

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Aline Maria Backes Sehn

HORIZONTES DECOLONIAIS:
Indígenas Estudantes no Curso de Pedagogia da UFRGS

Porto Alegre - RS
Dezembro - 2024

Aline Maria Backes Sehn

HORIZONTES DECOLONIAIS:
Indígenas Estudantes no Curso de Pedagogia da UFRGS

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do Título de Licenciado(a) em Pedagogia.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Bergamaschi

Porto Alegre

2. Semestre

2024

Dedico este trabalho a todos indígenas estudantes da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por buscarem construir espaços e horizontes
decoloniais, que aspiram uma educação intercultural e plural.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos indígenas estudantes que participaram e enriqueceram esta pesquisa com suas vozes e reflexões; também amplio esse agradecimento a todos que já passaram pela Pedagogia e deixaram suas marcas na universidade;

A minha orientadora, Prof^a Cida Bergamaschi, sou imensamente grata pelos nossos caminhos terem se cruzado lá no início da graduação, repercutido na iniciação científica e enriquecido neste trabalho coletivo que construímos. Obrigada por ser inspiração, calma e uma grande referência. É, carinhosamente, a minha “mãe acadêmica”;

À minha família: minha mãe, Maria Inês, meu pai, Pedro Selomar, meu irmão Luís Pedro e minha irmã Adriane: vocês são a minha base, meu suporte e aconchego nessa caminhada, obrigada por me fortalecerem e apoiarem-me diariamente;

Às colegas e amigas, em especial, Adriene Maciel e Cecília Machado, que a Pedagogia me presenteou e foram apoio nessa caminhada coletiva em que, juntas, compartilhamos esse momento de escrita dos nossos trabalhos de conclusão. Vocês são minhas referências de luta e construção por uma educação popular e emancipatória;

Aos amigos e colegas que eu conheci através do Diretório Acadêmico da Faculdade de Educação: construir o DAFE ao lado de vocês transformou-me e ensinou-me que só a luta coletiva muda a vida. Obrigada por me impulsionarem nessa caminhada em direção a uma educação voltada para o povo. Seguimos *na luta pra ninguém silenciar nossa voz*;

Aos laços de amizade construídos nesses anos;

À Faculdade de Educação por ser a porta de entrada de sonhos, de vida, de encontro, pesquisa e valorização da educação pública.

RESUMO

Este trabalho aborda a presença indígena na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com enfoque no curso de Licenciatura em Pedagogia. A partir da mobilização de coletivos indígenas e movimentos sociais, a universidade aprovou, em 2008, a Política de Ações Afirmativas, que instituiu o ingresso específico indígena e possibilitou o acesso destes povos em diferentes graduações. Diante disso, tem como objetivo compreender se os interesses e motivações que trazem indígenas estudantes para a Licenciatura em Pedagogia da UFRGS corresponde à formação oferecida, uma vez que este é um dos cursos mais escolhidos por esse público aqui na universidade. Como aporte teórico-metodológico, a autora se apoiou em estudos de Quijano (2005), através do conceito de “colonialidade do poder”, que explica o contexto histórico e social de exclusão dos povos indígenas, em Walsh (2017), que aprofunda as análises acerca da decolonialidade e interculturalidade. Além disso, também se baseou em estudos de Bonin (2022), Bergamaschi (2013) e Doebber (2017), que contextualizam a presença indígena na UFRGS. Trata-se de um estudo de caso, com abordagem qualitativa e descritiva, que analisa os contornos da presença indígena no curso de Pedagogia no período de 2008 até 2024, considerando o contexto das Ações Afirmativas na UFRGS. Para isso, o estudo aborda os movimentos de ingresso, percurso e egresso desses estudantes, complementado com a escuta atenta e sensível de três indígenas, que compartilharam suas trajetórias e experiências no curso de Pedagogia, através de conversas-entrevistas. Também foram realizadas análises documentais e bibliográficas para aprofundar a compreensão dos dados, resultando em um levantamento que destaca aspectos de ingresso, autodeclaração e situação acadêmica dos indígenas estudantes. Desse modo, compreende-se que o ensino superior é uma marca significativa para os povos indígenas, visto que representa aspirações e conquistas coletivas, em que consideram a educação como uma ferramenta para promover o fortalecimento de seus conhecimentos originários. Dados da pesquisa evidenciam que a Pedagogia contribuiu para a formação desses estudantes, de modo a possibilitar a ampliação de horizontes relacionados à educação, que auxiliam suas práticas docentes. Mesmo assim, através das conversas, é possível perceber que a universidade permanece, em alguns aspectos, muito eurocentrada. Logo, reconhecer essa presença é fundamental para a construção de uma educação intercultural e decolonial, além de contribuir para a formação de futuros indígenas professores.

Palavras-chave: indígenas estudantes; Licenciatura em Pedagogia; políticas afirmativas; universidade; decolonialidade.

RESUMEN

Este artículo analiza la presencia indígena en la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), con enfoque en el curso de Pedagogía. A partir de la movilización de grupos indígenas y movimientos sociales, la universidad aprobó en 2008 la Política de Acción Afirmativa, que instituyó la admisión específica de indígenas y permitió el acceso de estas personas a diferentes carreras. En este contexto, el objetivo es comprender si los intereses y motivaciones que llevan a los indígenas estudiantes a optar por la Licenciatura en Pedagogía de la UFRGS se corresponden con la formación ofrecida, dado que se trata de uno de los cursos más elegidos por este público en la universidad. Como contribución teórico-metodológica, la autora se apoyó en estudios de Quijano (2005), a través del concepto de “colonialidad del poder”, que explica el contexto histórico y social de exclusión de los pueblos indígenas, en Walsh (2017), que profundiza los análisis sobre decolonialidad e interculturalidad. También se basó en los estudios de Bonin (2022), Bergamaschi (2013) y Doebber (2017), que contextualizan la presencia indígena en la UFRGS. Se trata de un estudio de caso, con abordaje cualitativo y descriptivo, que analiza los contornos de la presencia indígena en el curso de Pedagogía de 2008 a 2024, considerando el contexto de las Acciones Afirmativas en la UFRGS. Para eso, el estudio aborda los movimientos de ingreso, trayectoria y egreso, complementado por la escucha atenta y sensible de tres indígenas que compartieron sus trayectorias y experiencias en el curso de Pedagogía a través de conversación-entrevista. También se realizaron análisis documentales y bibliográficos para profundizar en la comprensión de los datos, dando como resultado un relevamiento que destaca aspectos del ingreso, la autodeclaración y la situación académica de los indígenas estudiantes. De esta manera, se entiende que la educación superior es una marca significativa para los pueblos indígenas, ya que representa aspiraciones y logros colectivos, en los que ven a la educación como una herramienta para promover el fortalecimiento de sus conocimientos originarios. Los datos de la investigación muestran que la Pedagogía ha contribuido a la formación de estos estudiantes, permitiéndoles ampliar sus horizontes relacionados con la educación, lo que ayuda a sus prácticas docentes. Aún así, a través de las conversaciones, es posible ver que la universidad sigue siendo, en algunos aspectos, muy eurocéntrica. Por lo tanto, reconocer esta presencia es fundamental para la construcción de una educación intercultural y decolonial, así como para contribuir a la formación de futuros profesores indígenas.

Palabras clave: indígenas estudiantes; Licenciatura en Pedagogía; políticas afirmativas; universidad; decolonialidad.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

DAFE - Diretório Acadêmico da Faculdade de Educação

FACED - Faculdade de Educação

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

IC - Iniciação Científica

CEI - Casa dos Estudantes Indígenas

PPGEDU/UFRGS - Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS

COPERSE - Comissão Permanente de Seleção

COMGRAD-FACED - Comissão de Graduação da Faculdade de Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

CEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

ENEI - Encontro Nacional de Estudantes Indígenas

CAF - Coordenadoria de Ações Afirmativas

CONSUN - Conselho Universitário

CAPEIn - Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena

CEPI - Conselho Estadual dos Povos Indígenas

FUNAI - Fundação Nacional dos Povos Indígenas

PROLIND - Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas

DECORDI - Departamento de Consultoria em Registros Discentes)

PSEI - Processo Seletivo Específico Indígena

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	ENLACES DA MINHA TRAJETÓRIA NO ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO DECOLONIAL.....	12
2.1	PENSAR O DECOLONIAL PEDAGOGICAMENTE: NOVOS HORIZONTES NA UNIVERSIDADE.....	13
2.2	ABRIR CAMINHOS É TAMBÉM UMA FORMA DE PERCORRÊ-LOS: O ENCONTRO COM A PESQUISA	15
2.3	FIOS CONDUTORES DA PESQUISA: DISPOSIÇÕES INICIAIS.....	16
3	REGIÃO TEÓRICA QUE SENSIBILIZA O OLHAR.....	20
3.1	3.1 MARCAS IMPERIALISTAS-COLONIAIS NA UNIVERSIDADE.....	20
3.2	INDÍGENAS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR DA UFRGS: MARCAS DE RE-EXISTÊNCIA.....	23
3.3	UNIVERSIDADE COMO TERRITÓRIO INDÍGENA: PONTES INTERCULTURAIS E DECOLONIAIS NO ENSINO SUPERIOR	26
4	VOZES INDÍGENAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRGS.....	29
4.1	“AFINAL, QUANDO A UFRGS ABRIRÁ SUAS PORTAS PARA O NOSSO POVO?” O CICLO DA POLÍTICA ESPECÍFICA INDÍGENA NA UFRGS	30
4.2	CONTORNOS DA PRESENÇA INDÍGENA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRGS: POSSIBILIDADES DE FORTALECIMENTO DA FORMAÇÃO POLÍTICA E IDENTITÁRIA.....	34
	<i>4.2.1 Do Território à Universidade: O Percurso de Indígenas Estudantes no Curso de Pedagogia da UFRGS.....</i>	<i>37</i>
	<i>4.2.2 Narrativas de Indígenas Estudantes na Pedagogia da UFRGS.....</i>	<i>42</i>
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
•	REFERÊNCIAS	53
•	ANEXO 1	57
•	ANEXO 2	58

1 INTRODUÇÃO

“(…) a densidade que envolve a existência da pesquisadora, que vai além das descobertas e das aprendizagens produzidas (...), implica uma “viagem interior”, que põe em xeque tudo o que se sabe ou o que se pensa que sabe, que desfaz simplificações e idealizações, para dar lugar a relações pessoais intensas e transformadoras” (Bergamaschi; Souza, 2016, p. 206).

A presença indígena na universidade, hoje, simboliza uma luta de resistência e retomada desse território, que é marcado por uma história de exclusão dos povos originários e dos seus saberes e conhecimentos. Na UFRGS, essa luta se reflete na aprovação das Políticas Afirmativas em 2008, que instituiu o ingresso específico indígena, possibilitando o acesso destes povos em diferentes graduações. Essa presença representa um movimento importante e necessário para promover a diversidade, a valorização dos saberes originários e de outras culturas, assim como a abertura para a interculturalidade, de modo a superar o modelo hegemônico de pensar e fazer a universidade e, quiçá, apontar horizontes decoloniais.

Refletir sobre a presença indígena em espaços como a universidade, que é um lugar de direito dos povos originários, é também relacionar com o projeto de colonialismo que, historicamente, forçou, reprimiu e obrigou os grupos colonizados a aprender a cultura dos dominadores, que teve como objetivo a construção de uma perspectiva de conhecimento eurocêntrica, que representa o modelo hegemônico da modernidade ocidental, levando os europeus a sentirem-se naturalmente superiores aos demais povos do mundo (Quijano, 2005).

Diante disso, a partir da minha inserção na Iniciação Científica, na qual participei de um estudo acerca das Ações Afirmativas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, com enfoque na presença indígena, senti-me impulsionada para realizar uma pesquisa tematizando indígenas e educação. Portanto, neste Trabalho de Conclusão de Curso, busco compreender se os interesses e motivações que trazem os indígenas estudantes para a Licenciatura em Pedagogia da UFRGS corresponde à formação oferecida, uma vez que a Pedagogia é um dos cursos mais escolhidos por este público aqui na universidade. Além disso, reconhecer essa presença é fundamental para a construção de uma educação intercultural e decolonial e, igualmente, é contribuir para a formação dos futuros indígenas professores.

Nesse sentido, o trabalho aqui desenvolvido propõe-se a evidenciar a presença indígena no curso de Licenciatura em Pedagogia desde 2008, primeiro ano em que vigorou a

política afirmava na UFRGS, até 2024, ano da realização da presente pesquisa. Para isso, buscou-se apresentar os movimentos de ingresso, percurso e egresso dos indígenas estudantes no curso, a fim de construir uma cartografia que representasse esse caminho. Inicialmente, foi realizado um levantamento para identificar os sujeitos da pesquisa, considerado fundamental para dar seguimento na segunda parte do trabalho. A partir da pergunta balizadora: “**A formação oferecida no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS corresponde aos interesses e motivações dos indígenas estudantes¹?**”, o estudo foi se constituindo na prática a partir de diálogos com alguns desses indígenas estudantes, protagonistas dessa pesquisa, que compartilharam suas histórias e trajetórias dentro do curso, possibilitando ampliar as reflexões e inquietações sobre o estar-indígena no curso de Pedagogia. Escutar e registrar as vozes destes estudantes é a possibilidade de construir outros pontos de vista para o mundo acadêmico a partir de um olhar indígena.

Como aporte teórico-metodológico, apoiei-me em estudos que abordam a presença indígena na universidade, destacando as políticas de ações afirmativas, educação intercultural e decolonial. Também considerei as elaborações de Quijano (2005) para compreender o conceito “colonialidade do poder”, que explica o contexto histórico e social de exclusão dos povos indígenas, entre outros, refletida também na universidade, ainda assentada em uma perspectiva eurocêntrica do conhecimento. Igualmente, estudei Catherine Walsh (2017), que propõe, através da educação decolonial, romper com essas estruturas de poder colonial, promovendo novos horizontes, que dialoguem com diferentes culturas e saberes, incluindo conhecimentos dos povos originários. Os estudos de Bonin (2022), Bergamaschi (2013) e Doebber (2017) contextualizam a presença indígena na UFRGS, enfocando ações afirmativas, desafios e conquistas dos estudantes indígenas; Santos (2018) e Farias (2018) contribuem com estudos mais específicos sobre a inserção de indígenas estudantes no curso de Pedagogia. Além dessas autoras, a pesquisa também incluiu trabalhos de indígenas pesquisadores para aprofundar a análise sobre o tema.

O trabalho está organizado em 3 capítulos, além da introdução e das considerações finais. No capítulo 2, denominado *Enlaces da minha trajetória no encontro com a educação decolonial*, apresento a minha caminhada de estudante e pesquisadora em formação, no qual exponho as escolhas que fizem eu optar pelo curso de Pedagogia, juntamente com algumas inquietações que foram abrindo caminhos e fizeram eu me aproximar da temática indígena e

¹ Opto por utilizar, no decorrer do texto, o termo “indígenas estudantes”, invertendo o termo usado comumente, pois vai ao encontro do que os próprios indígenas afirmam: primeiro vem sua identificação indígena para, em seguida, vir a identificação como estudante da UFRGS.

impulsionar-me a realizar o presente trabalho. Na sequência, introduzo os fios condutores iniciais desta pesquisa, na qual descrevo o estudo documental e bibliográfico realizado para a identificação dos sujeitos do estudo: indígenas estudantes do curso de Pedagogia da UFRGS.

O capítulo 3, *Região teórica que sensibiliza o olhar*, apresento com mais ênfase a fundamentação teórica que compõe este trabalho, organizado em três partes: a primeira fala a respeito das marcas históricas imperialistas e coloniais que limitaram o acesso à educação básica e ao ensino superior de grupos sociais, como os povos indígenas. Na segunda parte, descrevo como se deu o processo para que indígenas estudantes tivessem acesso ao ensino superior, com ênfase na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E, na terceira parte deste capítulo, busco enfatizar os conceitos de “interculturalidade” e “decolonialidade”, baseados em Quijano e Walsh, fundamentais para refletir acerca da universidade ser um espaço intercultural a partir da gênese de suas relações e produções.

O capítulo 4, *Vozes Indígenas no Curso de Pedagogia da UFRGS*, mergulho no centro desta pesquisa: o curso de Pedagogia da UFRGS. Aqui se configura o que denomino de “dimensão ético-estético-afetiva”, no qual envolve os contornos da presença indígena na universidade, com ênfase na Pedagogia. Para isso, abro o capítulo apresentando um panorama mais geral acerca da luta coletiva que culminou na conquista da Política de Ações Afirmativas na universidade, que instituiu o ingresso específico indígena. Na sequência, aprofundo o olhar sobre a presença indígena no curso de Pedagogia da UFRGS, com a apresentação de dados de ingresso, percurso e egresso desses estudantes, no período de 2008 até 2024. Esses dados são enriquecidos com as narrativas de três indígenas estudantes que compartilharam suas experiências e expectativas em relação ao curso. Por fim, nas considerações finais, apresento as ideias conclusivas, articulando objetivos e achados da pesquisa, seguido pelas referências bibliográficas e anexos.

2 ENLACES DA MINHA TRAJETÓRIA NO ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO DECOLONIAL

A partir de nossas inquietações, escrevemos.
 Para honrar nossas ancestrais, escrevemos.
 Escrevemos porque há uma floresta em nós,
 afetos e uma luta.
 Escrevemos para desconstruir registros colonizadores.
 Pensando sobre o lugar dos Povos Originários na história,
 tendo em vista a construção de sua invisibilidade
 enquanto sujeitos históricos
 e considerando o nosso protagonismo pulsante,
 defendemos o quanto é necessário
 que a história da(o) originária(o) seja por ela/ele escrita [...] (Pachamama, 2020, p. 26).

Abro este capítulo com as palavras de Aline Pachamama que, ao afirmar que “escrevemos para honrar nossas ancestrais”, traz à tona a reflexão acerca dos movimentos que me fizeram chegar até a escrita do meu Trabalho de Conclusão. Quando paro para pensar, afirmo que essa escrita parte de um encontro com a temática indígena despertada lá no início da minha graduação, que veio me acompanhando ao longo do curso, movendo-me enquanto estudante e pesquisadora, da qual abriu caminhos e fez-me perceber a Pedagogia como “una posibilidad de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial.” (Walsh, 2017, p. 28).

A seguir, apresento a minha trajetória de estudante e pesquisadora, que foi se constituindo a partir de um diálogo entre as motivações que me fizeram escolher o curso de Pedagogia da UFRGS, juntamente com as inquietações pessoais que foram abrindo e tecendo caminhos repleto de significados, sonhos e (re)descobertas, considerando que

Somos a continuação de um fio que nasceu há muito tempo atrás... Vindo de outros lugares... Iniciado por outras pessoas... Completado, remendado, costurado e ... continuado por nós. De forma mais simples, poderíamos dizer que temos uma ancestralidade, um passado, uma tradição que precisa ser continuada, costurada, bricolada todo dia (Munduruku, 2002, p. 2).

Eu me chamo Aline Maria Backes Sehn, sou natural do município de Ronda Alta, localizado ao norte do Rio Grande do Sul, local que cresci e construí memórias por um longo período da minha vida. Destaco e trago comigo os afetos e apoios mútuos da minha família, principalmente meus pais, Pedro e Maria Inês, assim como os meus irmãos, Luís Pedro e Adriane, que são a base e meus maiores incentivadores até hoje. Através disso, reforço a importância das relações que nos marcam desde as primeiras vivências e as aprendizagens que

ocorrem nesse processo amoroso, visto que a educação começa no afeto e no compromisso com o outro.

Além das lembranças familiares, recordo o papel fundamental das escolas públicas que frequentei, na qual destaco o papel do teatro, das artes e da poesia, tão significativas na minha formação como pessoa em sua integralidade. Todas essas vivências foram significativas e serviram como fio condutor na descoberta e encantamento pela docência, fato que fez eu realizar o Curso Normal (Magistério), no município de Rondinha, durante o período de 2014-2017. Momentos de trocas, trabalho coletivo, estudo e confecção de recursos pedagógicos, vivências de sala de aula, planejamentos, frustrações, inseguranças etc. Tudo isso foi “costurando” a minha trajetória, por meio de um desejo incessante de aprender-ensinar e, com sabedoria, perceber outros modos de tornar o fazer pedagógico um ato político, crítico e transformador. Com isso, percebi que esse desejo não terminaria com a conclusão do Magistério, pois assim como nos ensina Freire (1996):

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História (Freire, 1996, p. 28).

Foi então que decidi fazer o vestibular para Pedagogia, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2019. De início poderia até parecer um sonho muito distante, mas a memória do dia 18 de janeiro de 2019 segue reverberando nas minhas lembranças quando vi o meu nome no Listão de Aprovados no Vestibular da UFRGS.

2.1 PENSAR O DECOLONIAL PEDAGOGICAMENTE: NOVOS HORIZONTES NA UNIVERSIDADE

Na busca por concretizar o sonho de estudar na UFRGS, vim morar em Porto Alegre na metade do ano de 2019. Um marco importante na minha caminhada, que também foi permeada por desafios e mudanças, principalmente pelo fato de viver longe da família e numa grande cidade. Desse modo, reforço e carrego os princípios e valores que fazem parte da minha construção, como a luta e a defesa por uma sociedade mais justa e digna. Diante desse novo contexto, esses princípios se fortaleceram à medida em que fui me inserindo nos espaços acadêmicos e políticos da universidade.

Minha inserção no curso e, logo em seguida, no Diretório Acadêmico da Faculdade de Educação (DAFE), fez-me despertar politicamente de uma forma mais consciente e crítica, propiciando reflexões sobre a importância da luta e defesa por um ensino público e de qualidade

em todos os níveis de formação, um ensino que vise a atender, também, às demandas da classe trabalhadora. O início desse processo aconteceu quando, no segundo dia de aula, estudantes do DAFE se mobilizaram para fazer um “tranco” na FACED em função dos cortes de verbas para a educação, em uma atividade que hoje, a luz das palavras de Paulo Freire (1996), considero-a político-pedagógica. Naquele momento, fui mobilizada a participar daquele espaço e, além disso, perceber a importância do exercício da ação política, trazendo para a universidade as pautas que emergem das lutas sociais. Conforme Walsh (2017, p. 29): “Las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción.”

Walsh (2017) também nos invoca a refletir sobre o que implica “pensar lo decolonial pedagógicamente y lo pedagógico decolonialmente y cómo y con qué propósitos e perspectivas se va trazando su caminar” a partir de expressões pedagógicas de resistência que causam rachaduras no pensamento de ordem ocidental e colonial, de modo a caminhar e vislumbrar horizontes “outros” que se abrem a partir dessa perspectiva. Essa reflexão conduziu meu encontro com a disciplina de História da Educação I: Interculturalidade e Modernidade, na qual tive acesso ao texto de Quijano: *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*, tão necessário, forte, impactante e importante para o início de um processo de (re)descobrimto da história que eu havia aprendido até então. A partir desta perspectiva histórica, comecei a reconhecer os povos indígenas como protagonistas e autores da história, com seus saberes e conhecimentos ancestrais. Isso abre possibilidades de construir outros pontos de vista para o mundo acadêmico, a partir de um olhar indígena, colaborando na construção de um espaço mais diverso e com equidade. Dessa forma, como afirma o indígena professor Francisco Waram (2021, p. 22):

É possível entender a formação universitária como possibilidade de fortalecimento da formação política e identitária e, sendo assim, estudantes indígenas têm muito a contribuir, tanto dentro da universidade como em outros espaços fora de seus muros.

Nesse movimento de aproximação com uma pedagogia crítica e decolonial, minhas experiências acadêmicas foram sendo processualmente ressignificadas. Fui monitora acadêmica na disciplina de História da Educação I: Modernidade e Interculturalidade, bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e bolsista de Iniciação Científica (IC). Esta última, também orientada pela professora Maria Aparecida Bergamaschi, foi fundamental para me aproximar com mais intensidade da educação indígena, pois a pesquisa envolvia as Ações Afirmativas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, com ênfase na presença de pesquisadores indígenas e suas pesquisas. Tinha como objetivo principal

destacar a presença indígena no Mestrado e no Doutorado em Educação, de modo a evidenciar conhecimentos ancestrais de cada povo trazidas por meio de suas pesquisas, que muito contribuem para a construção de uma universidade intercultural e que valorize os saberes originários, além de questionar o modelo hegemônico ainda presente na academia.

E nesse vivenciar o espaço da universidade, “são inúmeras as possibilidades de inventar, de perceber, de pensar, de sentir, de investigar. Entre tantas, a nossa é a opção pelo encontro, (...) que também se assume no cotidiano da convivência juntos-no-mundo-com, conscientes das diversidades e complexidades.” (Dorneles; Arenhaldt, 2016, p. 29).

Os encontros com colegas, professores e pesquisadores indígenas também foram significativos nesse meu processo formativo em educação, assim como as visitas nas aldeias indígenas em que tive a oportunidade de conhecer e vislumbrar outros modos de existir. Arelado a toda essa construção, faço um destaque importante para o processo de luta que resultou na conquista da Casa do Estudante Indígena da UFRGS (CEI), em 2022, protagonizada por indígenas mães-estudantes e suas lideranças que se mobilizaram para exigir uma moradia estudantil indígena, que respeitasse as suas culturas e tradições, além de garantir a permanência desses estudantes no espaço acadêmico. Foi um momento histórico de resistência e retomada de um território que é de direito dos povos originários. Participar deste processo e presenciar essa conquista foi de grande aprendizagem acerca da importância da luta radicalizada em prol de um bem coletivo.

Todas essas vivências e aprendizados foram significativos na minha formação e com tamanha potência que vieram ao encontro do meu tema de pesquisa que desenvolvi neste Trabalho de Conclusão de Curso.

2.2 ABRIR CAMINHOS É TAMBÉM UMA FORMA DE PERCORRÊ-LOS: O ENCONTRO COM A PESQUISA

Foi no encontro com a temática indígena que me senti impulsionada a realizar a presente pesquisa, como forma de contribuir para dar visibilidade às vozes indígenas que permeiam o curso de Pedagogia da UFRGS e, embora por vezes silenciadas, são vozes que ecoam por toda a universidade, com o intuito de “desconstruir registros colonizadores” e valorizar essa presença, que carrega marcas de luta, resistência, identidade, sabedoria e conhecimento. Como educadora em formação, acredito que esses ensinamentos potencializam a nossa prática pedagógica.

Essa caminhada foi se construindo de forma mais concreta a partir da minha inserção na Iniciação Científica, da qual me aproximou de temas relacionados à política de Ações Afirmativas e a sua implementação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, a partir de uma análise mais detalhada acerca do acesso, ingresso e permanência de indígenas pesquisadores, assim como a relevância das suas pesquisas no meio acadêmico.

Nesse sentido, desde a vigência das Ações Afirmativas², o PPGEDU/UFRGS registrou, nos processos seletivos de 2017-2024, o ingresso de 11 indígenas no Mestrado e 6 no Doutorado. Destes, 9 já são titulados: 7 mestres (5 Kaingang, 1 Kubeu e 1 Xokleng), um doutor (Guarani) e uma doutora (Kaingang). Essa presença é fruto de lutas históricas de resistência e territorialização indígena na universidade, que traz à tona a relevância desses conhecimentos para o crescimento da universidade, além de contribuírem para a abertura de novos horizontes, visto que são

prácticas que abren caminos y condiciones otros de pensamiento, re-e insurgimiento, levantamiento y edificación, prácticas entendidas pedagógicamente - prácticas como pedagogías - que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella (Walsh, 2017, p. 7).

É a partir desses movimentos de luta e reivindicação por direitos que indígenas estudantes buscam, cada vez mais, espaço dentro da universidade, como forma de autorrepresentação e de afirmação dos conhecimentos ancestrais de cada povo. A partir desse contexto e da relevância do assunto, busquei direcionar essa pesquisa para a presença indígena no curso de Pedagogia da UFRGS, com o interesse de compreender os interesses e motivações que trazem esses estudantes para o curso e se esses interesses são atendidos conforme a formação que lhes é oferecida.

2.3 FIOS CONDUTORES DA PESQUISA: DISPOSIÇÕES INICIAIS

A pesquisa é caracterizada como um estudo de caso, pois envolve as relações no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a partir da chegada de indígenas

² A política de Ações Afirmativas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS foi criada pela RESOLUÇÃO N° 001/2016, que instituiu um sistema de reserva de vagas para candidatas/os autodeclaradas/os negras/os, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, pessoas travestis e transexuais, para ingresso nos cursos de Mestrado e Doutorado. No ano de 2023 a universidade criou uma Política Institucional para todos os PPGs (Resolução N° 015, de 13 de Janeiro de 2023), ampliando para outros setores sociais de direito, como refugiados e imigrantes em situação de vulnerabilidade social.

estudantes. Conforme Goldenberg (2004, p. 33), “O estudo de caso não é uma técnica específica, mas uma análise holística, que considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos”.

Sua abordagem é considerada qualitativa, pois “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e das relações humanas, um lado não perceptível e captável em equações, médias e estatísticas” (Minayo, 2004, p. 22). Igualmente, a pesquisa é descritiva, a partir da disposição para compreender as relações que indígenas estudantes estabelecem com o curso de Pedagogia desde de suas vivências. Como afirma Gil (2002, p. 42), “é primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno”, que se deu por meio de conversas dialogadas com alguns estudantes, assim como a análise de documentos.

Nessa perspectiva, a fim de identificar os sujeitos da pesquisa - indígenas estudantes da Licenciatura em Pedagogia que ingressaram no curso a partir de 2008 - foi realizado um estudo documental e bibliográfico. Dados disponíveis no site da Comissão Permanente de Seleção (COPERSE) da UFRGS foram consultados, onde constam registros dos Processo Seletivo Específico de Estudantes Indígenas, mais especificamente os resultados da Lista de Classificados dos anos de 2022, 2023 e 2024. Além disso, foram consultadas dissertações e teses sobre a presença indígena na UFRGS e no curso de Pedagogia, como a dissertação “Tecelando Trajetórias: A monitoria indígena como espaço de aprendizagens interculturais”, de Ana Isabel Melo dos Santos, e a tese “Indígenas Estudantes nas Graduações da UFRGS: Movimentos de Re-Existência”, de Michele Barcelo Doebber.

Após esse levantamento inicial, considerado fundamental para a identificação dos sujeitos, também tivemos acesso aos registros da Comissão de Graduação da Faculdade de Educação (COMGRAD-FACED) no período de 2008 a 2024, para obter mais dados acerca da presença indígena no curso (número de ingressos, modalidade de ingresso, egresso, entre outros). Destaco também a conversa com uma servidora que atua na COMGRAD/EDU e que acompanhou o processo de ingresso e, por vezes, de permanência dos indígenas estudantes. Relatou os desafios e as aprendizagens realizadas no percurso de trabalho, inserindo indígenas estudantes no contexto da Licenciatura em Pedagogia:

“Os alunos indígenas começaram a entrar no curso em 2008/2 [...], e aí surgiu as Ações Afirmativas, que foi ótimo, porque entraram os alunos no curso de Pedagogia.”³ Na sequência da

³ As citações provenientes das conversas que mantive com a servidora e com indígenas estudantes são destacadas no texto com outra fonte.

conversa, ela também destacou as dificuldades que tiveram para incluir o primeiro aluno indígena, que também chegou com muitas dúvidas e receios em relação ao curso. Mesmo assim, é importante destacar todo o trabalho feito para que este aluno não desistisse do curso: *“Eu não conseguia contato com ele, era bem difícil. Mas a gente ficava o dia inteiro tentando pra ele não perder essa vaga [...]. Esse negócio de ligar pra ele, a gente não liga para aluno; ao contrário, é o aluno que liga pra gente. Mas a gente conseguia entender que era um caso diferente, que a gente tinha que correr atrás desse aluno. Um aluno indígena aqui na Pedagogia foi uma coisa inédita. E foi muito bom assim”*.

Na sequência, também foram realizadas algumas conversas-entrevistas com indígenas estudantes. Para a escolha desses estudantes, foi levado em consideração a diversidade de perfis e trajetórias: estudantes já diplomados no curso; estudantes que fizeram ou estão fazendo Pós-Graduação; estudantes que ainda estão realizando o curso. Mediante essa expectativa inicial, foi possível realizar conversas com três estudantes: um egresso e que, em seguida a sua diplomação, realizou o curso de mestrado em Educação no PPGEDU/UFRGS; uma que concluiu o curso em 2024/1; e outra que se encontra na metade do curso. Essas conversas-entrevistas foram muito importantes e significativas para trazer a voz indígena à pesquisa.

As conversas-entrevistas realizadas, assim como os dados obtidos a partir desse estudo, estão explicitados no capítulo “Vozes Indígenas no Curso de Pedagogia da UFRGS”. Os estudantes indígenas que contribuíram com a pesquisa concordaram em participar da mesma de forma muito entusiasmada e autorizaram sua participação assinando um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme modelo em anexo.

A seguir, apresento um quadro que sintetiza as principais informações dos três indígenas estudantes entrevistados, incluindo seus pertencimentos étnicos, ano de ingresso na Pedagogia e situação acadêmica. Optei por utilizar as siglas iniciais dos nomes de cada um.

ESTUDANTE (SIGLA)	AUTODECLARAÇÃO	ANO DE INGRESSO NA PEDAGOGIA	SITUAÇÃO ACADÊMICA
C.K.V	KAINGANG	2023	Graduação em andamento
J.S	KAINGANG	2017	Diplomada em 2024/1
J.L.M	KAINGANG	2011	Diplomado em 2015/2 Mestre em Educação (2019)

FONTE: Elaborado pela autora.

No próximo capítulo explicito uma compreensão que configura a “região teórico-metodológica” na qual me situei para realizar a presente pesquisa e que também representa o processo de aprendizagem do próprio curso de Pedagogia.

3 REGIÃO TEÓRICA QUE SENSIBILIZA O OLHAR

Nesta seção, apresento, com mais ênfase, a região teórica em que se situa essa pesquisa, organizada em três tópicos. No primeiro, reflito acerca das *Marcas imperialistas-coloniais na universidade*, apresentando um histórico dos processos de colonialismo que, por muito tempo, limitaram o acesso à educação básica e ao ensino superior de grupos sociais, inclusive dos povos indígenas. O segundo tópico, *Indígenas estudantes no ensino superior: marcas de re-existência*, visa a abordar aspectos importantes com relação ao acesso e permanência de indígenas estudantes no ensino superior, com ênfase na UFRGS. E por fim, *Universidade como Território Indígena: pontes interculturais e decoloniais no Ensino Superior*, enfatiza os conceitos de “decolonialidade” e “interculturalidade”.

3.1 MARCAS IMPERIALISTAS-COLONIAIS NA UNIVERSIDADE

O acesso à educação escolar é uma reivindicação antiga dos povos indígenas, que se materializa com mais vigor nos anos de 1970, a partir de movimentos protagonizados principalmente por indígenas professores no país (Bonin, 2022, p. 2). Esses movimentos foram fundamentais para o reconhecimento dos direitos educacionais dos povos indígenas e para a criação de políticas públicas voltadas à inclusão, como a Lei 11.645/2008, que modifica o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena nas escolas brasileiras. Nesse sentido, é importante refletir que a universidade, assim como a educação básica, é parte de um projeto de colonialismo que, por muito tempo, limitou esse espaço apenas para setores considerados da elite, excluindo os demais grupos sociais dos espaços acadêmicos.

Os processos de colonização disseminaram o modelo de universidade eurocêntrica por todo o mundo, impactando a constituição das universidades da América Latina e perpetuando uma visão de conhecimento dito universal, neutro, objetivo, racional, verdadeiro e científico (Doebber, 2017, p. 65). A Europa, por meio de um processo colonial que é a face mais perversa da modernidade, ao estabelecer sua hegemonia por meio do controle do conhecimento e da produção de conhecimento, exerceu um profundo domínio sobre as populações colonizadas. Quijano (2005) observa que essas populações foram expropriadas de suas descobertas culturais e reprimidas em suas formas de produção de conhecimento.

Em primeiro lugar, expropriaram as populações colonizadas – entre seus descobrimentos culturais – aqueles que resultavam mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo e em benefício do centro europeu. Em segundo lugar, reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis

medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade (Quijano, 2005, p. 121).

Essas ações não apenas tentaram despojar os povos indígenas de seus conhecimentos, como também estabeleceram um sistema educacional que historicamente marginaliza esses saberes. Nas universidades latino-americanas, isso resultou na predominância de currículos e metodologias de ensino eurocêntricos, que ignoravam e, por vezes, continuam a ignorar as contribuições culturais e intelectuais de outros povos.

Essa repressão foi particularmente severa entre os indígenas da América Ibérica. Quijano complementa essa reflexão ao afirmar: “A repressão nesse campo foi reconhecidamente mais violenta, profunda e duradoura entre os índios da América Ibérica, a que condenaram a ser uma subcultura camponesa, iletrada, despojando-os de sua herança intelectual objetivada” (Quijano, 2005, p. 121). Além da repressão cultural mencionada por Quijano, o impacto do imperialismo sobre os povos indígenas se estende de forma ainda mais ampla. Linda Tuhiwai Smith (2021, p. 31), frisa que o imperialismo ocupou um espaço central ao longo da história, constituindo um eixo estruturante da experiência indígena e representando uma versão da modernidade. Nesse sentido, ela destaca que essa experiência impactou profundamente o mundo indígena, com histórias, culturas e linguagens sendo interrompidas e radicalmente reformuladas pelo imperialismo europeu. A pesquisadora, pertencente ao povo Maori da Nova Zelândia, afirma que:

O imperialismo ainda fere, ainda destrói e se reformula constantemente. Os povos indígenas, como um grupo internacional, tiveram que desafiar, compreender e compartilhar linguagens para falar a respeito da história, da sociologia, da psicologia e das políticas do imperialismo e do colonialismo como uma narrativa épica de grande devastação, de uma luta dolorosa, e da persistente sobrevivência (Smith, 2021, p. 31).

Esse contínuo impacto do imperialismo e da repressão cultural culminou em uma modernidade/colonialidade que produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento, caracterizado enquanto colonial, moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva, conhecida como “eurocentrismo”, é descrita por Quijano (2005) não como todos os modos de conhecer de todos os europeus em todas as épocas, mas como uma racionalidade específica que se tornou hegemônica globalmente, colonizando e se sobrepondo a todas as outras formas de saber, tanto na Europa quanto no resto do mundo (*Idem*, p. 126).

Esse eurocentrismo, que se materializa na hegemonia do conhecimento europeu, têm profundas implicações nas universidades latino-americanas, que carregam sobremaneira as

marcas da herança europeia. Como resultado, o acesso ao ensino superior no Brasil esteve historicamente vinculado a privilégios, excluindo uma grande parcela da população, principalmente pessoas negras e indígenas, conforme anuncia Doebber (2017). Nesse sentido, Álvaro Vieira Pinto (1994, p. 19) observa que “a universidade é uma peça do dispositivo geral de domínio pelo qual a classe dominante exerce o controle social, particularmente no terreno ideológico, sobre a totalidade do país”.

A crítica à exclusão e aos privilégios na universidade é reforçada por Castro Gómez (2007, p. 79), ao considerar que a universidade se insere em uma estrutura triangular da colonialidade: a colonialidade do poder, a colonialidade do saber e a colonialidade do ser. De acordo com Guerrero (2010), a “colonialidade do poder” refere-se aos aspectos sistêmicos e estruturais da dominação, de modo a possibilitar a naturalização e a universalização das ordens dominantes, através das instituições e seus aparatos de controle, que dificilmente podem ser questionados. Já a “colonialidade do saber” impõe um padrão de conhecimento eurocêntrico, articulado ao exercício de poder e sustentado em uma razão colonial, que nos impede de vislumbrar sabedorias e conhecimentos de outras culturas. Por fim, a “colonialidade do ser” é a que exerce o poder em nossas subjetividades, corpos e imaginários, através da manipulação e alienação, com o objetivo de impor a colonialidade (Guerrero, 2010, p. 7-9).

A relevância desses conceitos é evidenciada por Doebber (2017), ao argumentar que a racionalidade colonial contribuiu para a construção dos Estados Nacionais e para a marginalização de indígenas e negros:

É a partir dessa racionalidade que se constituíram os Estados nacionais, fazendo com que, historicamente, índios e negros apareçam como bárbaros, não modernos e não civilizados, justificando a expropriação de suas terras e as práticas de genocídio (Doebber, 2017, p. 73).

No entanto, Castro Gómez (2007) argumenta também que, no interior da instituição, novos paradigmas de pensamento e organização estão sendo incorporados, os quais podem contribuir para romper com este triângulo moderno/colonial.

A partir dessas novas perspectivas que germinam no interior da universidade, impulsionadas por paradigmas decoloniais, torna-se essencial observar os efeitos da democratização do acesso ao ensino superior por meio de políticas educacionais, como as ações afirmativas. O novo público, oriundo das classes populares, que ingressa na universidade, surge para questionar o modelo hegemônico consolidado, com o objetivo de revelar e afirmar outras formas de conhecimento e saberes que, historicamente, foram ignorados, silenciados, marginalizados, desqualificados e excluídos desses espaços. Nesse contexto, é crucial elucidar

como os conhecimentos indígenas podem contribuir para a descolonização da universidade, abrindo espaço para a interculturalidade e criando uma excelência acadêmica a partir da diversidade.

3.2 INDÍGENAS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR DA UFRGS: MARCAS DE RE-EXISTÊNCIA

A educação escolar indígena é uma conquista recente, e o acesso ao ensino superior é ainda mais recente, apesar de ser uma luta antiga. Essa necessidade surge em razão de que os povos originários querem ter seus próprios médicos, enfermeiros, professores, advogados, tornando-se assim mais autônomos na relação com a sociedade não indígena (Farias, 2018, p. 19).

O relato de Carine Farias, uma estudante formada em Pedagogia pela UFRGS, ilustra que o acesso ao ensino superior pelos povos indígenas é uma luta coletiva destinada a reescrever a história do ponto de vista indígena. Esse movimento visa a integrar perspectivas, ciências, conhecimentos e sabedorias indígenas para o contexto acadêmico, de modo a promover uma verdadeira interculturalidade no ambiente universitário. Este avanço simboliza a retomada de um território importante para a memória indígena e as perspectivas de futuro, além de ser um espaço de direito dos povos originários (Kayapó, 2021). Essas iniciativas também resultaram na construção de escolas indígenas de ensino fundamental e médio nas aldeias: são escolas específicas, diferenciadas, comunitárias, interculturais e bilíngues, amparadas por legislação própria que deriva de conquistas importantes registradas na Constituição Federal de 1988. Esse rol de iniciativas inclui também 24 licenciaturas e graduações indígenas e interculturais em 23 instituições federais de ensino superior, com uma crescente presença dos povos originários em diferentes graduações nas universidades brasileiras (Bergamaschi, 2013).

Conforme dito acima, a Constituição Federal de 1988 marcou uma mudança crucial na relação dos povos indígenas com o Estado, ao romper com a política de tutela e integração, além de reconhecer, pela primeira vez, seus direitos sociais, culturais e educacionais, afirmando o direito à diferença. Segundo Doebber (2017), políticas educacionais específicas para os povos indígenas começaram a ser implementadas a partir dessa mudança, facilitando o acesso ao ensino superior.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul o ingresso de indígenas estudantes começou em 2008, conforme a Decisão nº 134/2007 do Conselho Universitário, que aprovou a criação de dez vagas na graduação, estas definidas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), em diálogo com as comunidades indígenas e a Comissão de Graduação

(COMGRAD) de cada curso demandando (Bergamaschi, 2013). Doebber (2017) complementa que a UFRGS se tornou a primeira universidade pública federal do estado a instituir uma política de acesso indígena, reconhecendo a luta desses grupos por um espaço acadêmico. Este modelo de ingresso para indígenas estudantes criado na UFRGS buscou estabelecer e manter o diálogo com lideranças de Terras Indígenas Kaingang e Guarani no Rio Grande do Sul, com o objetivo de desenvolver a política junto com as lideranças. Bergamaschi (2013) frisa que um exemplo disso foi o encontro realizado na Universidade em dezembro de 2006, em que lideranças indígenas discutiram os motivos pelos quais almejavam vagas nos cursos de graduação:

Na ocasião, Seu João Padilha, reconhecida liderança Kaingang da Terra Indígena Borboleta, Rio Grande do Sul, dizia que para resolver seus problemas internos as sociedades indígenas não precisavam da universidade, mas ficava cada dia mais forte a necessidade de ter quadros formados para realizar a interlocução com a sociedade envolvente e ocupar cargos hoje ocupados por não indígenas na condução de políticas governamentais para povos indígenas (Bergamaschi, 2013, p. 132).

Lideranças indígenas também enfatizam a necessidade de políticas que garantam a permanência dos estudantes na universidade. Com relação a isso, Márcio Paromeriri, indígena Boe Bororo, destaca que:

É necessária uma política que efetivamente não inviabilize a continuidade e conclusão dos cursos, o que significa, pelo menos, a concessão de programas de bolsas e a realização de acompanhamento pedagógico diferenciado para esses estudantes, levando em consideração suas necessidades específicas (Paromeriri, 2021, p. 10).

Para atender a essa necessidade, a UFRGS passou a dialogar com lideranças indígenas todos os anos, a fim de definir os cursos de graduação mais relevantes e elaborar uma política de permanência. Então, desde 2008, os cursos estratégicos incluem áreas prioritárias como Saúde, Educação, Direito, Comunicação e Ciências da Terra. Exemplos desses cursos são: Enfermagem, Medicina, Odontologia, Psicologia, Direito, Agronomia e Serviço Social, além das licenciaturas em História, Ciências Sociais, Pedagogia, Biologia, Matemática, Letras e Educação Física (Bergamaschi, 2013).

Após participar de três edições do Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (ENEI), Doebber destacou que nesses encontros os estudantes apontaram a importância de garantir políticas de ingresso específicas para povos indígenas nas universidades públicas e privadas. Além disso, enfatizou-se a necessidade de criar mais cursos específicos em áreas estratégicas. Quanto à permanência, as principais demandas incluem acompanhamento pedagógico, criação de espaços específicos para estudantes indígenas, apoio na forma de moradia e manutenção

financeira, sensibilização do corpo docente e dos funcionários para a questão indígena. Um outro aspecto foi relacionado à garantia de fomento para a produção acadêmica dos estudantes em pesquisa e extensão, assim como apoio ao estágio durante a formação (Doebber, 2017; Relatório II ENEI, 2014).

Em 2012, a UFRGS implementou modificações significativas na política de ações afirmativas, que incluíram: primeiro, a inclusão de transferência interna entre cursos; e, segundo, a criação da Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (CAF), órgão gestor de acompanhamento, avaliação e proposição de ações de qualificação da permanência. Além disso, em decorrência da Lei Federal 12.711/2012, o Ministério da Educação instituiu o Programa de Bolsas Permanência destinado a estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, dentre eles os indígenas, que passaram a receber uma bolsa com um valor mais alto daquele pago pela universidade por meio da assistência estudantil. Isso possibilitou que estudantes indígenas se envolvessem em projetos acadêmicos de iniciação científica, de extensão, de monitoria e de estágios remunerados, no sentido de qualificar suas trajetórias de formação (Doebber, 2017).

Mesmo assim, há um grande esforço por parte dos indígenas na busca de estratégias para enfrentar e suportar o ambiente hostil da universidade. A dificuldade de se reconhecerem como parte deste espaço é resultado de uma série de fatores, como o ocultamento das pessoas indígenas e da temática indígena, seus conhecimentos e metodologias, nos currículos:

Os currículos das universidades não dão conta das histórias, memórias e saberes indígenas, o que faz com que as pessoas indígenas não se reconheçam nessa estrutura, fortalecendo a invisibilização da pertença delas nos espaços de construção de conhecimentos e, assim, contribuindo para a perpetuação dos preconceitos e estereótipos projetados por não indígenas (Paromeriri, 2021, p. 11).

Ao destacar a importância da formação superior de indígenas para a construção de espaços e experiências de convivência multicultural, Gersem Baniwa (2013) destaca que o maior desafio nesse espaço ainda reside na organização, produção e reprodução de saber único, exclusivo, individualista e a serviço do mercado. Os povos indígenas não gostariam de ser enquadrados pelas lógicas academicistas que alimentam e sustentam os processos de reprodução do capitalismo individualista. Mello (2019, p. 17) destaca que, durante sua formação acadêmica no curso de Pedagogia da UFRGS, predominou uma visão ocidental e colonial da educação, evidenciando a necessidade de integrar conhecimentos e perspectivas indígenas para descolonizar o ambiente universitário.

Diante dessa perspectiva, é fundamental avançar nessa compreensão da convivência com indígenas estudantes, sendo necessário pautar em estratégias que visam a:

Descolonizar a universidade, saindo dos automatismos, das regras produzidas desde fora, indagando sobre as concepções e saberes, trazendo a vida situada (...). Descolonizar fazendo desse um espaço plural, tanto no que diz respeito à composição de presenças diversas, quanto de epistemes múltiplas (Doebber, 2017, p. 78).

Na sequência, serão abordados os conceitos de “interculturalidade” e “decolonialidade”, essenciais para a compreensão das transformações necessárias no ambiente universitário para acolher e valorizar os conhecimentos indígenas, refletindo acerca da contribuição destes conhecimentos nos processos de descolonização.

3.3 UNIVERSIDADE COMO TERRITÓRIO INDÍGENA: PONTES INTERCULTURAIS E DECOLONIAIS NO ENSINO SUPERIOR

As universidades, historicamente marcadas por um processo de exclusão dos povos originários, através de um modelo homogeneizante e dominador, por muito tempo foram espaços em que pessoas indígenas não se sentiam acolhidas e representadas. Essas instituições apresentavam barreiras para o acesso e permanência dos povos indígenas. No entanto, hoje, em decorrência de muitas lutas, os povos indígenas veem a universidade como um território importante, entendendo a necessidade de estarem presentes nestes espaços para obterem legitimidade frente à sociedade não indígena (Waram, 2021).

A presença indígena nas universidades abre fissuras na matriz colonial existente, fomentando a esperança na criação de novos processos educativos mais conectados com a vida (Doebber, 2017). Para compreender essas mudanças e os impactos dessa presença, se torna necessário discutir os conceitos de “descolonização” e “interculturalidade”, amplamente trabalhados por Catherine Walsh e Aníbal Quijano.

Walsh (2012) argumenta que a interculturalidade é concebida como um projeto político social, epistêmico e ético de transformação e decolonialidade. É uma postura que possui um impacto de ação e projeto que busca intervir na reformulação das estruturas e ordens da sociedade, que racionalizam, inferiorizam e desumanizam, em uma matriz ainda marcada pela colonialidade do poder. A partir de uma análise histórica, ela afirma que a interculturalidade é algo que sempre existiu em nosso continente, porque sempre houve contato entre os povos indígenas e afrodescendentes, por exemplo, que representam uma parte central na história latinoamericana e caribenha, mas que foram negadas através do racismo e as práticas de racialização. Para complementar essa análise, Quijano (2010) apresenta o conceito de

“interculturalidade crítica”, que é compreendida a partir de uma ação política de mudança na estrutura social vigente, revendo a história colonizadora e seus resquícios e apontando para outra direção, baseada em referenciais outros, que superem o modelo hegemônico de pensar e fazer.

Conforme Walsh (2012, p. 69), interculturalidade e decolonialidade são projetos que caminham juntos:

Construir la interculturalidad – así entendida críticamente – requiere transgredir, interrumpir y desmontar la matriz colonial aún presente y crear otras condiciones del poder, saber, ser, estar y vivir que se distancian del capitalismo y su razón única. Similarmente, la decolonialidad no tendrá mayor impacto sin el proyecto y esfuerzo de interculturalizar, de articular seres, saberes, modos y lógicas de vivir dentro de un proyecto variado, múltiple y multiplicador, que apuntala hacia la posibilidad de no solo co-existir sino de con-vivir (de vivir “con”) en un nuevo orden y lógica que parten de la complementariedad de las parcialidades sociales.

Nessa direção, a partir da noção de interculturalidade e decolonialidade, o desafio é que a universidade possa se tornar um espaço intercultural desde a gênese de suas relações e produções. Como afirma Doebber (2017, p. 44):

Penso que, em alguma medida, indígenas universitários exercem um pensar fronteiro, pois se colocam na condição de conhecer o mundo não-indígena, os conhecimentos construídos desde o ocidente, e carregam consigo elementos e experiências dos saberes tradicionais do seu povo, interligando esses dois universos distintos. (...) percebo como fundamental a noção de interculturalidade, na medida em que os próprios estudantes indígenas se colocam como elo de ligação, uma ponte entre dois mundos

A autora, em seus argumentos, faz pensar na necessidade de práticas universitárias “decoloniais”, no sentido de construir uma ponte entre a universidade e os conhecimentos tradicionais, com o objetivo de pensar como as diferentes ciências, a ocidental e a dos povos indígenas, podem conviver, em busca da construção do conhecimento de forma coletiva.

Vale ressaltar que os temas abordados por indígenas em suas pesquisas evidenciam modos próprios de pesquisar, as “metodologias indígenas”, que são permeadas pela oralidade, memória e tradição, trazendo para o seio da academia os pressupostos epistêmicos e filosóficos que fundamentam os processos próprios de sua educação, assim como a escola intercultural específica de cada povo. Além disso, é também uma forma de mostrar para a sociedade não indígena que existe uma educação originária e que a escola foi implantada nos territórios indígenas como ação de colonização, visando à integração dos diferentes povos à sociedade nacional.

É nesse caminho em que se situa o presente estudo, que visa a aprofundar o olhar para a Licenciatura em Pedagogia da UFRGS, buscando relacionar suas ações formativas com os anseios dos indígenas estudantes que escolhem o curso. Para tanto, na sequência apresento, com mais ênfase, os contornos da presença indígena na Pedagogia.

4 VOZES INDÍGENAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRGS

Cada história individual é poderosa. Mas o aspecto principal a respeito dessas histórias não é que elas simplesmente contam uma história, nem que elas contam simplesmente uma história. Esses novos relatos contribuem para a formação de uma História coletiva, em que cada pessoa indígena tem um lugar (Smith, 2021, p. 168)

Com as palavras de Linda Smith inicio o capítulo, que nos direciona para uma dimensão ético-estético-afetiva desta pesquisa, visto que envolve “um procedimento que permite subverter uma lógica de pesquisa parolar, que muito diz e pouco escuta, para uma lógica e uma perspectiva mais escutadora, mais contemplativa, compreensiva e reflexiva” (Dornelles; Arenhaldt, 2016, p. 42). Esse estudo diz dos contornos que a presença indígena produz na Universidade, com ênfase no curso de Pedagogia da UFRGS, sendo permeada por algumas narrativas de indígenas estudantes que compartilharam conosco suas trajetórias e expectativas em relação ao curso. Além dos movimentos de ingresso e permanência na universidade que produzem marcas institucionais, são também consideradas as narrativas pessoais que envolvem uma construção coletiva de resistência e afirmação de sabedorias dos seus povos, que muito enriquecem e podem contribuir para uma educação decolonial, mais plural e viva.

Para dar conta destes movimentos, o presente capítulo está estruturado em dois momentos. No primeiro, apresento um panorama mais geral sobre a construção da luta coletiva que culminou na aprovação da Política de Ações Afirmativas na universidade, com a modalidade de reserva de vagas, que instituiu o ingresso específico indígena. Em seguida, aprofundo o olhar sobre a presença indígena no curso de Pedagogia da UFRGS, dispondo dados, entrelaçados e enriquecidos com as narrativas de três indígenas estudantes que compartilharam suas experiências e expectativas em relação ao curso.

4.1 “AFINAL, QUANDO A UFRGS ABRIRÁ SUAS PORTAS PARA O NOSSO POVO?”⁴ O CICLO DA POLÍTICA ESPECÍFICA INDÍGENA NA UFRGS

A pergunta de Andila N. Inácio, professora e líder Kaingang da Terra indígena da Serrinha, Rio Grande do Sul, remete a vozes coletivas de indignação e a busca pelo espaço universitário de direito dos povos indígenas. Este questionamento, pronunciado ainda no ano de 2004, a partir de uma longa caminhada de diálogos e lutas, fez ecoar na Universidade Federal do Rio Grande do Sul a necessidade de construir vagas suplementares, específicas para os povos indígenas, a partir da Política de Ações Afirmativas, conforme a Decisão nº 134/2007 do Conselho Universitário (CONSUN).

Isso é reflexo do movimento que se instaurou na Universidade naquela época, impulsionada pela luta dos movimentos sociais e que forçou a abertura da instituição para setores até então ausentes da academia. Para isso, o Grupo de Trabalho Ações Afirmativas, constituído por alunos, professores e técnicos da universidade, comunidades indígenas, movimento negro e movimentos sociais diversos, e o Programa Conexões de Saberes⁵ foram importantes mediadores dessas reivindicações (UFRGS, 2008-2011).

Em relação a esse movimento que se instaurou na universidade, López (2013) aponta que o processo político que levou à aprovação de um programa de ações afirmativas foi importante também para abrir o debate acerca da interculturalidade, em uma instituição que se apresentara como monocultural e racializada, de modo a trazer para esse espaço sujeitos políticos antes não contemplados. Como destaca a autora, essa mobilização foi acompanhada por uma rede de militância diversa:

Uma rede de militância conformada em torno da demanda por ações afirmativas na instituição agregou pessoas diversas em termos étnico-raciais, e atores sociais com lugares de fala e posições sociais diferentes: militantes do movimento negro, lideranças indígenas, religiosos de matriz africana, artistas de hip-hop, estudantes, técnicos e professores da universidade, movimento estudantil, etc., disputando os lugares de fala autorizados na instituição e interferindo nas instâncias de decisão, como o Conselho Universitário. Estes sujeitos entraram num campo de forças e jogos políticos que transpassaram a localização das disputas, inserindo o caso das cotas na universidade em embates mais amplos protagonizados pelo movimento negro” (López, 2013, p. 106).

⁴ Fala de Andila Inacio, citada em Bergamaschi; Nabarro; Benites (2013, p. 20).

⁵ O Programa Conexões de Saberes: Diálogo entre a universidade e as comunidades populares, iniciado em 2005, foi desenvolvido pela UFRGS junto com outras universidades federais do Brasil, através de uma parceria com o MEC/SECAD e tinha como objetivo apoiar a permanência de estudantes de origem popular na universidade e impulsionar nestas instituições o debate acerca das ações afirmativas.

Foi nesse clima de transformação, diversidade, cultura, sabedoria ancestral e muita luta coletiva que foi aprovado, no dia 29 de junho de 2007, o Programa de Ações Afirmativas na UFRGS. Um momento histórico, pois “naquela data, a diversidade na universidade entrou em cena amplamente. Um coletivo significativo de pessoas e forças ancestrais “diferentes” [...] se fizeram presentes nas imediações do prédio da Reitoria [...]” (López, 2013, p. 107).

É importante frisar que a política afirmativa se efetivou como uma conquista histórica relevante, tendo em vista que até aquele momento não havia registro de ingresso de estudante indígena em 80 anos de instituição (Doebber, 2017, p. 109). Desse modo, toda mobilização foi permeada pela conquista de um sonho coletivo: a garantia do direito ao acesso à universidade.

Conforme anuncia o Artigo Primeiro da Decisão 134/2007 do Conselho Universitário da UFRGS:

Fica instituído o Programa de Ações Afirmativas, através de Ingresso por Reserva de Vagas para acesso a todos os cursos de graduação e cursos técnicos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, de candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, candidatos autodeclarados negros egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e candidatas indígenas. (UFRGS, 2007).

A partir dessa Decisão, que tinha como um dos objetivos promover a diversidade social e étnico-racial no ambiente universitário, de modo a compensar os grupos sociais que, historicamente, foram excluídos desse espaço, foi instituído, por um período de cinco anos, o Programa de Ações Afirmativas na modalidade de reserva de vagas, a ser implementado no vestibular de 2008. Essa decisão foi referendada em agosto de 2012 por uma Lei Federal, Lei nº 12.711.

Em relação ao ingresso indígena, a Decisão 134/2007 do Conselho Universitário da UFRGS diz que “no ano de 2008, seriam disponibilizadas 10 vagas para estudantes indígenas cuja forma de distribuição seria definida pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), ouvidas as comunidades indígenas e a Comissão de Graduação dos cursos demandados” (Art. 12). Também foi instituída a Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena (CAPEIn):

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

Conforme consta no Relatório da CAPEIn - 2008-2011, para viabilizar a escuta aos indígenas, a Universidade encaminhou convites e viabilizou a vinda de representantes de 28 Terras Indígenas Kaingang e 24 Terras Indígenas Guarani do Rio Grande do Sul, comunidades que já eram parceiras em projetos de Pesquisa e Extensão em diferentes unidades da UFRGS. Após a apresentação da Decisão do CONSUN e da Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena (CAPEIn), nesse primeiro encontro com comunidades indígenas, foram deliberadas algumas pautas principais.

Em relação aos cursos apontados para 2008, foram contempladas as áreas de Educação, Comunicação, Ciências da Terra e Direito, tendência que se mantém até os dias atuais. Os cursos escolhidos da área da Educação foram: Licenciaturas em História, Matemática, Pedagogia e Letras; os inscritos deveriam afirmar sua identidade étnica por meio de uma declaração homologada pelo Conselho Estadual dos Povos Indígenas (CEPI) e/ou pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI); quanto ao processo seletivo, este seria diferenciado, com prova de Língua Portuguesa e Redação. Também foram pontuados aspectos ligados à garantia da permanência, evidenciando a necessidade de auxílio financeiro (bolsa), bem como moradia e acompanhamento pedagógico por parte de professores e colaboração de colegas de curso.

Com a aprovação da Decisão 134/2007, juntamente com o trabalho desenvolvido pela CAPEIn, em colaboração com a Secretaria de Assistência Estudantil, a Pró-Reitoria de Graduação e Coordenações de Cursos, o primeiro ciclo da política específica indígena na UFRGS se configurou durante o período marcado entre 2007 a 2012 (Doebber, 2017). Em 2012, após cinco anos de implementação da política, a Comissão de Avaliação encaminhou a renovação do Programa por mais dez anos, por meio da Decisão 268/2012, a qual buscou manter o formato de ingresso indígena com o modelo de criação de vagas específicas. Junto a isso, duas modificações foram fundamentais: a possibilidade de transferência interna entre os cursos e a criação de um órgão gestor de acompanhamento, avaliação e proposição de ações de qualificação e permanência, denominado Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (CAF), extinguindo-se o CAPEIn. Conforme já apresentado no capítulo 2 deste estudo, 2012 é marcado por mudanças significativas nas Ações Afirmativas em todo o país e marcaram o segundo ciclo da política específica indígena na UFRGS (Doebber, 2017).

Durante esses dois ciclos da política específica indígena na UFRGS (2008-2012), inscreveram-se 364 indígenas estudantes, oriundos de diversas regiões do Brasil, com uma predominância do povo Kaingang (92%), seguido de 6% do povo Guarani. As demais etnias que participaram desses primeiros vestibulares foram: Atikum, Bororo, Krenak, Pankará, Terena e Xokleng, que somaram um total de 1,4% do total de inscritos (Bergamaschi, 2013, p. 9). Outro ponto a ser observado foi o aumento significativo de inscritos, visto que, no primeiro processo, inscreveram-se 43 indígenas e, no ano seguinte, esse quantitativo passou para 73 inscritos. Esse crescimento evidencia a importância da política afirmativa que, já naquele momento, começava a apresentar resultados positivos em relação à busca por esse espaço universitário.

Em 2012, com a aprovação da Lei Federal Nº12.711, a Lei de Cotas, que estabelece a reserva de 50% de suas vagas em todas as instituições federais de ensino para pessoas provenientes de escolas públicas, autodeclarados pretos/as, pardos e indígenas, e pessoas oriundas de famílias com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita, foi possível perceber um avanço significativo no que diz respeito ao acesso desses grupos sociais à universidade, visto que, anteriormente, isso dependia da iniciativa de cada instituição. No atendimento à Lei de Cotas:

A UFRGS em 2013 e 2014 ofertou 30% das suas vagas, em 2015 para 40% e a partir de 2016, a reserva de vagas foi de 50% do total das vagas oferecidas. As vagas remanescentes deverão ser completadas por estudantes de ensino médio público, até o número correspondente a 50% das vagas (UFRGS, 2019).

Esses são alguns indicadores importantes para compreender também o modo como a UFRGS vem se constituindo a partir de uma política de ação afirmativa, no sentido de abrir espaço para o reconhecimento cultural de setores sociais até então ausentes no espaço universitário, neste caso mais específico, os indígenas.

No entanto, mesmo com a aprovação da Lei de Cotas, algumas reflexões precisam ser feitas no que tange à homogeneização da política para a diversidade, visto que, historicamente, as políticas públicas no Brasil apresentam contradições significativas em suas tentativas de valorizar essa multiplicidade de sujeitos, especialmente quando são criadas políticas únicas, como se todos os segmentos sociais e éticos fossem considerados homogêneos. Isso se evidencia quando pretos, pardos e indígenas precisam disputar as mesmas vagas nas cotas raciais. (Baniwa, 2013).

Conforme disposto no Relatório Anual do Programa de Ações Afirmativas de 2016:

No momento em que os indígenas buscam as universidades, combina-se a este projeto a possibilidade de que tal ação afirmativa de suas identidades frente a sociedade envolvente seja também um pleito de valorização das vozes indígenas nos lugares em que as coletividades habitam. Ou seja, visa a formação de profissionais indígenas em ensino superior, capazes de substituir a tutela estatal corporificada em um corpo de especialistas de nível superior que os interpela cotidianamente nas cidades e aldeias, e tal pleito passa a se expressar nas escolhas de cursos de graduação para o vestibular que os indígenas indicam a cada ano para a UFRGS (UFRGS, 2016).

Com isso, percebemos que a escolha dos cursos não se dá de forma aleatória, mas envolve projetos e necessidades coletivas, que vão ao encontro das necessidades encontradas na aldeia, assim como às possibilidades de empregabilidade dos formandos, do perfil dos cursos universitários em relação aos valores fundamentais dos coletivos (Doebber, p. 138). Por isso, ao longo dos 16 anos de vigência das Ações Afirmativas na UFRGS, constatamos um padrão de escolha de cursos, prioritariamente voltados à educação, à saúde e ao direito. Os dados que obtive nos relatórios da CAF mostram que até 2020/2 a UFRGS diplomou 17 indígenas, nos seguintes cursos: Medicina (04); Enfermagem (02); Odontologia (01); Psicologia (01); Pedagogia (03); Artes Visuais (01); Educação Física (01); Direito (02); Serviço Social (02).

Nessa seção do capítulo, busquei traçar um contorno de como se deu a Política de Ações Afirmativas na UFRGS de um modo geral, visto que foi um passo fundamental para que indígenas estudantes ocupassem esse lugar de direito. Na sequência, adentramos com mais ênfase na presença indígena no curso de Pedagogia.

4.2 CONTORNOS DA PRESENÇA INDÍGENA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRGS: POSSIBILIDADES DE FORTALECIMENTO DA FORMAÇÃO POLÍTICA E IDENTITÁRIA

Esta seção se configura como uma potência desse trabalho, que se manifesta através da presença significativa de indígenas estudantes no curso de Pedagogia da UFRGS. Nessa direção, afirmo que a pesquisa se fundamenta na ideia de que, enquanto pesquisadora em educação, é essencial adotar uma “sensibilidade que se abre para novas formas de compreensão e relações com o conhecimento e seus processos de elaboração” (Arenhaldt; Dornelles, 2016, p. 30), que se dá, nesse caso, no convívio e na escuta com esses estudantes, buscando a perspectiva de uma educação decolonial, plural e emancipatória.

Consideramos fundamental contextualizar sobre a importância da formação docente indígena no ensino superior, visto que, conforme o Censo Indígena de 2022, realizado pelo IBGE, os dados apontaram um aumento significativo na alfabetização de pessoas indígenas:

Em 2022, 84,9% (1,0 milhão) das 1,2 milhão de pessoas indígenas de 15 anos ou mais eram alfabetizadas, quando em 2010 eram 76,6%. Porém, esse número é abaixo da média nacional, que foi de 93,0% em 2022. [...] Dentro das Terras Indígenas, a taxa de analfabetismo também diminuiu, caindo de 32,3% em 2010 para 20,8% em 2022, fato ressaltado pelos técnicos responsáveis pela aplicação do Censo (Ministério dos Povos Indígenas, 2024).

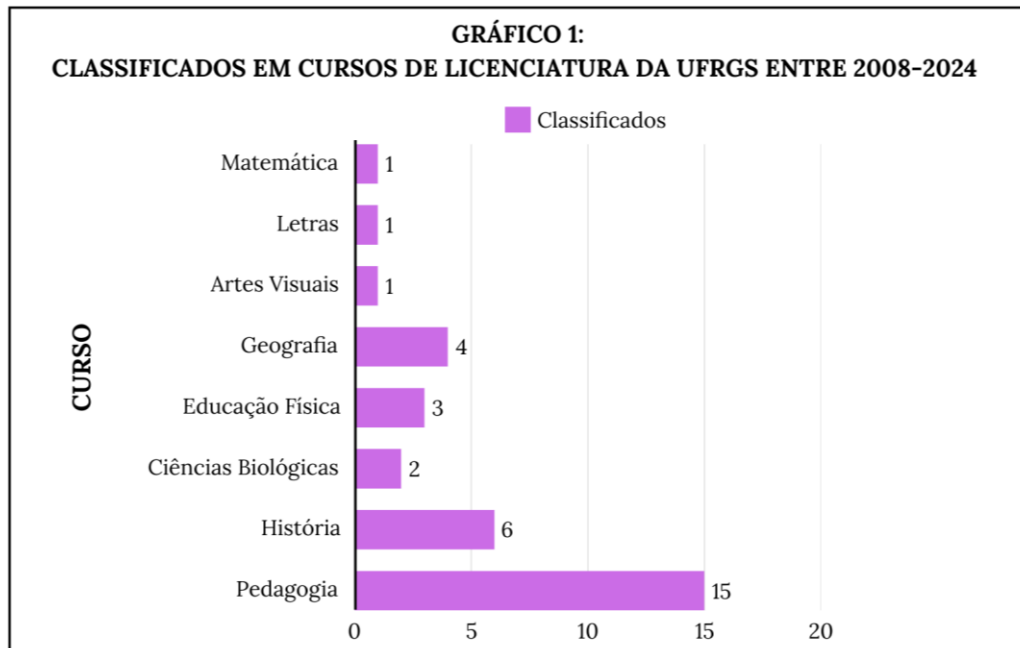
Essa queda do analfabetismo dos jovens evidencia um ponto importante quando refletimos sobre as condições relacionadas à expansão do acesso à educação escolar nessas décadas mais recentes. Os dados do Censo Escolar (2022) apontaram que “das 178,3 mil escolas de ensino básico, 1,9% (3.541) estão localizadas em terra indígena; e 2% (3.597) oferecem educação indígena por meio das redes de ensino. Voltadas ao ensino fundamental, são 1,95% (3.484 escolas) em territórios dos povos originários”. De acordo com Emerson Souza, Guarani Ñandeva, mestre e doutorando no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo, é necessário descolonizar os currículos, pois o modelo de ensino adotado ainda prioriza a matriz europeia, ignorando as demais matrizes. E acrescenta:

Para descolonizar, não basta mudar o material didático, também precisamos transformar a forma como os professores agem, a geografia precisa contar a história dos povos indígenas como algo natural dentro da disciplina, por exemplo. Além de reorganizarmos a maneira como grandes universidades disponibilizam cursos voltados às populações indígenas e como discutem temas que nos afetam na graduação e na pós. Para isso, claro, deve existir política de formação para professores sobre a temática indígena (Souza, 2023).

Diante disso, é necessário direcionar o olhar para a importância da formação de indígenas professores, não apenas para atuarem nas escolas e outros espaços educativos, mas também como uma possibilidade de fortalecer a formação política e identitária desses profissionais. Isso também envolve o reconhecimento e a legitimação de seus saberes e conhecimentos por toda a sociedade, além de contribuir na defesa e garantia de direitos dos povos indígenas.

Nas últimas décadas, diante da demanda por ensino superior entre os indígenas, o Ministério da Educação criou o Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), que teve como objetivo o de formar indígenas professores em nível superior, de modo a proporcionar a criação de licenciaturas interculturais em diversas universidades brasileiras (Doebber, p. 101). São ações que visam a garantir uma maior presença indígena nas universidades.

Nesse contexto, é pertinente destacar a busca por cursos de licenciatura na UFRGS que, de acordo com as listas de candidatos classificados nos processos seletivos para estudantes indígenas, tiveram 33 classificados para cursos de licenciatura entre 2008 e 2024, conforme apresenta o gráfico a seguir:



FONTE: Elaborado pela autora.

O gráfico evidencia que, entre os cursos de licenciatura, a Pedagogia destaca-se como o de maior número de classificados durante esse período (2008-2024). Na sequência, será apresentado um detalhamento mais aprofundado sobre como se configura essa significativa presença no curso.

4.2.1 Do Território à Universidade: O Percorso de Indígenas Estudantes no Curso de Pedagogia da UFRGS

O sonho de indígenas estudarem na UFRGS perpassa por uma trajetória histórica de lutas e retomada, de desafios que vão além do ingresso, abrangendo também a permanência. Muitos enfrentam dificuldades de adaptação ao ambiente universitário, visto que muitas vezes não se sentem pertencentes. Essa realidade demanda um novo olhar e um compromisso institucional em promover ações que garantam a permanência desses estudantes, ao mesmo tempo em que se torna necessário refletir, discutir e reconhecer a diversidade cultural indígena, de modo a integrar esses saberes nos diferentes espaços acadêmicos.

Recordo que um dos meus questionamentos mobilizadores desde o início da pesquisa foi o de buscar compreender os motivos que levam indígenas estudantes a escolherem o curso de Pedagogia na UFRGS. Essa reflexão despertou em mim o interesse em entender a relevância dessa presença e de como ela pode contribuir para a construção de novas concepções de educação. A partir dessa motivação, apresento a seguir os resultados de um levantamento construído desde o início desse estudo, que tem como objetivo evidenciar a presença indígena. Essa reflexão despertou em mim o interesse em entender a relevância dessa presença e de como ela pode contribuir para a construção de novas concepções de educação.

Tabela 1: PRESENÇA INDÍGENA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRGS (2008 - 2024)

ANO DE INGRESSO	Nº DE ESTUDANTES	AUTODECLARAÇÃO	MODALIDADE DE INGRESSO	SITUAÇÃO ACADÊMICA
2008	1	Kaingang	PSEI	Diplomado em 2014/1, Mestre em Educação (2017) e doutorando em Antropologia Social na UFRGS (2024).
2009	1	Kaingang	PSEI	Abandonou o curso em 2010/1.
2011	1	Kaingang	PSEI	Diplomada em 2015/2 e Mestre em Educação (2017)
2012	2	Duas estudantes Kaingang	1. Transferência interna do curso de Matemática; 2. Transferência para outra universidade	1. Diplomada em 2017. Mestranda em Letras na UFRGS. 2. Transferiu-se para a UFSM, em 2015/2.
2013	1	Guarani	Transferência interna do curso de História	Diplomada em 2022
2016	1	Kaingang	PSEI	Desistência da vaga em 2023/1
2017	1	Kaingang	PSEI	Diplomada em 2024/1
2019	1	Sem informação	PSEI	Desistência da vaga
2020	1	Kaingang	PSEI	Está entre a 1ª e a 2ª etapa do curso
2021	1	Kaingang	PSEI	5ª etapa do curso
2022	1	Sem informação	PSEI	Abandonou o curso em 2023/2
2023	3*	Kaingang	PSEI	4ª etapa do curso
2024	2	Guarani e Kaingang	PSEI	Ambos estão na 1ª etapa do curso

*No ano de 2023 tiveram 4 inscritos para o curso de Pedagogia. Porém, com a desistência das duas primeiras colocadas, quem assumiu a vaga foi a 3ª candidata.

FONTE: Elaborado pela autora .

Analisando esses dados, observamos que, desde a implementação da política afirmativa com seleção específica para indígenas, o curso de Pedagogia registrou ingressos em quase todos os anos, com exceção de 2010, 2014, 2015 e 2018. Além disso, a possibilidade da transferência interna entre os cursos, aprovada em 2012, contribuiu para o aumento dessa presença, com dois indígenas ingressando por esse meio: uma estudante transferida da Matemática e outra, da História. Em relação a isso, um fato a ser destacado foi o de que, no ano de 2010, na reunião da comissão da UFRGS com as lideranças indígenas, o curso de Pedagogia não foi escolhido. Esse motivo fez com que uma estudante optasse pelo curso de Matemática. Segue o relato:

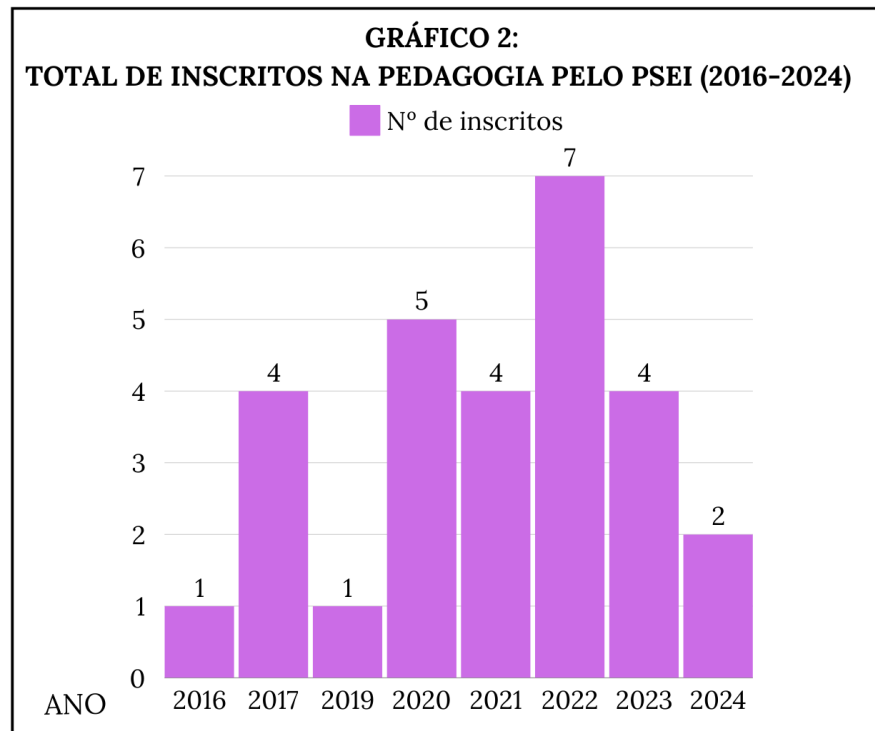
Finalmente em 2010, prestei vestibular específico para estudantes indígenas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Participei do vestibular somente para conhecer como eram aplicadas as provas, inscrevendo-me no Curso de Licenciatura em Matemática, uma vez que, naquele ano, não houve vaga para o curso de Pedagogia, o qual gostaria muito de fazer (Ribeiro, 2017, p. 18).

Porém, quando ingressou na Matemática, acabou encontrando inúmeras dificuldades, tanto em relação ao curso quanto em aspectos ligados à falta de apoio e permanência: “Mesmo estando na universidade, parecia que não fazia parte dela, pois não fazia sentido a universidade abrir as vagas para esse sistema de ingresso, sendo que não havia apoio de permanência ou troca de curso e menos, ainda, monitoria para os estudantes Indígenas” (*idem*, p. 18). Após várias tentativas, ela conseguiu sua transferência para o curso de Licenciatura em Pedagogia, via processo no DECORDI (Departamento de Consultoria em Registros Discentes). E quanto ao curso de Pedagogia, ainda destaca: “Aprendi que existem formas de trabalhar os conteúdos curriculares, principalmente na área da matemática onde também se trabalha com materiais concretos, diferente da época que estava nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (Ribeiro, 2017, p. 19). Essa estudante concluiu a Licenciatura em Pedagogia em 2017.

Essa trajetória individual também pode ser compreendida a partir de um panorama mais amplo sobre o ingresso de indígenas estudantes na universidade. Observa-se, por exemplo, uma predominância de indígenas pertencentes à etnia Kaingang na Pedagogia, aspecto que se reflete em outros cursos também. Essa presença pode ser compreendida por fatores históricos e sociais, como o fato de serem o grupo étnico com maior quantidade de pessoas no estado, terem a escolarização instituída há mais tempo, assim como o maior percentual de comunidades com escola dentro de suas terras (Doebber, 2017).

Outro ponto que chamou a minha atenção na busca pelos dados foi perceber o número de inscritos pelo PSEI no curso de Pedagogia. A seguir, o Gráfico 2 apresenta dados relativos

aos inscritos das seleções de 2016 até 2024 (não obtive resultados em relação aos anos anteriores):



FONTE: Elaborado pela autora.⁶

Como observa-se no gráfico 2, o ano em que se teve mais inscritos foi o de 2022, seguido de 2020 e, na sequência, 2017, 2021 e 2023, em que se obteve o mesmo número de inscritos. Esses dados são relevantes para discutir acerca da reivindicação pela ampliação de vagas para ingresso indígena na UFRGS, visto que apenas uma vaga por curso é insuficiente. Essas discussões são fundamentais quando pensamos na importância de qualificar a política de ações afirmativas.

As discussões sobre a política de permanência sobressaem nesses encontros, com críticas e sugestões para que as instâncias responsáveis se ocupem de seu aperfeiçoamento. Sobre as críticas à universidade, elas são contundentes e propositivas; contudo, esta ainda não se propôs a rever seu modelo de ingresso, sobretudo no que tange ao número de vagas – ainda timidamente oferecidas – ou aos critérios do edital que restringem o acesso [...] (Brito, 2016, p. 52).

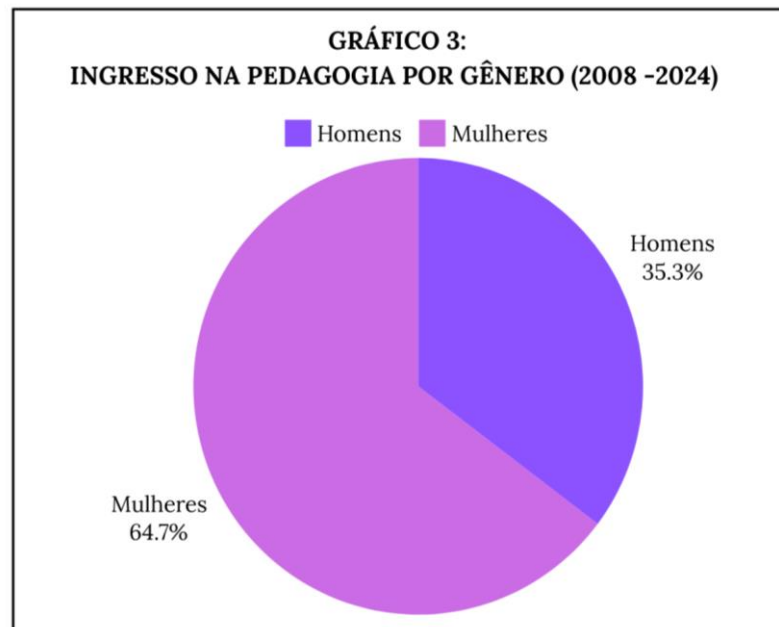
Em contrapartida, no Edital PSEI-2024⁷, já é possível observar algumas mudanças em relação ao número de vagas totais, visto que a instituição fez o primeiro edital de ingresso

⁶ Fonte: <https://www1.ufrgs.br/PortalEnsino/GraduacaoProcessoSeletivo/index.php/DivulgacaoDados Chamamento>

⁷ <https://www.ufrgs.br/coperse/wp-content/uploads/2023/11/Edital-PSEI-2024.pdf>

considerando 20 vagas para estudantes indígenas. Essa medida resultou no ingresso de dois indígenas na Pedagogia, no semestre de 2024/1.

Os dados dispostos no Gráfico 3 representa o ingresso de indígenas estudantes na Pedagogia por gênero. Chamo a atenção que estão representados no gráfico tanto os estudantes que ingressaram através do PSEI, mas não chegaram a se matricular, assim como os que ingressaram e não continuaram o curso, conforme consta na tabela geral apresentada acima.



FONTE: Elaborado pela autora.

Observando o Gráfico 3, é fundamental destacar que, durante os primeiros anos, tivemos apenas o ingresso de indígenas homens no curso de Pedagogia. A presença indígena feminina teve início com a seleção de 2012 e foi ampliando-se gradativamente nos anos seguintes. Essa tendência reflete um movimento em um âmbito mais geral da UFRGS, que registrou, entre 2012 e 2016, o número de inscritas maior que o dos homens (BRITO, 2016). Sobre este fenômeno da crescente presença indígena feminina no ensino superior, Dorvalino Cardoso, liderança Kaingang e egresso do curso de Pedagogia, destaca que “a mente dos índios está mudando. Antigamente a mulher nem podia sair de casa, o homem é que saía. É por isso que ainda se têm mais professores indígenas homens. Eu estou vendo e acompanhando essa mudança” (*Idem*, p. 84).

A UFRGS formou 5 indígenas estudantes no curso de Pedagogia até o momento: 4 pertencentes ao povo Kaingang e uma, ao povo Guarani. São dados relevantes para serem considerados, visto que a Pedagogia é um dos cursos que mais diploma indígenas estudantes, principalmente entre os cursos de licenciatura. São marcas que precisam ser registradas. A tabela 2 destaca os temas de TCC da Pedagogia com autoria indígena-

**TEMAS DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DE
AUTORIA INDÍGENA - PEDAGOGIA/UFRGS**

TÍTULO	ANO DE DEFESA	POVO
Aprendendo com todas as formas de vida do planeta: educação oral e educação escolar Kanhgág	2014	Kaingang
A língua potuguesa na sociedade Kaingang: um estudo na Terra Indígena Serrinha, RS	2015	Kaingang
Que cor é a nuvem professora? Narrativas de uma professora indígena Kaingang em formação	2017	Kaingang
Processos de aprendizagem das crianças Mbya Guarani junto à kokué	2022	Guarani

FONTE: Elaborado pela autora a partir do Repositório Digital do LUME UFRGS.

É fundamental destacar que, dos 5 estudantes diplomados, 3 ingressaram na Pós-Graduação da UFRGS e 2 são Mestres no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU). Atualmente, um desses estudantes está fazendo Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFRGS e outro retornou para seu povo e atua na Coordenação Pedagógica de uma escola Kaingang. Uma estudante é mestranda no Programa de Pós-Graduação da Letras, na UFRGS e também professora na escola indígena, em sua Terra Indígena. A estudante Kaingang, recém formada (2024), atua como professora de Educação infantil em uma escola não indígena de Porto Alegre. A estudante Guarani, diplomada em Pedagogia no ano de 2022, atua como professora alfabetizadora bilíngue na escola de seu território.

São movimentos que contribuem para a pluralidade dos conhecimentos de cada povo, de modo a trazer para diferentes espaços da academia os saberes originários e ancestrais de sua educação própria.

4.2.2 Narrativas de Indígenas Estudantes na Pedagogia da UFRGS

Esta seção é dedicada a apresentar as narrativas de três indígenas estudantes que compartilharam conosco um pouco de sua trajetória, experiência, anseios e desafios em relação ao curso de Pedagogia. São narrativas que evocam não apenas experiências individuais, mas também as lutas coletivas dos povos indígenas pelo direito à educação e pela valorização de suas culturas. Durante essas conversas, percebi que elas estabeleciam múltiplas dimensões de suas vivências, que carregam resistência, ancestralidade e pertencimento. Nesse sentido, são

experiências que contribuíram significativamente para essa pesquisa, mas também fizeram transbordar novas perspectivas e reflexões internas, que dizem muito sobre a necessidade de pensarmos em uma pedagogia que valorize a diversidade cultural para o fortalecimento de identidades. Essas conversas-entrevistas foram registradas (gravadas) e depois foi realizada a transcrição das falas.

Como forma de direcionar essas conversas, elaborei um roteiro com tópicos para mediar esses encontros (em anexo). Para fundamentar essa proposta, busquei dialogar com Zago (2003), que se utiliza do termo “entrevista compreensiva”, da qual não possui uma estrutura rígida, isto é, as questões previamente definidas podem sofrer alterações conforme o direcionamento que se quer dar à investigação. De acordo com a autora, na entrevista compreensiva, o objetivo da investigação é a compreensão do social e, de acordo com esse, o que interessa ao pesquisador é a riqueza do material que descobre (*Idem*, p. 295-296). Também seguindo os passos de Doebber (2017), procurei criar um ambiente de escuta atenta e sensível, de modo que as conversas pudessem acontecer de forma livre e descontraída. Assim, busquei superar o formato tradicional de entrevista, sem perder o objetivo e a relevância que esses momentos tiveram para o desenrolar da pesquisa. Vale destacar também que, durante essas conversas, minha orientadora esteve presente, o que foi fundamental para enriquecer e mediar o processo.

Como já mencionado no capítulo 2 sobre quem são esses estudantes que tem suas vozes registradas neste trabalho, faço uma breve apresentação de cada um no quadro a seguir:

Estudante	Etnia	TI de origem	Gênero	Ingresso	Vive atualmente
CKVR	Kaingang	Nonoai	Feminino	2023 (PSEI)	TI. Morro do Osso. Professora na escola indígena
JS	Kaingang	Nonoai	Feminino	2017 (PSEI)	TI. Morro do Osso. Professora em uma escola não indígena
JLM	Kaingang	Nonoai	Masculino	2011 (PSEI)	TI Chapecó. Atua na Coordenação Pedagógica da escola indígena

FONTE: Elaborado pela autora

A seguir, irei contextualizar essas conversas tendo como base o roteiro que construí, assim como outras referências de autoria desses estudantes. Utilizarei uma outra fonte de letra, como forma de destacar os trechos.

“Por que a escolha da Licenciatura em Pedagogia da UFRGS?”

Essa foi uma das primeiras perguntas que eu fazia, a fim de compreender as origens e os motivos que direcionaram esses estudantes a escolherem o curso de Pedagogia da UFRGS.

C. V. K.: *“Eu já tinha uma identificação com a docência, tanto que realizei o Magistério no Instituto de Educação.”* Seu pai, importante liderança kaingang, lutou para conseguir um professor indígena que pudesse dar aulas na aldeia. Além disso, acredito ser fundamental pontuar que, quando criança, C.V.K esteve junto na luta para conseguir as vagas para os indígenas na UFRGS. Logo, desde cedo, já tinha essa vontade: **“Um dia eu vou estar aqui na UFRGS”**, foi uma das frases marcantes em nossa conversa. Ela também pontuou que, após não passar na primeira seleção, seguiu tentando por mais duas vezes, até conseguir realizar esse sonho inicial de estudar na UFRGS em 2023.

J.S: (...) *O marido da minha sobrinha sempre me falava da UFRGS, sempre ali “tens que fazer, tu vai gostar”. Ele que me ajudou a fazer a inscrição, com as papeladas e as assinaturas dos caciques e da FUNAI, aí eu fiz a prova e passei. No começo, eu pensava em fazer Administração. Mas assim, nos cursos [oferecidos] não tinha o curso de Administração. Aí, pensei, tá, eu vou fazer outro curso. Aí, fui visitando as escolas, assim, que a gente ia achava legal, bonito, as crianças. Aí, fui me interessando em fazer esse curso de pedagogia. E eu gostei bastante.*

J.L.M: *Em 2010, quando pensei em fazer faculdade, não sabia qual curso escolher. [...] Olhei o tempo de duração, tentei me imaginar em cada um, e foi quando eu tive um insight: nunca tinha me imaginado na área da educação até então, mas confesso que me surpreendi e ao mesmo tempo posso dizer que me encontrei.*

Expectativas iniciais em relação ao curso

C.K.V: *Encontrei acolhimento no curso desde o início. Construí um grupo de amigas que ingressaram juntas comigo. Me senti em casa quando descobri que a Cida seria a minha professora (a estudante já conhecia a Professora Cida antes de ingressar na UFRGS).*

J.S.: *É bem desafiadora a gente chegar aqui e todo mundo te olhando (...). Teve a recepção e era o DAFE que fazia e eu participei. Aí eu conheci duas colegas, até agora acho que uma tá na Psicologia e a outra já se formou. Eu conheci elas e foi com elas que eu comecei a conversar. Mas tinham épocas que elas escolhiam outras disciplinas que a gente não estava juntas, sabe, aí conhecia outras alunas de outros cursos. Mas eu sou uma pessoa que não sou de chegar e conversar, eu sou mais na minha, fico no meu lugar, se vier conversar comigo, eu converso.*

J.L.M.: *No momento que eu cheguei na FACED, acho que eu tive a sorte. [...] Eu era o único, vamos supor, eu era o único guri, em uma turma de 35 alunos, eu era o único. As minhas colegas sempre foram bem...eu acho que uma coisa que eu não sofri foi preconceito com as minhas colegas. Pelo menos, eu nunca presenciei elas falando preconceituosamente comigo. Acho que as minhas colegas foram bem parceiras, me ajudaram a caminhar dentro da universidade.*

Nos trechos destacados das conversas que tivemos, identificamos diferentes formas de acolhimento que esses estudantes construíram no início de suas trajetórias no curso, evidenciadas principalmente nas relações estabelecidas com colegas de turma. Essa percepção corrobora com Brito (2016), que destaca a importância do momento de acolhimento para o fortalecimento do vínculo entre estudante e instituição. Esse vínculo, por sua vez, contribui para o desejo de pertencimento àquele espaço de relações.

Aspectos mais gerais do curso (sobre as aulas, disciplinas, professores, dificuldades)

C.K.V.: *Tenho aproveitado bem as disciplinas do curso. Escolhi a FDC da EJA (Educação de Jovens e Adultos), e também tenho interesse na área de Gestão. No entanto, também relatou uma situação desconfortável que vivenciou durante uma aula: em uma disciplina, uma professora olhou pra mim e disse que quem daria aula hoje seria eu, porque a temática seria sobre educação indígena. Me senti exposta e constrangida naquele momento.*

J.S. trouxe questões mais específicas sobre se sentir sozinha e excluída em muitos momentos: (...) *pra fazer os trabalhos era bem complicado, quando era em trios, em duplas, aí era bem mais difícil pra mim, porque eles não conversavam comigo. Eu ficava num canto e fazia sozinha. Aí as professoras, no começo, foram bem acolhedoras até o 4º/5º semestre.*

Perguntei: Tu sentiste mais dificuldades pela metade do curso?

J.S.: *Sim, que eu fiz uma cadeira de noite por causa da minha rotina, acho que foi a cadeira de Gestão, que eu bah, fiquei...até pensei em desistir depois que aconteceu aquele episódio. Mas eu fiz os trabalhos mesmo*

assim, até a Cláudia [Antunes] me ajudou bastante quando ela estava na COMGRAD. E mesmo assim, eu enviei o trabalho e a professora dizia que não era aquilo, que não sei o que. Aí a Cláudia dizia: “vamos refazer de novo”. A gente refazia, refez várias vezes e até que eu acho que ela se cansou [a professora] de estar mandando repetir os meus trabalhos, mas enfim (risos). E ela me passou com C.

J.L.M.: *Eu pensei tantas vezes em desistir, e desisti uma vez, não é, profe? Lembra que uma vez eu tranquei a faculdade, voltei pra casa, eu acho que eu já estava no quarto semestre. (...) E um dia eu estava lá em cima do morro, e aí eu tinha de fazer uma ligação, o meu telefone tocou, e era a Michelle [Doebber] me dizendo “Oi, Josias, tu não quer voltar?” Me lembro tão bem disso... dela dizendo: “tu não quer voltar, poderia voltar, agora que tu já tá no 4º semestre”, e na hora eu disse “vou voltar, vou voltar”. Aí eu voltei, acho que foi no segundo semestre de 2013, acabei voltando. Cheguei na FACED de novo, depois de desistir, uma sensação de que não sabia se estava fazendo a coisa certa ou não, porque eu estava deixando a Denise... porque tem a distância, né, de Serrinha pra Porto Alegre. Mas eu acho que tudo valeu a pena, teve muita construção de conhecimento, e no geral é isso.*

Esses relatos nos levam a refletir sobre o desconhecimento do universo indígena que ainda repercute atualmente por parte de professores e da instituição, o que transforma essa convivência um grande desafio diário para os estudantes, muitos dos quais consideram a possibilidade de desistir. Isso evidencia a necessidade de transformações, que poderiam estar atreladas a capacitação específica de professores e dirigentes universitários para o trabalho com indígenas. Em geral não há conhecimentos indígenas nas universidades, apesar da demanda já reconhecida por outras instituições de ensino superior, como foi amplamente discutida no eixo temático “Educação Superior, Diversidade Cultural e Interculturalidade” da III Conferência Regional de Educação Superior, realizada em Córdoba (AR), em 2018. O relatório final do evento apontou para a necessidade de considerar, além da presença de outros corpos:

“las cosmovisiones, valores, conocimientos, saberes, sistemas lingüísticos, formas de aprendizaje y modos de producción de conocimiento” dos grupos sociais historicamente recusados na academia. Afirma o documento que é necessário valorizar e reconhecer “epistemologías, modos de aprendizaje y diseños institucionales propios de pueblos indígenas” (III CRES 2018, p. 9).

Por outro lado, o curso de Pedagogia também pode contribuir para estabelecer outras formas de conhecimento:

J.L.M.: *Sobre a pedagogia, eu acho que foi um divisor de águas na minha vida. A gente, no mundo em que vivemos, a gente precisa aprender algumas coisas, os conhecimentos precisam fazer parte de nós, para*

que nós possamos compreender até mesmo a gente (...). A gente vê que a falta do capital cultural, vamos supor, das pessoas, a visão deles de mundo é muito reduzida. E é desse meio que eu saio, por isso que pra mim tudo isso foi, parece que entraram dentro da minha mente e me mostraram o mundo. Daí, com as leituras, com as aulas, com os seminários, a gente acaba vendo realmente como a sociedade pensa e vem se constituindo, vem se caracterizando.

Na sequência, J.L.M. complementa sobre a necessidade de entender as lutas que acontecem por educação, saúde, liberdade em nosso país, e relaciona essa importância de compreender o mundo para continuar vivendo a cultura Kaingang: *“E a gente começa a compreender o mundo e aí vê que isso pra nós, Kaingang, nós precisamos saber disso, nós precisamos saber disso pra nós continuar, continuar vivendo a nossa cultura, porque se nós não conhecer o outro, nós temos que fazer novos 500 anos. Foi-se 500 anos, chegou o momento de nós construir outros 500 anos, mas de uma maneira mais sólida. Então a pedagogia me proporcionou isso.”*

Aspectos relacionados à permanência no processo formativo

Escolhi esse tópico por considerá-lo fundamental para compreender os movimentos institucionais relacionados às políticas de permanência voltadas para os diferentes grupos étnicos que acessam a universidade. Desse modo, é relevante destacar algumas iniciativas para qualificar a permanência dos indígenas estudantes, construídas ao longo desse período, conforme apontado por Brito (2016): o conteúdo das Decisões que institui e dá diretrizes à política aplicada; a formação da CAPEIn; o processo de escolha dos cursos; o aperfeiçoamento do processo de inscrição do vestibular e aplicação das provas; o cuidado com a avaliação da política de cotas em 2012 e a respectiva manutenção do ingresso específico para indígenas; a criação da CAF; ações de ensino, extensão e pesquisa envolvendo indígenas estudantes. São ações que possuem um caráter complexo, visando a reorganizar estruturas institucionais e acadêmicas, ao mesmo tempo em que abrem novas possibilidades de aprender e ensinar junto aos servidores da universidade, tanto de docentes como o corpo técnico.

Além desses movimentos, identifiquei, por meio das conversas com estudantes que compõem esta pesquisa, a importância da monitoria indígena⁸ nesse processo formativo:

⁸ Monitoria indígena foi criada na UFRGS para que um/a colega, mais adiantado/a no curso, pudesse acompanhar o indígena estudante, mostrando a universidade, ajudando nos estudos. No início foi um trabalho voluntário e só oferecido no primeiro ano de curso. Depois foi instituído pela UFRGS, com bolsa monitoria e acompanhando o indígena estudante até o final do curso.

J.L.M.: *minhas colegas foram minhas monitoras, minhas colegas do semestre seguinte. No primeiro foi a Andréia. Nossa, a Andréia era muito dedicada, era incrível a organização dela. E eu não tinha nada de organização, era pouco organizado. Mas a Andréia, olha, era pra qualquer um ficar impressionado. Ela me ensinava a me organizar para estudar. Me ensinou, me levou pra biblioteca, me ensinou a retirar livros...nossa, a Andréia foi incrível.*

J. S.: *Eu achava que o curso, assim, a universidade fosse como uma escola de ensino médio, ensino fundamental..., mas não, tu chegas aqui e é tudo diferente, tipo é mais tecnologia. Essa parte assim, bah, me apertei muito. Mas com a monitoria, eles ajudaram bastante, muito mesmo. E quando eu não conseguia fazer algo assim, eles sempre marcavam horário pra estar ali comigo, me ajudar. E com isso eu fui evoluindo, tendo alguns conhecimentos que hoje eu utilizo, né.?*

São relatos que qualificam o objetivo da monitoria indígena, também apontado por Santos (2018):

Destaco que o objetivo deste programa em relação ao monitor [monitoria indígena] é contribuir para a sua qualificação do ensino de graduação, onde o mesmo passa a vivenciar práticas pedagógicas pautadas no diálogo intercultural, associado à reflexão sobre a diversidade na sua formação em nível superior, fazendo com que aprofunde sua reflexão sobre diferentes aspectos do currículo e habilidades relacionadas à docência. (Santos, 2018, p. 46).

Além da monitoria, também destaco neste tópico uma experiência relatada por um dos estudantes acerca da oportunidade que teve através de uma bolsa no Museu Antropológico, uma experiência que foi muito significativa para a sua formação:

J.L.M.: *Ser bolsista no Museu Antropológico me ajudou tanto quando eu cheguei aqui, porque eu aprendi até a fazer ofício. Aprendi algumas coisas de gestão. Eu tinha a teoria na universidade, mas eu tinha a prática lá. Então isso pra mim foi muito significativo.*

Contribuições do curso em sua formação

J.L.M.: *Eu acho que o curso de Pedagogia ele mostrou caminhos, até pra entender o que que a gente vinha discutindo dentro da aldeia, porque, como o Bruno diz, ele tem uma fala que eu nunca esqueci. Ele fala que um dia um ancião falou pra ele “você é muito jovem ainda, um menino ainda”, não que ele fosse novo em idade, mas o que eu entendi com isso? Eu entendi que dentro de nossa cultura, pra nós ter um entendimento que nem meu avô tem por exemplo, nós levaríamos muito mais tempo, ia lá para os 50 anos. 50 anos seria*

o auge do conhecimento, coisa assim. E a Pedagogia, o que ela fez?, Ela proporcionou momentos de nós refletir sobre nós mesmos. O que o meu avô fala sobre a pedagogia Kaingang, por exemplo, sobre a educação tradicional Kaingang, eu tive a oportunidade, a universidade me proporcionou refletir sobre isso, refletir sobre isso e entender os métodos de ensino da nossa tradição.

J.S., quando questionada pela professora Cida se ela aconselharia algum parente a cursar Pedagogia, ela respondeu:

J.S.: Sim. Porque é um curso que tu segue, como é que eu vou dizer...ele ensina a gente a ter mais afetividade com as crianças - tá, a gente tem, né? Mas de conhecer não só na aldeia, mas também fora da aldeia, conhecer os que não são indígenas, não só ficar dependendo das lideranças.

Como o curso pode contribuir para uma educação intercultural indígena

Durante as conversas, ficou evidente que a temática indígena é pouco abordada nas disciplinas do curso, com exceção de História da Educação I: Modernidade e Interculturalidade e Filosofia da Educação I. Diante disso, ao questionarmos sobre possíveis sugestões para o curso, destaco as seguintes falas:

J.S.: Falar sobre as culturas indígenas. Porque eu sinto falta disso, que tem vários professores que não conhecem. Contam a história lá dos anos de 1500, é só naquilo que eles estão, não estão atualizados, vamos dizer. Aí tipo, acho que eles precisam ter mais conhecimento sobre as culturas.

J.L.M.: Nós tínhamos que pegar e nos descolonizar disso, olha o nosso país, olha a diversidade de povos do nosso país...Vamos valorizar aqui, eu acredito que nós cresceríamos muito em conhecimento e nação se nós valorizássemos o que temos aqui. Nós temos uma riqueza tão grande e a gente vê hoje autoridades nossas sair e falar de estudar os caras lá de fora, pra quê? E isso não foi diferente dentro da universidade. Nós tínhamos o nosso povo brasileiro aí, tão rico de história, e nós estudávamos os que não queriam nem saber de nós. Então isso me incomoda como pessoa, como brasileiro...eu sou muito patriota, meu país pra mim é o país mais bonito do mundo.

São falas potentes, que nos fazem refletir sobre os caminhos diferentes que são possíveis trilhar dentro do curso de Pedagogia, assim como em toda a universidade, visto que reforçam a importância de transformar esse espaço em um lugar que colabore na reescrita da história, integrando aos debates acadêmicos os pontos de vista, as ciências e os saberes indígenas. Trata-se de ampliar as possibilidades na construção de uma educação intercultural, que valorize essa diversidade cultural e epistêmica existente. Portanto, como afirma Petronilha

Beatriz Gonçalves da Silva, “a excelência acadêmica tem relação direta com a capacidade de aprender com o outro, de saber lidar com a diversidade que é própria da população brasileira, pois lidar sempre com o mesmo exige menos” (Aula inaugural do primeiro semestre com Ações Afirmativas no PPGEDU, em 14/08/2017).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação que faz a diferença, a educação que pode mudar, eu acredito no que eu vivi na FACED, uma educação que fez a diferença (J.L.M., 2024).

Ao longo desta pesquisa, posso afirmar que, para mim, constituiu-se muito mais que um trabalho de conclusão de curso, porque envolveu os entrelaçamentos de fios que foram tecendo a minha formação desde o início da graduação, refletidas no meu encontro com a temática indígena. A abordagem desta temática tocou-me e inquietou-me diversas vezes, fazendo eu me aproximar de uma perspectiva de educação decolonial, que reconhece e valoriza a diversidade pautada na interculturalidade e, assim, direciona para novos caminhos e novos espaços. Trata-se de uma educação que tem como objetivo romper com os projetos coloniais que, historicamente, moldaram as estruturas educativas das universidades.

Com isso, busquei traçar os caminhos de luta coletiva, retomada e resistência que grupos indígenas e movimentos sociais percorreram ao longo desse período para garantir o direito ao acesso ao ensino superior, com foco para a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A implementação da Política de Ações Afirmativas, em 2008, foi uma marca importante ao instituir o ingresso específico para indígenas, possibilitando a entrada dos primeiros estudantes pertencentes a esse grupo social.

Neste trabalho, busquei dar ênfase para a presença indígena no curso de Pedagogia que, no decorrer desses 16 anos, registrou 17 ingressos, majoritariamente pelo Processo Seletivo Específico Indígena (PSEI), sendo que já diplomou 5 desses estudantes. O objetivo não é olhar para esses dados apenas de forma quantitativa, mas sim de refletir sobre a relevância que o ensino superior pode significar para os povos indígenas, visto que representam aspirações e conquistas coletivas, na medida em que consideram a educação como uma ferramenta para promover o fortalecimento de seus conhecimentos originários.

Nesses encontros com alguns indígenas estudantes, percebi o quanto a Pedagogia contribuiu para a formação desses colegas, possibilitando reflexões que ajudaram a ampliar horizontes relacionados à educação, visando a auxiliar o aperfeiçoamento das práticas docentes. Isso também diz muito da abertura que estes estudantes demonstram ao buscarem conhecer aspectos da educação não-indígena. É importante destacar também que os trabalhos de conclusão de curso produzidos por esses estudantes são marcas autorais que evidenciam seu pertencimento étnico, a presença de línguas próprias, assim como as sabedorias e

conhecimentos ancestrais. São referências que contribuem para pensarmos em uma educação que valorize a ancestralidade, a diversidade cultural e epistemologias próprias de cada povo.

Nesse sentido, é fundamental considerar o papel que essas “marcas fronteiriças” desempenham no percurso acadêmico, conforme aponta Doebber (2017):

“Desde a perspectiva do pensar fronteiriço, podemos compreender que no percurso acadêmico, indígenas constroem conhecimento a partir de dois movimentos diferentes e complementares. Por um lado, levam para suas vidas os conhecimentos aprendidos na academia, os relacionam com os que possuíam anteriormente, e ainda estabelecem novas articulações de saberes na interação com suas redes de parentes. Por outro lado, povoam a academia com suas histórias, suas ciências, seus modos de pensar, propondo um rompimento epistêmico ao pensamento hegemônico” (Doebber, 2017, p. 253).

Essa reflexão evidencia as contribuições significativas dos indígenas estudantes ao desafiar paradigmas hegemônicos na universidade. Todavia, também ficou claro, através dos relatos, que a universidade permanece, em alguns aspectos, muito eurocentrada. Isso se reflete no próprio curso, quando a temática indígena acaba sendo trabalhada de forma rasa, desconsiderando a diversidade e riqueza presente nessas culturas. Diante dessa realidade, uma fala marcante de um dos estudantes sintetiza a urgência de uma transformação, ao afirmar sobre a importância de nos “emanciparmos, de valorizar os povos do nosso país, garantir o nosso protagonismo”. É uma declaração nos invoca a refletir sobre um desejo instigante e desafiador de construir, cada vez mais, caminhos dentro da universidade que promovam o diálogo intercultural mais efetivo.

Quando pensamos nesse estar-indígena dentro da universidade, é interessante perceber os movimentos que eles escolheram construir, muitas vezes longe de suas terras de origem, mas carregando o desejo desse conhecimento poder retornar para esses espaços e seus coletivos. Isso é tão significativo e tão profundo, porque nos ensina sobre a importância do coletivo, do aprender-junto, do estabelecer a ampliar as relações. São marcas de sabedoria que mostram que essa presença indígena pode – e já contribui – para a construção de horizontes decoloniais na universidade e se expande para outros espaços.

Dessa forma, reafirmo a relevância de se pensar uma educação que dialogue com a diversidade, reconheça as epistemologias indígenas e valorize as trajetórias de resistência e luta por um ensino superior mais inclusivo e intercultural. Espero que os reflexos desta caminhada contribuam para inspirar novas práticas e debates, direcionando esforços para uma universidade que respeite e valorize as múltiplas vozes que a compõem.

• REFERÊNCIAS

- BANIWA, Gersem. A Lei das Cotas e os Povos Indígenas; mais um desafio para a diversidade. **Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano**. Brasília: Flacso Brasil, 2013. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2014/12/XXXVcadernopensamentocritico.pdf>
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson; BENITES, Andréa. (Orgs.) **Estudantes Indígenas no Ensino Superior: uma abordagem a partir da experiência da UFRGS**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.
- BERGAMACHI, Maria Aparecida; KURROSCHI, Andreia Rosa da Silva. **Estudantes Indígenas no Ensino Superior: o programa de acesso e permanência na UFRGS**. Porto Alegre, *Políticas Educativas – PolEd*, 2013, p. 9. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/45654>
- BONIN, Iara T. “Demarcar as universidades”: povos indígenas e ações afirmativas na Pós-Graduação brasileira. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 17, p. 1–2, 2022. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.19422.009. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19422>.
- BRITO, Patrícia Oliveira. **Indígena-Mulher-Mãe-Universitária** - o estar-sendo estudante na UFRGS. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2016.
- CASTRO-GÓMEZ, S. DECOLONIZAR LA UNIVERSIDAD - La Hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In.: CASTRO-GÓMEZ, S; Grosfoguel, Ramón (Ed). **El giro decolonial: reflexiones para una universidad epistémica**. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 79-80.
- DORNELLES, Malvina do Amaral; ARENHALDT, Rafael. Disposições Ético-estético-afetivas na Pesquisa em Educação. In.: FEITOSA, Débora Alves [et al.] (Orgs.). **O sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2016. p. 27-43.
- DOEBBER, Michele Barcelos. **Indígenas Estudantes nas Graduações da UFRGS: Movimentos de Re-existência**. Porto Alegre: UFRGS, 2017. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- FARIAS, Carine Kloh. **Histórias e trajetórias** - Caminhos dos estudantes indígenas formados no curso de Pedagogia da UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2018, 51 f. Trabalho de Conclusão - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 28. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>

GIL, Antonio Carlos. **Como Classificar as Pesquisas?** Como Elaborar Projetos de Pesquisa. São Paulo: 2022, p. 42. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf

GOLDENBERG, Mirian. Estudos de caso. **A Arte de Pesquisar**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004, p. 33. Disponível em: <https://www.unirio.br/cchs/ess/Members/lobelia.faceira/ensino/programa-de-pos-graduacao-em-memoria-social/seminario-de-pesquisa-doutorado-memoria-social/textos/goldenberg-a-arte-de-pesquisar/view>

GUERRERO, Patrício Arias. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia. In: **Revista Calle 14**, vol. 4, núm. 5, 2010a, p. 7-9. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2790/279021514007.pdf>

III CRES. Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe, **Declaración** Córdoba, Argentina. (2018). Disponível em: <https://www.iesalc.unesco.org/2019/02/20/declaracion-final-de-la-iii-conferencia-regional-de-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe-cres-2018/>

KAYAPÓ, Aline N. Lopes. A Universidade que se quer: Território do bem viver. In.: Kayapó, Edson; Schwingel, Kassiane (orgs). **Universidade: Território Indígena**. Porto Alegre: COMIN: Fundação Luterana de Diaconia, 2021, p. 31-32. Disponível em: https://comin.org.br/wp-content/uploads/2021/02/Comin-_universidade-territorio-Indigena-CAPA-web-pag-a-pag.pdf

LÓPEZ, Laura Cecilia. As ações afirmativas e a possibilidade de diálogo intercultural no Brasil. In: JARDIM, Denise Fagundes; LÓPEZ, Laura Cecilia (Orgs). **Políticas da diversidade: (in)visibilidades, pluralidade e cidadania em uma perspectiva antropológica**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013, p. 106. Disponível em: <https://livros.unb.br/index.php/estante/catalog/book/248>

MELLO, Josias Loureiro. **A ESCOLA INDÍGENA KAINGANG E OS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL** - Um estudo na Aldeia Pinhalzinho, Terra Indígena Nonoai, RS. Porto Alegre: UFRGS, 2019, 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. p. 17.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). O conceito de metodologia de pesquisa. **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 22. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>

MUNDURUKU, Daniel. Em busca de uma ancestralidade [Americana] Brasileira. In.: Prefeitura de Alvorada. Secretaria Municipal de Educação. **FAZENDO ESCOLA**. vol. 02, 2002. p. 40-42. Disponível em: <file:///C:/Users/Acer/Downloads/Texto%20-%20Daniel%20Mundurucu%20.pdf>

PACHAMAMA, Aline Rochedo. Autoria e ativismo de originários na escrita da História. In: DORRICO, Julie; DANNER, L. F; DANNER, F. (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: autoria, autonomia, ativismo. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 26-27. Disponível em: https://www.editorafi.org/_files/ugd/48d206_68ccdefa44724e7aaf3feacd956ecb11.pdf

PAROMERIRI, Márcio. Ocupando o território da universidade. In.: Kayapó, Edson; Schwingel, Kassiane (orgs). **Universidade**: Território Indígena. Porto Alegre: COMIN: Fundação Luterana de Diaconia, 2021, p. 7. Disponível em: https://comin.org.br/wp-content/uploads/2021/02/Comin-_universidade-territorio-Indigena-CAPA-web-pag-a-pag.pdf

PINTO, Álvaro Pinheiro. Que é a universidade. In.: PINTO, Álvaro Pinheiro. **A questão da universidade**. São Paulo: Cortez, 1994.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: Lander, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf

QUIJANO, Aníbal. La crisis del horizonte de sentido colonial/moderno/eurocentrado. **Revista Casa de Las Américas**, n. 259-260, p. 4-15, abr./set. 2010.

RIBEIRO, Sirlei. **“Que cor é a nuvem professora?”** Narrativas de uma professora indígenas em formação. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/165924/001046627.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

SANTOS, Ana Isabel Melo dos. Tecelendo trajetórias: A monitoria indígena como espaço de aprendizagens interculturais. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2016

SMITH, Linda Tuhiwai. Imperialismo, história, escrita e teoria. In.: SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias**: pesquisa e povos indígenas. Paraná: Editora UFPR, 2021.

SOUZA, Emerson. **Indígenas ainda são invisíveis na escola**. SINTEAL, Alagoas, 2023. Disponível em: <https://www.sinteal.org.br/2023/05/indigenas-ainda-sao-invisiveis-nas-escolas/>

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. Disponível em: <https://ayalaboratorio.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3adas-decoloniales-volume-i.pdf>

WALSH, Catherine. Decolonialidad, Interculturalidad, Vida desde El Abya Yala-Andino: Notas Pedagógicas y Senti-Pensantes. In.: MIGNOLO, Walter [et. al]; compilado por Maria Eugenia Borsani y Pablo Quintero. **Los Desafíos Decoloniales de Nuestros Días: Pensar em Colectivo**. Neuquén/Arg.: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2014, p. 47-75.

WARAM, Francisco. Território da universidade como espaço de luta. In: Kayapó, Edson; Schwingel, Kassiane (orgs). **Universidade: Território Indígena**. Porto Alegre: COMIN: Fundação Luterana de Diaconia, 2021, p. 22. Disponível em: https://comin.org.br/wp-content/uploads/2021/02/Comin-_universidade-territorio-Indigena-CAPA-web-pag-a-pag.pdf

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In.: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 294. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3167163/mod_resource/content/2/Entrevista.pdf

Documentos Consultados:

UFRGS, Relatório da Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena (CAPEIn) - 2008-2011

UFRGS, Relatório da CAF (2019) <https://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/2019/01/07/a-lei-de-cotas/>

UFRGS, Relatório CAF 2016 Relatório Anual do Programa de Ações Afirmativas - 2016

UFRGS, Decisão 134/2007 do Conselho Universitário (CONSUN) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

- **ANEXO 1**

ROTEIRO PARA AS CONVERSAS-ENTREVISTAS COM ESTUDANTES

- Qual a sua trajetória até chegar na universidade (a fim de compreender suas origens, anseios e escolhas);
- Por que a escolha da Licenciatura em Pedagogia;
- Forma de ingresso (vestibular, ENEM, processo seletivo específico de estudantes indígenas); Em qual semestre está atualmente;
- Quais foram as **expectativas iniciais** em relação ao curso;
- Como foram estabelecidas as **relações com os professores, colegas**;
- **Formas de acolhimento** encontradas na universidade;
- Como são as aulas, qual ou quais disciplinas mais lhe despertaram interesse até agora;
- Quais disciplinas não gostou tanto e os motivos;
- Como foi/tem sido o processo formativo (bolsas, estágios, trabalho, disciplinas...);
- Contribuições do curso em sua formação para atuar como docente em escolas indígenas;
- De que outras formas o curso poderia atender mais às necessidades dos povos Indígenas, na busca de uma educação intercultural;
- Como foi o percurso após a realização do curso/ quais são as **expectativas após finalizar o curso**.

- ANEXO 2

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED/UFRGS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Participante da pesquisa: alunos(as) e ex-alunos(as) indígenas da Licenciatura em Pedagogia

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Licenciatura em Pedagogia de Aline Maria Backes Sehn, que está sendo orientado pela professora Maria Aparecida Bergamaschi.

Título: HORIZONTES DECOLONIAIS: Indígenas Estudantes no Curso de Pedagogia da UFRGS

Tema: A presença de Indígenas Estudantes no Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS, desde o início das Ações Afirmativas (2008) até o ano de 2024.

Objetivo geral: Compreender se os interesses e motivações que trazem os indígenas estudantes para a Licenciatura em Pedagogia da UFRGS corresponde à formação oferecida pelo curso.

Objetivos específicos: Identificar quais são os interesses que motivaram os indígenas estudantes a ingressar no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS; Cartografar os movimentos de ingresso, percurso e egresso dos indígenas estudantes na Licenciatura em Pedagogia; Compreender a relação que estabelecem entre os seus desejos, motivações e saberes indígenas com o contexto universitário em que estão inseridos.

Justificativa: A presença indígena na universidade, hoje, simboliza uma luta histórica de resistência e retomada desse território, que é marcado por um processo de exclusão dos povos originários e dos seus saberes e conhecimentos. O curso de Pedagogia tem sido um dos mais procurados pelos indígenas e também é um dos cursos que mais tem diplomado estes estudantes. Ter a compreensão quantitativa e qualitativa da presença indígena contribui para afirmar e qualificar esta política de ingresso e permanência.

Metodologia: 1º movimento: Levantamento de dados de entrada dos estudantes no curso de Pedagogia e saída dos estudantes indígenas no curso de Pedagogia (ano de ingresso; modalidade de ingresso; diplomação; outras formas de saída do curso). 2º movimento: Entrevistas-dialogadas com quatro estudantes (um que concluiu o curso e está na Pós-Graduação; um recém formada; um que está quase no final do curso; um que está na primeira metade do curso)

Envolvimento na Pesquisa: Ao colaborar com este estudo você está convidado a participar de uma conversa guiada por questões previamente apresentadas e, em primeiro lugar, preenchendo um Termo com a sua aceitação. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida sem qualquer prejuízo. No entanto, solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa. Para maiores esclarecimentos pode se reportar a Professora Maria Aparecida Bergamaschi - (51) 99656.1129, da Faculdade de Educação/UFRGS ou a Aline Maria Backes Sehn – (54) 9960.8852

Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade. Destaca-se o possível desconforto pois trata-se da temática que pode referir racismo nas práticas educativas escolares e universitárias, tema polêmico e relacionado com atitudes de preconceito e discriminação.

Confidencialidade: Todas as informações registradas para a pesquisa são estritamente confidenciais. Acima de tudo interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada entrevistado.

Benefícios: Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras situações relacionadas com a proposição de reflexão sobre a produção de conhecimentos, a ocupação de espaços universitários e a contribuição para a qualificação da ação afirmativa.

Pagamento: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, aceito participar desta pesquisa.

Nome do participante

Assinatura do participante

Local e data

Responsáveis pela pesquisa

Contato: Faculdade de Educação. Av. Paulo Gama,110, Porto Alegre, RS – Cep: 90046-900 – Fone: 3308.3098

Dados das pesquisadoras responsáveis pela pesquisa:

Maria Aparecida Bergamaschi, doutora em Educação, Professora Titular do Departamento de Estudos Básicos e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (cida.bergamaschi@gmail.com; fone 51- 99656.1129).

Aline Maria Backes Sehn, graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia (8° semestre), da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (aline.sehn@hotmail.com; fone 54- 999608852).