnicos da COMGRAD e pela coordenadora do curso.	É distante, mas se demanda alguma coisa, eles ajudam.	Tem dificuldades para se manter financeiramente na universidade, pois possui família e os custos com o material são altos.	Sente muita dificuldade para acompanhar as disciplinas, porque não teve uma boa formação (ensino precário).
Juliana (Odontologia)	Recebeu apoio da PRAE e dos estudantes indígenas.	Não tem relação.	Diz que o auxílio hoje é suficiente, mas no início, antes de conseguir a bolsa permanência, tinha muita dificuldade porque os custos dos materiais são altos.	Foi a maior dificuldade, especialmente no início. Percebia que os colegas tinham um nível de conhecimento muito maior que o dela.
Fernanda (Odontologia)	Recebeu apoio da universidade no momento da matrícula.	Não tem relação.	Poderia melhorar. Fala de colegas que passam dificuldades.	Sentiu muita dificuldade, especialmente no início. Falta de uma boa formação escolar. Os colegas tinham um nível de conhecimento muito maior que o dela. Não tem muita disciplina para estudar, não sabia "como estudar".
Débora (Fisioterapia)	Recebeu apoio da universidade apenas no momento da matrícula.	Não tem relação.	Tem dificuldades para se manter financeiramente na universidade.	Sentia muita dificuldade para acompanhar as disciplinas, não sabia "como estudar".
Leonardo (Fisioterapia)	Recebeu apoio da universidade no momento da matrícula.	Não atende as necessidades. Compara com o tempo da Capein, o qual avalia positivamente.	Sente falta de apoios imateriais (trazer os velhos para a universidade, valorizar a cultura indígena).	Sentiu muita dificuldade para acompanhar as disciplinas, especialmente no início, porque não teve uma boa formação (ensino precário). Os colegas tinham um nível de conhecimento muito maior que o dele. Pensou várias vezes em desistir.
Joana (Enfermagem)	Recebeu muito apoio do namorado e outro colega indígena.	Não tem relação.	Diz que o auxílio hoje é suficiente.	Sentiu muita dificuldade, especialmente no início. Falta de uma boa formação escolar (principalmente o ensino de inglês). Também teve dificuldade para se localizar dentro da

				universidade.
Renata (Psicologia)	Recebeu apoio da universidade no momento da matrícula.	Não tem relação.	Diz que o auxílio não é suficiente, pois tem marido e filho. Trabalha como consultora para uma linha de cosméticos. Teve dificuldade para conseguir local para morar e ficar com seu filho.	Disse que no início não sabia quanto seria difícil passar nas disciplinas. Sentiu muita dificuldade para compreender os textos (não conhecia os autores, as palavras utilizadas). Seu ensino foi precário. Os colegas tinham um nível de conhecimento muito maior.
Sara (Serviço Social)	Recebeu apoio dos próprios estudantes indígenas	É distante, mas se demanda alguma coisa, eles ajudam. São orientações individuais, e não coletivas.	Diz que o auxílio é suficiente, mas como também possui marido e filho, acaba precisando complementar a renda com outros recursos.	Sentia muita dificuldade para acompanhar as disciplinas, especialmente com a compreensão dos textos.
Adriana (Serviço Social)	-	Diz que não tem relação. Não conseguem estabelecer um diálogo. Compara com o tempo da Capein.	O auxílio não é suficiente, porque precisa se manter pagando o aluguel, pois não pode utilizar a casa de estudantes (tem uma filha pequena). Também diz que é necessário apoio imaterial (valorização da cultura e conhecimentos indígenas).	Sentiu muita dificuldade com a compreensão dos textos, com a linguagem utilizada. Os colegas tinham um nível de conhecimento muito maior que o dela. Também fala da dificuldade para sua filha permanecer com ela na universidade.
Mário (Direito)	Recebeu apoio da universidade no momento da matrícula.	Apenas ajudam se demanda alguma coisa.	Sente falta de um acompanhamento maior dos estudantes ao longo da realização dos estudos.	Sentiu muita dificuldade para acompanhar as disciplinas (compreensão dos textos, linguagem utilizada) especialmente no início, porque não teve uma boa formação (ensino precário).
Janáina (Direito)	-	Não tem relação.	-	Sentiu dificuldades com as leituras, mas “deu um jeito”.
Ana (História)	-	Apenas ajudam se demanda alguma coisa.	Considera insuficiente, não consegue passar o mês inteiro só com o valor da bolsa-permanência.	Sentiu muita dificuldade. Disse que ia para a aula mas não entendia nada., pois não conseguia se concentrar e considerava a fala dos professores muito difícil. Sentia que seus colegas sabiam muito mais.
Iara (Pedagogia)	-	-	-	Sentiu muito receio para apresentar os trabalhos.

Entrevistados	Relações com os demais atores universitários			
	Relação com professores	Relação com orientador	Relação com colegas	Relação com monitor
Érica (Medicina)	Não existe especificidade na relação (professor-aluno). Sofreu com um comentário preconceituoso por parte de um professor em sala de aula.	Não auxiliou. Conheceu o orientador um ano e meio depois do ingresso, apenas porque precisava da sua assinatura em um documento.	Diz que a primeira turma em que estava não era receptiva, pois eram contrários às cotas. Então se sentia excluída. A segunda turma é acolhedora.	Auxiliou bastante nos estudos (teve duas monitoras).
Mateus (Odontologia)	Diz que a relação é boa. Eles sabem que é indígena e tratam bem.	Auxiliou bastante. Faziam reuniões coletivas.	Diz que o convívio com os colegas foi uma das maiores dificuldades. Já sofreu com comentários preconceituosos sobre indígenas. Não tem relações de amizade com os colegas, pois é muito tímido.	Auxiliou nos estudos. No entanto, surgiram problemas relacionados ao baixo nível de conhecimento destes. Foram indicados pela orientadora.
Juliana (Odontologia)	Não existe especificidade na relação.	A relação é boa, mas não auxiliaram muito. Já teve duas tutoras. A primeira sempre a perguntava como estava no curso. A encontrava pelos corredores da universidade. A segunda é coordenadora do projeto de extensão que participa. Diz que esperava mais em relação à atuação da segunda orientadora.	No início teve muita dificuldade para formar vínculos de amizade, porque não conseguia acompanhar a turma. Diz que a relação é boa, mas já sofreu com dois episódios de discriminação. Um deles contestando a sua presença enquanto cotista, e outro questionando a sua identidade indígena.	No início não auxiliou, porque é muito tímida, e os monitores eram homens - tinha vergonha de expor suas dificuldades. A partir do terceiro semestre ela indicou uma colega para a monitoria, o que a ajudou muito no acompanhamento das disciplinas.
Fernanda (Odontologia)	Não existe especificidade na relação (professor-aluno).	A primeira orientadora não auxiliou. Ficou sabendo que possuía apenas no segundo semestre. A segunda orientadora se reuniu com ela e a monitora, e disse que estava a disposição para ajudar.	Diz que a relação é boa, mas já sofreu com comentários de colegas que eram contra as cotas.	Auxiliou bastante nos estudos (se reuniam para estudar).
Débora	Não existe especificidade na	Auxiliou bastante a estudante	Se sentia excluída pela primeira	Não auxiliou nos estudos (falta

(Fisioterapia)	relação. Muitos professores não sabem que é indígena.	(chamava para conversar, dialogava sobre as dificuldades com a COMGRAD).	turma, o que dificultava o acompanhamento do curso (inserção nos grupos de estudo, obtenção de materiais). Na segunda turma conseguiu criar vínculos de amizade, o que a estimulou.	de interesse do monitor). Os monitores foram indicados pela COMGRAD.
Leonardo (Fisioterapia)	A relação é boa, mas não dão tratamento específico.	Tem uma relação boa, mas a orientadora não auxiliou muito, só perguntava se ele precisava de alguma coisa. No início, tinha vergonha de expor suas dificuldades.	Foi bem acolhido pelos colegas.	Já teve quatro monitores. O primeiro pensava que ele não sabia falar português. Os demais ele indicou e foram bastante atenciosos, auxiliando com os estudos.
Joana (Enfermagem) Renata (Psicologia) Sara (Serviço Social)	A relação é boa. A relação é boa, mas não dão tratamento específico. A relação é boa, dão atenção especial para os estudantes indígenas (conversam sobre as dificuldades, pedem auxílio dos monitores das disciplinas).	Auxiliou bastante a estudante, desde o período da matrícula. Fez reuniões com o monitor também. Auxiliou bastante a estudante. Chamava para conversar, dialogava com os professores quando ela tinha dificuldades. Auxiliou bastante a estudante (chamava para conversar, ajudava com os estudos).	Foi bem acolhido pelos colegas, conseguiu criar vínculos de amizade. Sofreu com um comentário em sala de aula de um colega que era contra as cotas. Disse que a primeira turma em que estava era bem receptiva. Quando trocou, teve dificuldades para encontrar grupos para fazer os trabalhos. Se sentia isolada. Fala também de um auto-isolamento. Diz que foi uma das maiores dificuldades, porque tinha receio de se relacionar e acabava se excluindo. Com o passar do tempo conseguiu construir vínculos de amizade, pois os colegas se mostraram muito acolhedores. Conseguiu acompanhar a turma.	Teve uma monitora, que a auxiliou bastante (com o acesso aos materiais, com os estudos para as provas). A primeira monitora não auxiliou em nada. O monitor atual está ajudando muito com o acompanhamento das disciplinas. No início não auxiliou muito, mas a partir do terceiro semestre deu certo.

Adriana (Serviço Social)	A relação é boa, deram atenção especial para ela (conversaram sobre as dificuldades, se preocuparam).	Não auxiliou. Não se encontravam para conversar (falta de interesse da orientadora).	Disse que no início foi muito difícil, se sentia muito sozinha, em um mundo totalmente diferente. Com o passar do tempo, conseguiu construir vínculos de amizade. Os colegas a incentivavam para trazer contribuições da temática indígena em sala de aula.	Auxiliou muito. Como ingressou com a primeira turma do curso de Serviço Social, sua monitora era de outro curso (mestranda em Antropologia). Ela utilizava outras formas para transmitir o conhecimento (por meio de desenhos).
Mário (Direito)	A relação é “tranquila”. Não existe especificidade (professor-aluno). Mas já sofreu situações constrangedoras com professores.	Não auxiliou. Não o compreendia nas suas dificuldades.	No início, teve dificuldades para estabelecer vínculos de amizade com os colegas, o que dificultou o acompanhamento das disciplinas (formação de grupos de estudos). Com o tempo conseguiu estabelecer boas relações. Já sofreu com preconceitos.	Auxiliou bastante nos estudos (teve uma monitora). Ele que indicou.
Janaína (Direito)	A relação é boa. Tratam como os demais estudantes.	Não tem orientador. Não foi comunicada pela COMGRAD a respeito dessa possibilidade.	Os colegas a ajudam a estudar.	Não tem monitor.
Ana (História)	Não existe especificidade na relação.	Ainda não conheceu seu orientador, pois houve demora na indicação de um professor pela COMGRAD do curso.	A relação é boa. Os colegas a ajudam nas disciplinas e se interessam em saber sobre a sua cultura.	-

Entrevistados	Estratégias de enfrentamento das dificuldades e sentido da Universidade			
	Inserção em grupos de pesquisa/extensão/apoio	Inserção de conhecimentos indígenas em trabalhos acadêmicos	Elementos positivos de estar na universidade	Sentido de universidade
Érica (Medicina)	Não participa porque não tem tempo.	Consegue trazer apenas nas disciplinas de "pequenos grupos". As demais possuem conteúdos teóricos,	Crescimento pessoal. Também, adquirir conhecimento para ajudar as comunidades.	É um lugar importante, que te trás crescimento, e que também transforma.

		e são expositivas.		
Mateus (Odontologia)	Não participa porque não tem tempo e as seleções são muito concorridas.	Conseguiu trazer em um trabalho.	Adquirir conhecimentos para auxiliar as comunidades indígenas.	É como uma "segunda casa", pois passa a maior parte do tempo na universidade.
Juliana (Odontologia)	Participa do Projeto de Extensão Mutirões de Saúde Multidisciplinar e do GAIIn (especialmente dos seminários "O que é ser índio?").	Não teve oportunidade. Mas pretende fazer o trabalho de conclusão de curso sobre algo que inclua a temática indígena.	Adquirir conhecimentos para trabalhar com as comunidades indígenas.	É importante para a vida, mas deseja "ir embora".
Fernanda (Odontologia)	Participa do PET Políticas Públicas de Juventude.	Não teve oportunidade.	Adquirir conhecimentos para trabalhar com as comunidades indígenas.	É um lugar importante. Uma "segunda vida". Aprendeu bastante.
Débora (Fisioterapia)	Participa do PET Políticas Públicas de Juventude.	Conseguiu trazer em um trabalho, mas foi a única vez, pois os conteúdos são bastante específicos.	Adquirir conhecimentos para auxiliar as comunidades indígenas.	Maneira de buscar uma vida melhor para a família e a comunidade.
Leonardo (Fisioterapia)	Participou de um projeto de extensão de avaliação postural. Teve bolsa com a CAF e também participa do GAIIn.	Ocorreu duas vezes, uma delas pelo incentivo de um professor.	Adquiriu conhecimento (viu o mundo de outra forma).	É um novo mundo de conhecimento.
Joana (Enfermagem)	Tem interesse em participar. Está esperando que abrem as inscrições de um grupo PET.	Conseguiu trazer em diversas disciplinas.	Adquirir conhecimentos para auxiliar as comunidades e as pessoas de forma geral.	Um local que, por meio dos conhecimentos que adquire, lhe permite enxergar o mundo de outra forma.
Renata (Psicologia)	Participa do GAIIn.	No início, como focava nos conteúdos das disciplinas, não trazia contribuições, mas foi estimulada pelo monitor.	Adquirir conhecimentos. Diz que aprendeu bastante.	É um sonho se formar na universidade.
Sara (Serviço Social)	Participava do PET Políticas Públicas de Juventude e do GAIIn. Também participa do Centro Acadêmico do Serviço Social.	Sim, sempre trouxe contribuições. Os professores eram abertos em relação à isso.	Adquirir conhecimentos e fortalecer a própria comunidade.	Um local em que busca conhecimento.
Adriana	Participava do Centro Acadêmico do	Sim, sempre trouxe contribuições. Os	Afirmção enquanto indígena	A universidade é também

(Serviço Social)	Serviço Social e do GAIIn. Também foi representante dos estudantes indígenas na Capein.	professores eram abertos em relação à isso.	(luta por direitos).	indígena.
Mário (Direito)	Participava do Serviço de Assessoria Jurídica Universitária (SAJU). Atualmente participa do “Grupo de Estudos Direito e Sociedade” e do GAIIn.	Sim, sempre trouxe contribuições.	Adquirir conhecimentos (tanto acadêmicos quanto sobre uma outra cultura), que depois servirão para lutar pelos direitos das comunidades indígenas.	-
Janaína (Direito)	Não participa ainda, pois está no primeiro semestre.	Ainda não teve oportunidade.	Adquirir conhecimentos sobre outro contexto e também sobre sua própria cultura.	É um mundo diferente.
Ana (História)	Não participa.	Conseguiu trazer em um trabalho.	Diz que é uma experiência muito boa, pois poderá ter uma formação e trabalhar.	É um lugar de aprendizado, mas também de sofrimento.
Iara (Pedagogia)	Não participa.	-	-	-

DOCENTES

Entrevistados	Percepções/representações/conhecimentos acerca dos estudantes indígenas		
	Conhecimento acerca da presença do estudante indígena	Diferenças percebidas	Dificuldades/capacidades dos estudantes indígenas com os estudos
Diana (Medicina)	Reportagem em jornal e conversa após uma prova de recuperação.	-	Percebeu dificuldades com relação à frequência. Dos três estudantes, dois conseguiram passar na disciplina (um deles após uma reprovação). Afirmou quem foram três experiências diferentes.
Teresa (Medicina)	Fisionomia do estudante.	Não percebe e não interessa.	Percebeu dificuldades, mas é "normal".
Odalci (Medicina)	Soube desde o início (orientador).	Diferença cultural, formativa.	São mais quietos. Percebeu dificuldades por conta da formação anterior.

Maria (Odontologia)	Soube desde o início (orientador).	Diferença cultural e formativa.	Ouviu relatos de outros professores, que lhe pediram auxílio. Estes relataram perceber dificuldades dos indígenas com a fixação dos conteúdos e com o entrosamento com a turma.
Tânia (Fisioterapia)	Após uma conversa com a orientadora por conta do desempenho.	Não percebe e não interessa.	A estudante teve dificuldades para conseguir aprovação. As dificuldades seriam fruto de problemas externos à disciplina.
Sandra (Enfermagem)	-	Diferença cultural e formativa.	Dificuldade em prestar atenção, fixar o conteúdo.
Rosane (Psicologia)	Soube desde o início (orientadora)	Diferença cultural.	Dificuldades com a escrita. Pensa que a Psicologia é muito eurocêntrica, individualista e não faz sentido para as estudantes.
Augusto (Psicologia)	Traços físicos, fala, comportamento.	Diferença cultural.	Percebeu dificuldade para falar, interagir; com a disciplina enquanto técnica; com o pensamento abstrato. Não percebeu dificuldades cognitivas porque logo desistiram da disciplina.
Paula (Psicologia)	Fisionomia, nome e autoidentificação.	Diferença formativa.	Percebeu dificuldades com a escrita, compreensão e frequência. Os estudantes logo desistiram da disciplina.
Tadeu (Serviço Social)	Fisionomia, autoidentificação.	Diferença cultural.	Diferença para se expressar, no uso da linguagem.
Luciana (Serviço Social)	-	Diferença cultural e formativa.	São mais quietos. Dificuldade com a compreensão dos textos.
Ricardo (Direito)	Conversa a partir do desempenho em uma prova.	Diferença formativa, cultural.	Percebeu que os estudantes indígenas possuem uma base de formação diversa dos demais estudantes. Teve duas experiências muito diferentes.
Nádia (Pedagogia)	Soube desde o início (orientador).	Diferença cultural e formativa.	Teve duas experiências distintas. Percebeu dificuldades, especialmente com a escrita e a compreensão teórica.

Entrevistados	Percepções/representações/conhecimentos acerca dos estudantes indígenas		
	Percepções sobre as relações dos estudantes indígenas com os demais colegas	Percepções sobre as relações dos estudantes indígenas com professores	Conhecimento de situações de preconceito ou discriminação
Diana	Não tem conhecimento.	Não tem conhecimento.	Não tem conhecimento.

(Medicina)			
Teresa (Medicina)	Não percebeu nenhuma particularidade.	Não tem conhecimento. Os professores não conversam sobre isso.	Não tem conhecimento.
Odalci (Medicina)	É relativamente mais difícil para se integrarem, o que gera dificuldades para ingressarem nos grupos de estudos.	Existe um número isolado de professores "hostis" aos estudantes indígenas e cotistas.	Vivenciou e ficou sabendo de situações de preconceito envolvendo estudante indígena no próprio curso (questionamentos sobre sua presença e capacidade).
Maria (Odontologia)	Estabelecem boas relações no grupo de extensão.	Não tem conhecimento.	Nunca presenciou situações de preconceito ou discriminação. No entanto, conhece discursos na Universidade que não são receptivos aos estudantes cotistas.
Tânia (Fisioterapia)	Percebeu que os estudantes tinham dificuldades para se relacionarem (se excluíram).	Não tem conhecimento porque trabalha em diferentes cursos.	Não tem conhecimento.
Sandra (Enfermagem)	São um pouco isolados.	Não tem muito conhecimento porque trabalha em diferentes cursos. Os professores comentam que não existe uma atenção diferenciada aos estudantes indígenas.	Não tem conhecimento.
Rosane (Psicologia)	A indígena é extrovertida, interage bem com os colegas.	Não percebeu a relação. O que ouviu os professores falando é que as estudantes indígenas "sumiram" da disciplina.	Nunca presenciou, mas ficou sabendo de algumas situações que ocorreram na universidade.
Augusto (Psicologia)	Não tem muito conhecimento, mas percebe que são um pouco isolados.	Não tem conhecimento.	Não tem conhecimento.
Paula (Psicologia)	Uma das estudantes indígenas conseguiu se integrar. As outras pareciam mais isoladas.	Acha que é normal, não tem diferença.	Não tem conhecimento.
Tadeu (Serviço Social)	Colegas são acolhedores, valorizam a diferença cultural destes estudantes.	-	Ficou sabendo de muitas situações.
Luciana (Serviço Social)	Estabelecem boas relações, mas salienta que essas se desenvolvem desde a centralidade da cultura ocidental.	São acolhedores.	-
Ricardo	Em sala de aula não percebeu as relações. Avalia a	Não tem conhecimento.	Nunca presenciou situações de

(Direito)	sala de aula como "ambiente massivo". No grupo de pesquisa a relação é de amizade e colaboração.		preconceito ou discriminação. No entanto, conhece discursos na Faculdade ou Universidade que não são receptivos aos estudantes cotistas.
Nádia (Pedagogia)	Os estudantes indígenas estabelecem boas relações com os seus colegas.	São acolhedores.	Não tem conhecimento.

Entrevistados	Relações dos docentes com os estudantes indígenas			
	Apoios pedagógicos aos estudantes indígenas	Mudanças nas estratégias de ensino ou avaliação com estudantes indígenas	Inserção de contribuições da cultura/ conhecimentos indígenas em sala de aula	Relação com orientador e monitor dos estudantes
Diana (Medicina)	-	-	Considera como uma possibilidade, mas não tem condições (turmas muito grandes).	Não tem conhecimento.
Teresa (Medicina)	Conversou e aconselhou a estudarem mais.	Não mudou pra não discriminar.	Não tem espaço, é bem “científico”.	Não tem conhecimento.
Odalci (Medicina)	Organizou um projeto junto aos estudantes que teve como atividades uma visita à uma comunidade indígena e a leitura sobre a cultura Kaingang.	Não houve a necessidade de mudança, pois possui práticas de ensino mais abertas.	Tentou valorizar as contribuições dos estudantes indígenas.	É orientador do estudante.
Maria (Odontologia)	Não deu aulas para estudante indígena.	Não deu aulas para estudante indígena.	Não deu aulas para estudante indígena. Mas afirmou que existem muitos espaços para inserir esses conhecimentos.	É orientadora.
Tânia (Fisioterapia)	Após um pedido do orientador, deu mais atenção para a estudante - conversou com ela e valorizou seu aprendizado.	Não mudou.	Não ocorreu, porque trabalham com a “normalidade” e não com variações.	Teve conhecimento e contato com a orientadora após pedido desta. Desconhece a existência de monitor.
Sandra (Enfermagem)	Buscou conversar com todos os estudantes. A	Tornou a avaliação menos "rigorosa" para os	Ocorreu por iniciativa dos estudantes durante a realização de seminários em sala	Não conhece o orientador. Teve contato com o monitor.

	estudante indígena não respondeu à sua tentativa de aproximação.	estudantes. Falou que é difícil ter uma relação diferenciada porque são muitos alunos.	de aula.	
Rosane (Psicologia)	Conversou com a estudante a respeito de um trabalho que ela não teria conseguido desenvolver. Tentou perceber se a estudante indígena estava acompanhando as suas explicações em sala de aula.	-	Ocorreu por iniciativa da professora em sala de aula (inserção de um texto sobre a temática).	É orientadora. Diz ser um trabalho difícil pela ausência das estudantes.
Augusto (Psicologia)	Buscou conversar com todos os estudantes. Não acompanhou “muito de perto”.	Não mudou.	Considera como uma possibilidade, mas não possui conhecimentos.	Não tem conhecimento.
Paula (Psicologia)	Pediu que o monitor da disciplina desse atenção especial para a estudante e conversou com ela.	Não mudou. As estudantes logo desistiram.	Ocorreu por iniciativa da própria estudante na apresentação de um trabalho em sala de aula. Instigou os estudantes a falarem sobre seus conhecimentos.	Teve conhecimento e contato com a orientadora após pedido desta. Tem conhecimento da existência de monitor, mas não estabeleceu contato.
Tadeu (Serviço Social)	Buscou acompanhar o estudante e estimular a sua participação em sala de aula.	Não mudou.	Instigou os estudantes indígenas a falarem sobre seus conhecimentos. Também abriu espaços para que eles trouxessem essas contribuições nos trabalhos da disciplina.	Tem conhecimento. No entanto, o apoio foi fornecido principalmente por meio da monitoria da disciplina.
Luciana (Serviço Social)	Não houve necessidade.	Não mudou porque já possui práticas mais abertas, atentas às especificidades dos estudantes.	Ocorreu por iniciativa da professora em sala de aula (inserção de textos sobre a temática).	-
Ricardo (Direito)	Não soube como responder às dificuldades do estudante. Não percebeu um canal institucional para lidar com a situação.	Não mudou. Presença indígena esporádica, pontual. Sala de aula como ambiente “massificado”.	Não ocorreu em sala de aula, porém, aconteceu, por iniciativa do professor em grupo de pesquisa (inserção de textos sobre a temática).	Não tem conhecimento.

Nádia (Pedagogia)	Acompanhou e auxiliou a estudante com a produção escrita.	Não mudou.	Ocorreu por iniciativa da professora em sala de aula (em exemplos); bem como em grupos de pesquisa por iniciativa da estudante (projeto de pesquisa).	É orientadora.
------------------------------	---	------------	---	----------------

ANEXO A – REGISTROS FOTOGRÁFICOS

Imagem 1 – Grupo de Acolhimento aos Estudantes Indígenas da UFRGS.



Fonte: GAIIn (2017).

Imagem 2 - Seminário “o que é ser índio?” no curso de Teatro da UFRGS, em junho de 2016.



Fonte: GAIIn (2016).

Imagem 3 - Seminário “o que é ser índio?” no Salão de Extensão da UFRGS, em setembro de 2016.



Fonte: GAIIn (2016).

Imagem 4 – Material de divulgação do GAIIn.



Fonte: GAIIn (2016).