



PROGRAMA
DE AÇÕES
AFIRMATIVAS
UFRGS

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

Estudantes Indígenas no Ensino Superior

UMA ABORDAGEM A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NA UFRGS



ORGANIZADORES

Maria Aparecida Bergamaschi
Edilson Nabarro
Andréa Benites



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO
GRANDE DO SUL

Reitor

Carlos Alexandre Netto

Vice-Reitor e Pró-Reitor
de Coordenação Acadêmica

Rui Vicente Oppermann

EDITORA DA UFRGS

Diretora

Sara Viola Rodrigues

Conselho Editorial

Alexandre Ricardo dos Santos

Carlos Alberto Steil

Lavinia Schüler Faccini

Mara Cristina de Matos Rodrigues

Maria do Rocio Fontoura Teixeira

Rejane Maria Ribeiro Teixeira

Rosa Nívea Pedroso

Sergio Antonio Carlos

Sergio Schneider

Susana Cardoso

Valéria N. Oliveira Monaretto

Sara Viola Rodrigues, presidente



PROGRAMA
DE AÇÕES
AFIRMATIVAS
UFRGS

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

Edilson Amaral Nabarro, presidente
Secretaria de Assistência Estudantil

Andréa dos Santos Benites

Pró-Reitoria de Graduação

Maria Aparecida Bergamaschi

Faculdade de Educação

Eduardo de Bastos Santos

Faculdade de Veterinária

José Otávio Catafesto de Souza

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

Maria Adélia Pinhal de Carlos, COPERSE

Representante dos Estudantes Indígenas

Maria Antonieta Peruzzi

Patrícia Oliveira Brito

Secretaria de Assistência Estudantil

Bárbara Bomfim

Bolsista



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

Estudantes Indígenas no Ensino Superior

UMA ABORDAGEM A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NA UFRGS



ORGANIZADORES

Maria Aparecida Bergamaschi
Edilson Nabarro
Andréa Benites

© dos autores
1ª edição: 2013

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

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

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

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

U58e Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

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

200 p. : il. ; 17,5x25cm

Apresentação de Rui Vicente Oppermann, Vice-Reitor da UFRGS

Inclui figuras e tabelas.

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

CDU 378.4 UFRGS

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

ISBN 978-85-386-0211-8

SUMÁRIO

Apresentação <i>Rui Vicente Oppermann</i>	7
O estudante indígena no ensino superior <i>Marcos Terena</i>	9
Nota introdutória <i>Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena (CAPEIn)</i>	15
SEÇÃO I – MOVIMENTOS DE ACOLHIMENTO E ACOMPANHAMENTO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NA UFRGS	17
Relatório da Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena (CAPEIn) – 2008-2011 <i>Andréa dos Santos Benites, Edilson Amaral Nabarro, Eduardo de Bastos Santos, José Otávio Catafesto de Souza, Maria Adélia Pinhal de Carlos e Maria Aparecida Bergamaschi</i>	19
O ingresso e a permanência dos estudantes indígenas na UFRGS: o papel das políticas públicas – uma visão crítica <i>Edilson Amaral Nabarro</i>	37
Estudantes indígenas no contexto UFRGS <i>Andréa dos Santos Benites</i>	43
Desafios para o acompanhamento dos estudantes indígenas na UFRGS <i>Patrícia Oliveira Brito</i>	49
Reflexões sobre os limites de permanência dos estudantes indígenas nos cursos eleitos pelas lideranças indígenas <i>Maria Antonieta Peruzzi</i>	57
Diversidade, letramento e permanência: o curso de inglês para os estudantes indígenas da UFRGS <i>Bruna Morelo e Camila Dilli</i>	59
Um encontro de saberes: a experiência de monitoria <i>Andréia Rosa da Silva Kurroschi</i>	69

SEÇÃO II – A VOZ DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NA UFRGS	73
<i>Denize Letícia Marcolino, João Maria Fortes, Vanderlei Kafey Malaquias, Caroline Chaves Ribeiro, Édina Josiane Fortes, Jocélia Pedroso, José Carlos Machado, Josias Loureiro de Mello</i>	
SEÇÃO III – UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE ENSINO SUPERIOR E POVOS INDÍGENAS	97
Um mapeamento das ações afirmativas voltadas aos povos indígenas no ensino superior	99
<i>Mariana Paladino</i>	
Perspectivas ameríndias integradas ao universal acadêmico: o lugar dos indígenas na transformação polifônica da estrutura de ensino superior no Brasil	113
<i>José Otávio Catafesto de Souza</i>	
Estudantes indígenas no ensino superior e os caminhos para a interculturalidade	129
<i>Maria Aparecida Bergamaschi</i>	
Estudiantes del Programa de Etnoeducación de la Universidad del Cauca, Colombia: reafirmaciones y transformaciones identitarias	143
<i>Cristina Simmonds</i>	
O ensino superior indígena em Mato Grosso	157
<i>Neodir Paulo Travessini</i>	
Da política de Estado ao estado da política: panorama de uma década de ensino superior indígena no Paraná	169
<i>Ana Elisa de Castro Freitas e Eduardo Harder</i>	
Formação superior de professores/professoras indígenas: uma reflexão a partir da experiência de implantação de um curso específico de licenciatura na Universidade Federal do Amazonas	183
<i>Rosa Helena Dias da Silva e Elciclei Faria dos Santos</i>	

APRESENTAÇÃO

A publicação *Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS* é uma inestimável contribuição para a construção da memória institucional dos compromissos firmados pela Universidade a partir da Decisão nº 134/2007 do Conselho Universitário, que instituiu o Programa de Ações Afirmativas. O ingresso dos estudantes indígenas no contexto das novas políticas de inclusão no ensino superior, mesmo que tardiamente, não apenas presta justo reconhecimento aos primeiros povos que construíram a nação brasileira, como inicia um processo de valorização das especificidades culturais, enquanto elemento propulsor da responsabilidade social da Universidade com todos os setores sociais.

A importância da inclusão dos jovens indígenas no ensino superior expressa as aspirações coletivas e historicamente represadas nas suas comunidades de melhorarem suas condições de vida, cidadania e dignidade social. A busca do conhecimento acadêmico pode traduzir o salutar diálogo de diferentes culturas, superando os limites de um padrão de exclusão social não mais admitido.

O conjunto de artigos apresentados ilustra todas as faces dessa experiência, a partir de variados olhares, em que a visão de todos os autores evidencia a convergência dos esforços individuais e coletivos que estão sendo empenhados para o êxito da presença indígena na Universidade.

Esta publicação coincide com o término dos primeiros cinco anos de vigência da Decisão nº 134/2007 do Conselho Universitário. Nesse sentido, apresenta-se como um relatório de acompanhamento de ações e de avaliação da própria política, transformando-se numa síntese positiva dos resultados alcançados.

A Universidade reconhece a contribuição da Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena para viabilizar esta publicação, bem como a de todos aqueles que têm atuado no acolhimento dos estudantes.

A Reitoria da Universidade, que nunca deixou de acompanhar e promover as melhores condições para a consolidação da presença indígena na UFRGS, reafirma seus compromissos com o reconhecimento do direito de todos terem acesso ao ensino superior público de qualidade. As políticas de inclusão se constituem no instrumento mais eficaz do Estado brasileiro de reduzir desigualdades sociais. No âmbito do ensino superior, a UFRGS continuará cumprindo esse importante papel.

Rui Vicente Oppermann
Vice-Reitor

O ESTUDANTE INDÍGENA NO ENSINO SUPERIOR

Marcos Terena

I – UMA HISTÓRIA

No ano de 1977, chegou a Brasília um grupo de quatro jovens indígenas em busca de uma bolsa de estudo para se prepararem por meio da educação ocidental e com apoio do governo federal, e ingressarem no ensino superior. Em 1981, esse grupo já era de 15 jovens de sete povos, conhecidos como União das Nações Indígenas. Mas nesse mesmo ano, a FUNAI recebeu uma orientação “secreta” de um general chamado Golbery do Couto e Silva, mentor do governo militar, determinando a imediata expulsão de Brasília daquele grupo de jovens indígenas. O argumento: “Brasília era uma cidade atípica para Índios” – “Não podemos criar cobras para nos picar”.

Ali e naqueles momentos, surgiu uma consciência indígena, primeiro sobre seu próprio valor como povo, e povo discriminado, e ao mesmo tempo, o renascer da indignação indígena diante de todo um processo de colonização que sempre os colocou como “relativamente incapazes” e tratados de forma paternalista ou assistencialista, incluso o direito de decidir por eles.

O sistema governamental não previu esse tipo de escolaridade indígena que conjuga novos conhecimentos e conscientização.

Indignados, decidiram lutar pelo direito de permanecer em Brasília, estudar e optar. Como parte daquele momento histórico, criaram a frase “Posso ser o que você é sem deixar de ser quem sou!”.

E assim nasceu também o direito indígena de ser, de fazer, de buscar acontecer e de não permitir que o ABC das escolas anulasse a ciência indígena sobre matemática, cultura e linguagem, mas sim como forma agregadora e intercultural de uma sociedade como o Brasil, em que vivem indígenas, negros e brancos.

II – O INVESTIMENTO EDUCACIONAL

Um dos ensinamentos básicos do índio tradicional, em especial daquele que vive ou mantém laços estreitos com sua comunidade, é saber perceber o que é um sistema educacional indígena e o que é um sistema educacional ocidental.

A principal diferença está nos valores ao aprendiz ou aluno que o indígena trata como um investimento para a vida por meio da formação, e por outro lado, de como está estruturado o conteúdo pedagógico e educacional do modelo não indígena, por exemplo, ao comprovar a capacidade de aprendizado e aplicabilidade no contexto educacional: quem se forma? Apenas aqueles que passam nas provas escritas a cada temporada?

Essa percepção se torna cada vez mais necessária diante das ofertas de acesso que o mundo ocidental oferece como forma até mesmo compensatória diante do atraso em contemplar às primeiras nações direitos básicos, como são a educação e a formação.

Porém, para a consciência indígena tradicional que o conduz ao mundo ocidental, ainda que nunca tenha sido permitido, cabe ao indígena decidir e, assim, contribuir com sua presença nessa formação como o acesso ao ensino superior.

A busca e a trajetória nesse caminho intercultural e moderno do novo milênio leva esse indígena, suas lideranças e a própria comunidade a compreender que a academia ou o professor do mundo ocidental não sabe *a priori*, e nem tem essa obrigação, de conhecer o sistema indígena.

Surge então o novo papel do Índio Universitário: ser instrumento para agregar valores ao conhecimento acadêmico, científico e pedagógico ocidental, afinal, sua formação é feita de acordo com a cultura e a tradição unilateral ou egocêntrica. Talvez esteja aí o grande desafio e a oportunidade de construir um processo digno de primeiras nações para a formação superior do indígena, com reconhecimento como valor científico e acadêmico, e não apenas uma concessão ou compensação.

Na atualidade, nem a Universidade e nem o Índio merecem esse tipo de abordagem que incorre em erro e através da discriminação, em exclusão.

É um desafio que se deve enfrentar através de novos paradigmas educativos tradicionais indígenas que podem, em tempos futuros, contribuir aos conhecimentos ocidentais e nos processos de ensino e aprendizagem vertical, que bem ou mal, foram fatores que contribuíram no papel educacional e institucional para a reprodução colonialista.

Em setembro de 2007, como parte do processo de inserção do pensamento indígena científico e nesse caso jurídico e político junto à ONU, foi aprovada a Declaração Universal dos Direitos Indígenas, da qual inclusive o Brasil é signatário, em que consta que:

- 1) Os Povos Indígenas têm direito a que a dignidade e diversidade de suas culturas, tradições, histórias e aspirações sejam devidamente refletidas na educação pública e os meios de informações públicos; 2) Os Estados adotarão medidas eficazes, em consulta e cooperação com os Povos Indígenas interessados, para combater prejuízos e eliminar a discriminação e promover a tolerância, a compreensão e as boas relações entre os Povos Indígenas e todos os demais setores da sociedade.

O termo “promover a tolerância” é um dos pontos de equilíbrio para o sistema educacional em geral, principalmente para os Povos Indígenas no acesso, no usufruto e na comprovação e formação universitária de seus filhos. O doutor indígena será valorizado

não por ter formação superior, mas por exercitar essa conquista dentro de uma ação de valorização de seu povo e perante seu povo.

III – O ÍNDIO UNIVERSITÁRIO

Há muitos indígenas que ingressam no ensino superior por meios próprios. Há uns quantos que ingressam através de cotas oferecidas pelas universidades. Há muitos outros que agora se dizem índios por serem descendentes, apenas para usufruir desse processo de ação afirmativa indígena. Há muitos indígenas que não conseguem aceder a esses instrumentos por total desinformação ou, ainda, por estarem em suas comunidades – distantes dos processos de acessibilidade.

Diante de tudo isso, o jovem indígena, homem ou mulher, que conquista uma cadeira numa universidade, passa a provocar um novo sintoma acadêmico. Se houve um tempo em que isso era tratado como inédito ou até mesmo folclórico, o exercício pedagógico universitário não mudou seus conceitos de instrução e avaliação, mas passou a requerer do aluno indígena o mesmo tratamento de outro aluno nas doutrinas de ensinamentos e provas de capacitação.

Qualquer jovem indígena sabe o significado de um rito de passagem em suas comunidades. O preparo cultural, a dieta alimentar, o ensinamento filosófico e a avaliação física e espiritual para uma formação dentro da cidadania indígena.

Aparentemente, as cotas de ingresso indígena nas universidades denotavam algum tipo de armadilha para anular a soberania indígena e seu espírito de luta, e essa oferta universitária gerava uma desconfiança de uma nova ação paternalista que visava anular o espírito de luta indígena para a obtenção do valor sagrado do respeito como homem ou mulher componente de um Povo.

A escola universitária, no entanto, ao garantir uma seleção específica do Índio a uma carreira universitária rompe não só o processo paternalista como o conceito de um tratamento especial para compensar uma culpa.

Um dos exemplos que se pode citar de uma academia universitária que investe nesse processo de inclusão do Índio em cursos superiores é a UFRGS, complementando esse acesso como um conceito de modernidade. Qualquer universidade pode romper seu medo interno e superar sua omissão quando assegura a incorporação de novos conhecimentos indígenas, a espiritualidade e a filosofia étnica nos programas educativos práticos, desenvolvendo assim novos conceitos de uma academia intercultural de qualidade e pertinência educativa. Os conhecimentos tradicionais indígenas têm sido matéria de formação acadêmica nas áreas sociais na forma de pesquisa, porém com a presença indígena, a vivência acadêmica passa a acelerar a aplicação nos alunos e professores do valor indígena em diversos campos e dar um suporte para o desenvolvimento de uma

sociedade intercultural, com novos relacionamentos além dos *campi* universitários e dos distintos setores sociais até mesmo no modelo do Estado brasileiro como País pluriétnico.

O Índio Universitário, os Povos Indígenas e os líderes, sábios homens e mulheres, percebem que com esse novo elemento humano em suas salas de aula e concorrendo de igual para igual nas provas e na formação, fazem nascer um sistema científico ocidental que já não pode caminhar apenas nos conceitos europeus de academia, mas pouco a pouco tende a levar em consideração a sabedoria indígena como parte importante de uma visão academicista moderna. Há um mundo moderno que nos cerca e, com a presença do universitário indígena, rompe o círculo conservador que o forma.

Se de um lado o Indígena e aluno universitário impõe com sua presença novos relacionamentos e a necessidade de novos enfoques culturais e sociais, coloca em xeque também o conceito de ciência ao demonstrar que os conhecimentos tradicionais indígenas são dotados de forças para a alimentação, a espiritualidade e a medicina, cuja academia natural é o *habitat* indígena e o seu Meio Ambiente.

Finalmente, o que era invisível por preconceito ou discriminação ao Índio Brasileiro, inclusive na formação educacional, faz nascer uma nova luz, um novo caminho que quer se somar na busca de novos ganhos como a ciência acadêmica ocidental, os recursos tecnológicos e os conceitos de formação acadêmica e científica, ou seja, existem realidades indígenas com práticas, costumes e sabedorias ancestrais. Mas não podemos omitir a figura do Índio na Universidade.

Contudo, é muito importante que na formação universitária indígena sempre renasça a identidade indígena e seus saberes, pois são valores que serão partes dos novos conceitos de academia e ciência.

Com isso também, o futuro Índio Doutor por mérito acadêmico saberá que apenas a sua presença, ao longo de quatro ou cinco anos, influenciou com o vírus do valor indígena vivo e parte integral dos processos inovadores e novas alianças.

IV – COMPROMISSOS DO DOUTOR INDÍGENA

Uma das tendências do paternalismo ocidental na formação do Índio de ontem era determinar até mesmo sua formação e seus compromissos com a instituição e com as comunidades. Ainda que insistam em sobreviver, uma das determinações clássicas era a volta do indígena com formação universitária para sua aldeia. Nenhum filho de fazendeiro, militar ou parlamentar tem esse nível de obrigação. Após as provas, os estudos e a formação do jovem universitário e também do Indígena, é avançar na busca de novas formações e qualificações e, ao mesmo tempo, emprego decente para seu sustento.

Porém, a ação da universidade que acolhe um Índio no seu papel de aluno universitário contribui para a defesa dos direitos humanos dos povos indígenas, sua identidade cultural e a busca da livre determinação. Ainda que não aparente, o Índio formado com

capacidade intercultural e bilíngue contribui também para os novos processos democráticos, pois é um ato que respeita a diversidade e os direitos fundamentais de cada grupo social. É uma contribuição ao processo de fortalecimento da democracia participativa, principalmente nas tomadas de decisões sobre políticas e estratégias que afetam a forma de vida indígena, seu patrimônio territorial e sua cultura.

Ao mesmo tempo, o conceito e a prática intercultural do aluno universitário e sua comunidade, no relacionamento com o não Índio, não estão dissociados das abordagens dos direitos humanos em seu conteúdo integral, pois têm base na afirmação cultural, relacionamento e respeito a um modelo descentralizado territorial e social no modelo organizacional de cada povo.

Por fim, a presença do Índio Universitário nas academias brasileiras ao longo do tempo representará também a transformação do Estado, gerando equidade e qualidade social, econômica e política.

A Universidade, ao incorporar um Índio Universitário, incorpora novos conhecimentos que requerem ações sociais e políticas mais amplas, como políticas públicas inovadoras que contemplem o direito individual de acesso a novos conhecimentos e o coletivo como o consentimento livre, prévio e informado.

Se a Universidade falhar nesse objetivo de investimento interétnico na sua própria formação, exemplificado no futuro Índio Doutor, todo o esforço será em vão e fatal para a afirmação indígena e para a busca da transformação do Estado e da sociedade. Esse é um compromisso étnico típico de mútua responsabilidade.

Marcos Terena*

* Índio do Pantanal do Mato Grosso do Sul, membro da Cátedra Indígena e fundador do primeiro movimento indígena no Brasil.

NOTA INTRODUTÓRIA

A ideia de produzir a presente obra nasceu em uma das reuniões da Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena (CAPEIn), com a intenção de divulgar os movimentos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em relação à presença de estudantes ameríndios em seus cursos de graduação, bem como aprofundar este tema, com reflexões que possibilitem alargar a compreensão deste evento recente, mas muito intenso nas universidades brasileiras e latino-americanas. A ideia ganhou materialidade e hoje apresentamos o livro *Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS*.

Abre a primeira seção do livro um relatório da CAPEIn, em que constam informações sobre o processo que instituiu e consolida a presença dos estudantes indígenas na UFRGS, a partir da Decisão nº 134/2007 do Conselho Universitário. Segue o texto de Edilson Amaral Nabarro, coordenador da comissão que, por meio de uma visão crítica, analisa o ingresso e a permanência dos estudantes indígenas como política pública. Na sequência, Andréa dos Santos Benites aborda o contexto da UFRGS no qual os estudantes indígenas estão inseridos e reflete sobre os desafios na relação com o outro. Os desafios do acompanhamento dessa política no cotidiano da Universidade são apresentados de forma reflexiva por Patrícia Oliveira Brito, seguida pelo depoimento de Maria Antonieta Peruzzi, que expõe a sua visão acerca dos limites vivenciados na relação com os estudantes indígenas, como pedagoga na Secretaria de Assistência Estudantil. Ainda nessa seção, consta o artigo de Bruna Morelo e Camila Dilli, versando sobre o Curso de Inglês para os Estudantes Indígenas da UFRGS, bem como o depoimento de Andréia Rosa da Silva Kurroschi, relatando sua experiência como monitora de um dos estudantes do curso de Pedagogia.

Na segunda seção, a obra apresenta a voz dos estudantes indígenas, com depoimentos e fotografias de momentos significativos da caminhada. Para compor esta parte, a CAPEIn lançou o desafio para todos os estudantes, convidando-os e incentivando-os a registrar e fazer presente sua voz. Em duas situações, reunimos grupos de estudantes que mostraram interesse na escrita e, com sensibilidade, encorajamos os mesmos a fazer parte da publicação. Esse movimento resultou em densos e belos depoimentos de Denize Letícia Marcolino, João Maria Fortes, Vanderlei Kafey Malaquias, Caroline Chaves Ribeiro, Édina Josiane Fortes, Jocélia Pedroso, José Carlos Machado e Josias Loureiro de Mello, que, com olhares críticos e valorizadores da caminhada, dispõem escritas emocionadas e emocionantes. As fotografias também descrevem e mostram a presença dos estudantes indígenas no cotidiano acadêmico.

Um olhar reflexivo sobre o ensino superior e os povos indígenas compõe a terceira seção, com abordagens teóricas sobre essa política, ampliando o olhar para a realidade brasileira e também incluindo um artigo que apresenta a realidade do ensino superior indígena em uma universidade colombiana. Abre esta parte do livro um mapeamento das ações afirmativas nas universidades brasileiras voltadas aos povos indígenas no ensino superior, realizado por Mariana Paladino, professora e pesquisadora da Universidade Federal Fluminense. José Otávio Catafesto de Souza, antropólogo que integra a Comissão de Acesso e Acompanhamento do Estudante Indígena na UFRGS, analisa as perspectivas ameríndias integradas ao universal acadêmico, problematizando o lugar dos indígenas na transformação polifônica da estrutura de ensino superior no Brasil. Tratando de compreender aspectos da educação ameríndia e os processos de escolarização, Maria Aparecida Bergamaschi aborda a presença indígena no ensino superior, vislumbrando possíveis caminhos para a interculturalidade.

A Universidade de Cauca, Colômbia, é o cenário apresentado por Cristina Simmonds, que, a partir de um programa de etnoeducação desenvolvido em sua instituição, analisa os processos de reafirmação e transformação identitária dos estudantes ameríndios. Neodir Paulo Travessini, professor da Universidade do Estado de Mato Grosso, mostra em seu texto o processo pioneiro desta universidade brasileira em relação à formação superior indígena. Na sequência, Ana Elisa de Castro Freitas e Eduardo Harder, ambos professores e pesquisadores da Universidade Federal do Paraná e integrantes da Comissão Universidade para os Índios/CUIA-PR (na gestão 2010-2011) e atuais coordenadores do Laboratório de Interculturalidade e Diversidade daquela instituição, oferecem um panorama de uma década de ensino superior indígena no Paraná, desde a política de Estado ao estado da política. Encerrando a seção, o artigo de Rosa Helena Dias da Silva e Elciclei Faria dos Santos, da Universidade Federal do Amazonas, em que abordam a formação superior de professores indígenas a partir da experiência de implantação de um curso específico de licenciatura na referida universidade.

O livro que ora apresentamos conta com o prefácio de Marcos Terena, importante intelectual e liderança indígena nacional e internacional, relatando, desde seu próprio envolvimento, a trajetória recente que consolida a presença de estudantes indígenas no ensino superior em nosso País, bem como o significado desse processo e as possíveis repercussões junto aos povos ameríndios. A apresentação do Vice-Reitor da UFRGS, professor Rui Vicente Oppermann, insere o livro no cenário institucional da Universidade, neste momento de atuação intensa no sentido de democratizar este importante espaço social: a academia.

Comissão de Acesso e Permanência
do Estudante Indígena (CAPEIn)

SEÇÃO I

Movimentos de acolhimento
e acompanhamento dos estudantes
indígenas na UFRGS

RELATÓRIO DA COMISSÃO DE ACESSO E PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE INDÍGENA (CAPEIn) – 2008-2011

Andréa dos Santos Benites
Edilson Amaral Nabarro
Eduardo de Bastos Santos
José Otávio Catafesto de Souza
Maria Adélia Pinhal de Carlos
Maria Aparecida Bergamaschi*

1 Estudantes indígenas na UFRGS

A presença indígena no ensino superior no Brasil é um acontecimento recente na história da educação brasileira, inserido na trajetória mais ampla dos povos indígenas, que lutam para colocar em prática o que a Constituição do nosso País assegura: uma educação escolar que respeite os processos próprios de aprendizagem, bem como o acesso aos conhecimentos e ao domínio dos códigos da chamada sociedade nacional. Vemos, nas três últimas décadas, um aumento do número de escolas nas Terras Indígenas e, igualmente, o crescimento da autoria indígena na condução dos processos de escolarização, como anunciam os dados que afirmam a ampla atuação de professores indígenas.

O censo escolar indígena feito pelo Ministério da Educação (MEC) em 2006 registrou um total de 2.422 escolas em Terras Indígenas, onde trabalham aproximadamente 11.936 professores, sendo que 90 % destes são indígenas. Essas escolas são frequentadas por uma população de mais de 174 mil alunos. Os dados referentes à educação escolar indígena nos últimos dez anos mostram um crescimento intenso do número de estudantes em todos os níveis de ensino, embora a maior parte dos alunos ainda se concentre no ensino fundamental.

A necessidade de ensino superior vem sendo afirmada pelos povos indígenas que lutam por seus direitos. Para construir uma vida digna às futuras gerações e, principalmente,

* **Andréa dos Santos Benites**, Vice-Pró-Reitora de Graduação, integrante da CAPEIn; **Edilson Amaral Nabarro**, Secretário de Assistência Estudantil, Presidente da CAPEIn; **Eduardo de Bastos Santos**, representante do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, integrante da CAPEIn; **José Otávio Catafesto de Souza**, antropólogo, professor no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, pesquisador junto aos Povos Indígenas, integrante da CAPEIn; **Maria Adélia Pinhal de Carlos**, Coordenadora da Comissão Permanente de Seleção, integrante da CAPEIn; **Maria Aparecida Bergamaschi**, professora na Faculdade de Educação da UFRGS, pesquisadora do tema Educação Indígena, e integrante da CAPEIn.

assumir a condução autônoma de seus destinos, as sociedades indígenas enfrentam o desafio de aprender como lidar com saberes que não são próprios de sua tradição – jurídicos, linguísticos, técnicos, etc. –, saberes que os interpelam nas relações com o Estado e com as políticas dele advindas. Além disso, há a necessidade premente de formarem professores para suas escolas. Segundo Baniwa (2010), hoje cerca de seis mil estudantes indígenas frequentam o ensino superior no Brasil.

Diferentes modalidades de acesso ao ensino superior estão sendo criadas em universidades brasileiras. Uma delas é decorrente do Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), e, segundo Paladino (2012), até o final de 2010 funcionavam no Brasil 24 cursos de licenciatura intercultural para indígenas, localizadas em 17 Estados, com um total de 2.781 alunos. Outra forma de acesso são as Políticas Afirmativas, com criação ou reserva de vagas para estudantes indígenas em mais de 70 universidades brasileiras. Esta modalidade, conquanto atenda reivindicações dos povos indígenas e muitas ofereçam também apoio à permanência, de forma geral ainda é vista em suas limitações, como nos mostram Souza Lima e Barroso-Hoffman (2007, p. 16 e 17):

Intelectuais indígenas têm bastante clareza de que se o acesso às universidades é importantíssimo e que as cotas podem servir como um instrumento valioso, tanto para a situação de povos territorializados – ainda que muitos de seus integrantes estejam em trânsito permanente entre esses territórios e ambientes urbanos deles próximos ou distantes, ou que nesses territórios suas aldeias muitas vezes estejam adquirindo o perfil de cidades, quanto para aqueles que, muitas vezes motivados pela busca da educação, se deslocam para os centros regionais ou mesmo para cidades distantes, como Brasília, São Paulo e Rio de Janeiro. [...] Ao incluir os indígenas nas universidades há que se repensar as carreiras universitárias, as disciplinas, abrir novas (e inovadoras) áreas de pesquisa, selecionar e repensar os conteúdos curriculares que têm sido ministrados e testar o quanto estruturas, que acabaram se tornando tão burocratizadas e centralizadoras, podem suportar se colocar ao serviço de coletividades vivas, históricas e culturalmente diferenciadas.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul situa-se entre as universidades que criaram vagas suplementares, específicas para os povos indígenas, caracterizando uma Política de Ações Afirmativas, conforme a Decisão nº 134/2007 do Conselho Universitário (CONSUN).¹ Materializa, assim, “o sonho de estudar na UFRGS”, frase repetida pelos interlocutores indígenas que iniciaram a discussão com a universidade, cultivando esse sonho numa longa caminhada de diálogo. “Afinal, quando a UFRGS abrirá suas portas para nosso povo?”, foi a pergunta que deixou ecoando, desde setembro de 2004, Andila

¹ Esta decisão é decorrente da proposta da Comissão Especial instituída na UFRGS para este fim e designada pelas Portarias nº 3.222, de 3 de novembro de 2006, e nº 3.480, de 17 de novembro de 2006, que recebeu emendas aprovadas em plenário na sessão de 29 de junho de 2007.

Nĩvygsãnh Inácio, professora e líder Kaingang da Terra indígena da Serrinha, Rio Grande do Sul, por ocasião da Semana Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação.²

Juntando-se ao movimento que se instalou na Universidade em prol de cotas para afrodescendentes, diversos eventos trouxeram representantes indígenas em reuniões, debates e outras situações em que se debatia a abertura da universidade para setores até então ausentes da academia. O Grupo de Trabalho Ações Afirmativas,³ bem como o Programa Conexões de Saberes⁴ foram parceiros e mediadores dessas reivindicações. Ainda em dezembro de 2006, lideranças indígenas, reunidas na UFRGS, discutiram como e por que almejavam o ingresso nos cursos de graduação. Na ocasião, Seu João Padilha, reconhecido como importante liderança Kaingang da Terra Indígena Borboleta, Rio Grande do Sul, dizia que para resolverem seus problemas internos, as comunidades indígenas não precisavam da universidade, mas ficava cada dia mais forte a necessidade de ter quadros formados para realizar a interlocução com a sociedade nacional e ocupar cargos hoje ocupados por não indígenas na condução de políticas governamentais para povos indígenas. Porém, não é suficiente pensar só no ingresso; essa discussão deverá ser acompanhada pela preocupação com a permanência, explicava a liderança.

Enfim, o sonho transformado em lei, cujo Artigo Primeiro anuncia:

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 candidatos indígenas. (Art. 1º)

Essa decisão instituiu um Programa de Ações Afirmativas na UFRGS, que tem como um de seus objetivos promover a diversidade social e étnico-racial no ambiente universitário, propiciando a maior presença de estudantes originários de escolas públicas, de estudantes autodeclarados negros, bem como de estudantes indígenas na universidade. Tal decisão visa compensar os grupos sociais que, historicamente, foram excluídos do espaço universitário. A reserva de vagas, garantida pelo Programa de Ações Afirmativas,

² Nesse evento foi organizado um painel intitulado “A questão das Ações Afirmativas e a Formação Indígena: a experiência na UNEMAT”, em que Andila Nĩvygsãnh Inácio participou na condição de aluna do Curso de 3º Grau Indígena daquela Universidade. Atualmente, já é Especialista em Educação, formada pelo Curso de Especialização (PROEJA) na Faculdade de Educação da UFRGS.

³ O Grupo, constituído por alunos, professores e técnicos da universidade, comunidades indígenas, movimento negro e movimentos sociais diversos, nasceu no ano de 2005, a partir da iniciativa de estudantes, com o objetivo de impulsionar o debate sobre ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁴ Programa desenvolvido pela UFRGS desde 2005, em parceria com o MEC/SECAD, que visa apoiar a permanência de estudantes de origem popular na universidade. Destaca-se, entre os objetivos do programa para o período de 2006-2007, “implementar e potencializar discussões sobre o ingresso e permanência dos jovens de territórios populares na Universidade”, entre esses os indígenas.

deverá vigorar durante cinco anos, avaliada anualmente, podendo ser prorrogada após uma avaliação em 2012.

A Decisão nº 134/2007, no Artigo 12, assevera que “no ano de 2008, serão disponibilizadas 10 vagas para estudantes indígenas cuja forma de distribuição será definida pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), ouvidas as comunidades indígenas e a Comissão de Graduação (COMGRAD) dos cursos demandados”. No mesmo artigo, a decisão define caminhos para o ingresso e permanência do estudante indígena:

§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.

§2º - As vagas para indígenas serão criadas, anualmente, especificamente para este fim. Aquelas que não forem ocupadas serão extintas.

2 Ingresso e permanência do estudante indígena

Pela Decisão nº 134/2007 do Conselho Universitário da UFRGS, em seu Artigo 12, foi instituída a Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena (CAPEIn), que tem sob sua responsabilidade os processos seletivos dos estudantes indígenas, bem como sua inserção e acompanhamento no ambiente acadêmico. Para compô-la, foram designados, por meio da Portaria nº 2.818/2007, os membros da Comissão, com as seguintes representatividades: Secretaria de Assistência Estudantil (coordenação); Vice-Pró-Reitoria de Graduação; Comissão Permanente de Seleção; Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão; Antropólogos e Professores pesquisadores de temas envolvendo os povos indígenas. Também participam estudantes indígenas escolhidos pelo grupo. Desde então, a CAPEIn atuou no sentido de criar as bases de ingresso e da permanência qualificada dos estudantes na UFRGS. Sucessivas reuniões, ainda no segundo semestre de 2007, criaram espaços de diálogo com as entidades que atuam com os povos indígenas, como a Fundação Nacional do Índio (FUNAI-RS), o Conselho Estadual de Povos Indígenas (CEPI-RS), lideranças indígenas e representantes de outras universidades.

Estes espaços, bem como os textos e informações trazidas pela/para a CAPEIn, propiciaram um melhor entendimento do processo de ingresso dos estudante indígenas. O setor jurídico da UFRGS contribuiu, orientando por meio de parâmetros legais que definiram, por exemplo, a abrangência nacional do edital, contemplando todos os povos indígenas do Brasil.

Também foram definidos os pressupostos orientadores do processo seletivo para ingresso no primeiro semestre letivo de 2008, tendo o diálogo com as comunidades indígenas do Rio Grande do Sul como marco inicial e permanente. A primeira reunião para ouvir as demandas indígenas ocorreu nos dias 12 e 13 de novembro, em um local

especialmente locado pela UFRGS para esse fim – a Casa de Retiro Vila Betânia, no bairro Glória, Porto Alegre.

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 já parceiras em projetos de Pesquisa e Extensão em diferentes unidades da UFRGS. Nesse encontro, foi apresentada a decisão do CONSUN, bem como os integrantes da CAPEIn e, após, encaminhados debates envolvendo representantes dos povos Kaingang e Guarani, do grupo da Universidade e entidades parceiras. Os pontos principais foram postos em pauta para tomada de decisões:

1. Quanto aos cursos apontados para 2008, foram contempladas as áreas da *Educação* (Licenciaturas em História, Matemática, Pedagogia e Letras), *Saúde* (Medicina, Enfermagem e Odontologia), *Comunicação* (Jornalismo), *Ciências da Terra* (Agronomia) e *Direito* (Ciências Jurídicas), uma tendência que se manteve nos cinco anos de ingresso (2008-2011).
2. Quanto ao acesso, as principais deliberações foram: inscrição para o processo seletivo de forma presencial. Os inscritos devem afirmar sua identidade étnica por meio de uma declaração assinada pelas lideranças da aldeia, com anuência do CEPI e/ou da FUNAI.
3. O processo seletivo será diferenciado, contemplando de forma mais incisiva o domínio da Língua Portuguesa.
4. Quanto à permanência, foi evidenciada a necessidade de auxílio financeiro (bolsas), bem como moradia e acompanhamento pedagógico de professores e colaboração de colegas de curso. Essa deliberação encaminhou a indicação de um professor tutor⁵ em cada curso, cuja denominação foi logo substituída por professor orientador, bem como a criação de uma monitoria, a ser desempenhada por um colega mais antigo de curso, também bolsista, com a incumbência de acompanhar o estudante indígena em seu primeiro período na Universidade.

Embora possa haver uma interpretação ambígua dessas iniciativas, avaliamos que as ações da universidade devem proporcionar um cuidado primoroso com o ingresso e a permanência, proporcionais à complexidade da situação, acompanhando o estudante indígena, a fim de que se sinta confortável nesse outro universo, sem, no entanto, produzir o incômodo de serem desvalorizados ou “vistos como incapazes”, como ocorria na

⁵ Esse termo, sugerido pelos próprios indígenas, causou certo desconforto nos meios acadêmicos e, inclusive entre os estudantes indígenas, visto que poderia relembrar a continuidade da tutela desempenhada pelo Estado desde a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910, até a Constituição Federal de 1988.

antiga tutela do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e da FUNAI.⁶ É um estudante que se formou inserido numa outra concepção de ser e estar no mundo e nossa atuação deve caminhar no sentido de não distanciar esse estudante do seu mundo, mas ao mesmo tempo, proporcionar o máximo de proveito acadêmico no curso que escolheu, cumprindo assim o seu objetivo particular e os anseios da comunidade que aqui representa.

A partir do primeiro encontro para ouvir as lideranças indígenas, a CAPEIn reuniu-se com as Comissões de Graduação (COMGRADs) dos cursos indicados para receber os primeiros estudantes indígenas e no dia 5 de dezembro de 2007 também foi realizada reunião com o Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE), que, na sessão de 12 de dezembro de 2007, aprovou, conforme a Decisão nº 39/2007, a distribuição das dez vagas criadas em 2008 nos cursos de graduação da UFRGS, conforme tabela que segue:

Tabela 1 – Vagas criadas nos cursos de graduação da UFRGS em 2008

CURSOS	Nº DE VAGAS 2008
Agronomia	01
Ciências Jurídicas e Sociais (Diurno)	01
Comunicação Social – Jornalismo	01
Enfermagem	01
História – Licenciatura (Diurno)	01
Letras – Licenciatura	01
Matemática – Licenciatura (Diurno)	01
Medicina	01
Odontologia	01
Pedagogia	01
TOTAL	10

Com isso, a CAPEIn contribuiu na elaboração do Edital 2008, concretizando o primeiro processo seletivo destinado a candidatos indígenas pertencentes às etnias residentes no território nacional. Acompanhou o edital o Manual do Candidato, em que foram explicitados os critérios de inscrição, de realização de provas (data, local), conteúdo e disposições gerais. A Comissão Permanente de Seleção (COPERSE) encarregou-se do processo seletivo, que ocorreu na então Escola Técnica da UFRGS, no dia 18 de fevereiro de 2008. Naquela ocasião, participaram da seleção 43 estudantes indígenas, das etnias Kaingang e Guarani.

⁶ Nas primeiras décadas do século XX, o SPI, com o respaldo jurídico do Código Civil Brasileiro (de 1916), concebia os índios como “relativamente capazes” e, por isso, deveriam ser tutelados por um órgão indigenista estatal, mais tarde substituído pela FUNAI. Em 1973, foi promulgado o Estatuto do Índio, que dispõe sobre as relações do Estado e da sociedade brasileira com os índios, seguindo os princípios de tutela estabelecida pelo SPI, até que eles estivessem “integrados à comunhão nacional”. Juridicamente, a tutela foi extinta em 1988, na nova Constituição Federal.

A seleção constituiu-se de duas provas, sendo uma de Língua Portuguesa, com vinte e cinco questões de múltipla escolha, e uma Redação de modalidade dissertativa, dispondo os candidatos de três horas para a realização de cada uma, ambas realizadas em um único dia. O candidato inscrito para a Licenciatura em Matemática não compareceu à seleção, sendo então classificados nove estudantes indígenas, oito pertencentes ao povo Kaingang e um Guarani, que passaram a cursar as graduações na UFRGS a partir de 2008/1.

Os estudantes indígenas que ingressaram em 2008 apresentam os seguintes pertencimentos:

Quadro 1 – Pertencimento étnico dos estudantes indígenas ingressantes em 2008

CURSO	ETNIA	TERRA INDÍGENA
Agronomia	Kaingang	Nonoai, RS
Ciências Jurídicas e Sociais	Kaingang	Granja Esperança – Cachoeirinha, RS
Enfermagem	Kaingang	Guarita, RS
História – Licenciatura	Kaingang	Nonoai, RS
Jornalismo	Kaingang	Nonoai, RS
Letras – Licenciatura	Guarani	Cantagalo – Viamão, RS
Medicina	Kaingang	Serrinha, RS
Odontologia	Kaingang	Cacique Doble, RS
Pedagogia	Kaingang	São Leopoldo, RS

Cinco destes alunos instalaram-se na Casa do Estudante da UFRGS (CEU) e os demais alunos mantiveram residência independentemente da Universidade, morando em suas aldeias de origem ou em grupos familiares, em localidades próximas à universidade.

Seguindo a determinação da Decisão nº 134/2007, em 2008 realizou-se o II Encontro das Lideranças Indígenas para definição dos cursos do processo seletivo 2009/1, ocorrido no dia 24 de novembro na Faculdade de Educação da UFRGS. A escolha dos cursos envolveu a participação de três Grupos de Trabalho (GTs): Kaingang, Guarani e não indígena. A relação dos cursos é indicada a seguir:

Tabela 2 – Vagas criadas nos cursos de graduação da UFRGS em 2009

CURSOS	Nº DE VAGAS 2009
Agronomia	01
Ciências Jurídicas e Sociais – Direito (Diurno)	01
Ciências Sociais – Licenciatura (Diurno)	01

continua...

continuação

CURSOS	Nº DE VAGAS 2009
Enfermagem	01
História – Licenciatura (Diurno)	01
Letras – Licenciatura	01
Medicina	01
Nutrição	01
Odontologia	01
Pedagogia	01
TOTAL	10

Conforme o Edital 2009, de 19 de dezembro de 2008, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul torna pública a abertura de inscrições para o Processo Seletivo Específico, visando o ingresso em cursos de graduação no período letivo de 2009, 1º semestre, mediante a oferta das dez (10) vagas suplementares, citadas na Tabela 2, conforme Decisão do CEPE nº 56/2008. A exemplo do ano anterior, o Processo Seletivo Específico constou de duas provas, uma de Redação, de caráter dissertativo, e outra objetiva de Língua Portuguesa, realizadas no dia 17 de janeiro de 2009.

Inscreveram-se 73 estudantes indígenas, originários das seguintes Terras Indígenas ou municípios:

Tabela 3 – Candidatos de cada Terra Indígena em 2009

TERRA INDÍGENA OU MUNICÍPIO	NÚMERO DE INSCRITOS
Água Santa	05
Benjamin Constant do Sul	14
Cacique Doble	09
Charrua	07
Espigão	01
Iraí	06
Miraguaí	02
Nonoai	03
Planalto	06
Porto Alegre	04
Redentora	07
Salto do Jacuí	01

continua...

continuação

TERRA INDÍGENA OU MUNICÍPIO	NÚMERO DE INSCRITOS
São Leopoldo	01
Tenente Portela	07
TOTAL	73

É interessante destacar que a vaga para o curso de Letras – Licenciatura não foi aproveitada, pois nenhum estudante inscrito optou por este curso, mesmo sendo indicado pelas lideranças como uma formação importante e necessária para as sociedades indígenas. Assim, a distribuição do número de candidatos por curso tomou a seguinte forma:

Tabela 4 – Inscritos por curso para o Processo Seletivo Específico Indígena em 2009

CURSOS ESCOLHIDOS	NÚMERO DE CANDIDATOS
Agronomia	09
Ciências Jurídicas e Sociais – Direito (Diurno)	05
Ciências Sociais – Licenciatura (Diurno)	05
Enfermagem	18
História – Licenciatura (Diurno)	04
Medicina	14
Nutrição	06
Odontologia	06
Pedagogia	07
TOTAL	73

Os estudantes indígenas que ingressaram no ano letivo de 2009 apresentaram os seguintes pertencimentos:

Quadro 2 – Estudantes indígenas ingressantes em 2009

CURSO	ETNIA	TERRA INDÍGENA
Odontologia	Kaingang	Lomba do Pinheiro, Porto Alegre, RS
História	Kaingang	Lomba do Pinheiro, Porto Alegre, RS
Agronomia	Kaingang	Cacique Doble, RS
Direito	Kaingang	Miraguaí, RS
Nutrição	Kaingang	Morro do Osso, Porto Alegre, RS

continua...

continuação

CURSO	ETNIA	TERRA INDÍGENA
Ciências Sociais	Kaingang	Lomba do Pinheiro, Porto Alegre, RS
Enfermagem	Kaingang	Votouro, RS
Medicina	Kaingang	Nonoai, RS

O estudante indígena selecionado para Pedagogia, após uma semana de aula, retornou para sua aldeia, abandonando o curso. Mesmo sendo visitado por representantes da Secretaria de Assistência ao Estudante, o aluno manteve sua vontade de permanecer na aldeia, pois, segundo ele, não se acostumou a viver longe dos filhos e da esposa. Dos oito alunos que permaneceram, cinco instalaram-se na CEU e os demais estudantes mantiveram residência fora da Universidade.

Dando prosseguimento aos trabalhos da Comissão, no sentido de propiciar o diálogo entre a Universidade e as comunidades indígenas, ainda no ano de 2009 foi realizado o III Encontro das Lideranças Indígenas para Definição dos Cursos do Processo Seletivo 2010, no dia 29 de outubro de 2009. Na ocasião, a Universidade apresentou às lideranças os cursos de graduação da UFRGS, com o objetivo de alargar as possibilidades de escolha. Após, os estudantes indígenas falaram sobre suas trajetórias nos diferentes cursos da UFRGS, além de oferecerem sugestões para as lideranças indígenas de como poderiam melhorar o processo de escolha dos cursos. Sugeriram procedimentos de como poderiam preparar seu povo, principalmente o jovem que egressa do ensino médio, para optar pelos cursos oferecidos pela UFRGS.

Nesta oportunidade, os cursos escolhidos para 2010 foram os seguintes:

Tabela 5 – Vagas criadas nos cursos de graduação da UFRGS em 2010

CURSOS	Nº DE VAGAS 2010
Agronomia	01
Ciências Biológicas – Licenciatura	01
Ciências Jurídicas e Sociais – Direito (Diurno)	01
Educação Física – Licenciatura	01
Enfermagem	01
História – Licenciatura (Diurno)	01
Matemática – Licenciatura	01
Medicina	01
Odontologia	01
Serviço Social	01
TOTAL	10

Com a finalidade de aprimorar o processo seletivo, as provas do vestibular indígena foram realizadas em duas cidades: Porto Alegre e Passo Fundo, conforme o edital 2010. Inscreveram-se 79 estudantes indígenas (71 Kaingang e 8 Guarani), sendo que as vagas foram assim ocupadas:

Quadro 3 – Estudantes indígenas ingressantes em 2010

CURSO	ETNIA	TERRA INDÍGENA
Educação Física	Kaingang	Miraguaí, RS
Serviço Social	Kaingang	Votouro, RS
Direito	Guarani	Estiva – Viamão, RS
História	Guarani	Estiva – Viamão, RS
Medicina	Guarani	Estiva – Viamão, RS
Biologia	Kaingang	Nonoai, RS
Enfermagem	Kaingang	Miraguaí, RS
Agronomia	Kaingang	Guarita, RS
Odontologia	Kaingang	Cacique Doble, RS
Matemática	Kaingang	Lomba do Pinheiro, Porto Alegre, RS

Iniciaram as atividades acadêmicas de 2010/1 dez estudantes indígenas, sendo que nove deles se instalaram na CEU e apenas um ficou morando na aldeia Kaingang da Lomba do Pinheiro, onde realiza as atividades de docente bilíngue na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Fag Nhin. Depois da primeira semana de aula, a estudante de Enfermagem retornou para sua aldeia, explicando sua decisão pela falta da família e também porque seus familiares na aldeia sentiam muito sua falta e precisavam dela naquele momento.

Buscando aprimorar o ingresso dos estudantes indígenas na UFRGS, a CAPEIn decidiu realizar a reunião anual para a escolha dos cursos mais descentralizada, favorecendo assim a participação de um número mais significativo de pessoas. Em novembro de 2010, dois encontros foram articulados: um em Porto Alegre, agregando lideranças das Terras Indígenas da territorialidade Guaíba; outro encontro em Passo fundo, favorecendo a participação de representantes de Terras Indígenas situadas no norte do Rio Grande do Sul. Nessas reuniões, os cursos indicados para 2011 foram os seguintes:

Tabela 6 – Vagas criadas nos cursos de graduação da UFRGS em 2011

CURSOS	Nº DE VAGAS 2011
Ciências Biológicas	01
Enfermagem	01
Farmácia	01
História – Licenciatura	01
Medicina	01
Medicina Veterinária	01
Odontologia	01
Pedagogia	01
Psicologia	01
Serviço Social	01
TOTAL	10

Participaram do processo seletivo 76 candidatos, realizando a prova em Porto Alegre e em Passo Fundo, no dia 22 de janeiro de 2011. Os dez classificados pertencem ao povo Kaingang (9) e ao povo Guarani (1), originários de diferentes Terras Indígenas do Estado do Rio Grande do Sul, conforme quadro que segue:

Quadro 4 – Terras Indígenas e os respectivos cursos de 2011

CURSOS	TERRA INDÍGENA
Ciências Biológicas	Estiva, Viamão, RS
Enfermagem	Votouro, RS
Farmácia	Nonoai, RS
História – Licenciatura	Cacique Doble, RS
Medicina	Borboleta, RS
Medicina Veterinária	Nonoai, RS
Odontologia	Ventarra, RS
Pedagogia	Nonoai, RS
Psicologia	Lomba do Pinheiro, Porto Alegre, RS
Serviço Social	Acampamento Indígena São Roque

3 A permanência do estudante indígena na UFRGS

“Não adianta ter vaga na universidade se não houver um apoio concreto para a permanência”. Esta foi uma expressão repetida nas reuniões pelas lideranças indígenas que antecederam o ingresso dos primeiros estudantes. Com a mesma compreensão, a UFRGS estabeleceu algumas ações de apoio à permanência do estudante indígena:

- *Moradia e alimentação*: os estudantes indígenas têm, automaticamente, uma vaga na CEU, com acesso ao Restaurante Universitário (RU).
- *Bolsas*: os estudantes indígenas recebem auxílio financeiro por meio de uma bolsa individual, que em dezembro de 2011 correspondia ao valor de R\$ 500,00, para manterem-se na universidade. A bolsa é concessão da Secretaria de Assistência Estudantil (SAE), que também fornece auxílio-transporte, sendo que os estudantes com filhos menores de cinco anos recebem ainda um valor adicional. A contrapartida do estudante indígena é o seu envolvimento com o estudo e o acompanhamento do curso.
- *Auxílio de material pedagógico*: a SAE adquire material pedagógico necessário ao aluno indígena para acompanhamento do curso. A lista deste material é encaminhada à SAE pela COMGRAD de cada curso. O aluno indígena, a exemplo de outros estudantes que usufruem da moradia universitária, também tem direito a uma cota de cópias por mês, que podem ser feitas na copiadora disponível na CEU.
- *Inglês para estudantes indígenas*: por solicitação dos estudantes indígenas, foi organizado um curso de inglês específico aos alunos indígenas, oferecido por meio de projeto de extensão que envolve estudantes e professores do Instituto de Letras e da Faculdade de Educação (FACED). No ano de 2008, as alunas responsáveis pelo curso foram Bruna Morelo e Alana Zanardo e, em 2009, Camila Dilli Nunes somou-se ao grupo. Em 2010, o curso de inglês esteve a cargo das alunas Ana Cristina Balestro e Roberta Franco Netto, todas do curso de Letras da UFRGS, sendo que Bruna Morelo retomou o curso em 2011. As aulas ocorreram, nos primeiros semestres, em uma das salas da FACED. Em 2010, a sala dos estudantes indígenas na CEU passou a ser o local das aulas de inglês. Frequentam o curso os estudantes que precisam do inglês como língua de apoio para melhor aproveitamento do curso.
- *Informática*: foi criada pela UFRGS uma monitoria de informática que acompanha os estudantes na CEU, onde há três computadores específicos para os alunos indígenas. Também foi disponibilizada, no ano de 2010, uma sala de informática específica para os estudantes indígenas, localizada na CEU e que, igualmente, funciona como sala de reuniões.
- *Acompanhamento do processo pedagógico*: para acompanhar cada estudante indígena foi criada uma tutoria – cuja denominação logo foi substituída por “professor orientador”. Esse professor se constitui numa referência para o estudante

em seu curso e também se responsabiliza por orientar o monitor, estudante que recebe uma bolsa-monitoria para acompanhar o colega indígena e auxiliá-lo nas eventuais dificuldades.

Conforme documento elaborado pela CAPEIn, o Orientador é, necessariamente um Professor escolhido/indicado pela COMGRAD de seu curso, cujas atribuições, em suma, são as que seguem:

- Acompanhar a matrícula do estudante indígena, orientando-o nas escolhas e nas decorrências dessas escolhas e definições para o desenvolvimento do curso.
- Orientar o estudante em relação às características e funcionamento do curso, bem como o sistema de avaliação.
- Dedicar, no mínimo, um horário semanal para conversar com o estudante, se dispondo a uma “escuta sensível” em relação às suas angústias e vivências na universidade.
- Verificar se o estudante está acompanhando as aulas, identificando possíveis dificuldades e encaminhando soluções (por exemplo: dificuldade com as leituras = encaminhar sessões de estudo com o monitor; necessidade de conhecimento em língua estrangeira = buscar inserção em cursos oferecidos pela universidade e/ou outros; dificuldades em relação a equipamentos e materiais = informar o SAE ou viabilizar uso de laboratórios; etc.).
- Orientar e avaliar o monitor quanto às suas atividades junto ao estudante indígena, estabelecendo um plano de trabalho; acompanhar e avaliar os relatórios realizados pelo monitor.
- Ponderar, junto ao monitor, uma justa medida entre os extremos da tutela e da ausência, dada principalmente pelo bom senso, em relação a um acompanhamento respeitoso e valorizador do estudante indígena.
- Fomentar junto aos colegas professores a discussão e a reflexão acerca do significado da presença indígena na universidade, às especificidades que a situação de diferença étnica e cosmológica coloca para e na instituição.
- Criar situações de diálogo intercultural, possibilitando que a universidade também se altere, reflita e se repense a partir da presença indígena.

Já a monitoria é constituída por um estudante de graduação matriculado no mesmo curso do estudante indígena que irá monitorar. Escolhido pelo orientador, juntamente com a COMGRAD, será bolsista da PROGRAD, tendo que cumprir em sua monitoria, no mínimo, 12 horas semanais, priorizando as seguintes ações:

- Dispor de horários semanais para trabalhar com o estudante indígena: leitura de textos, laboratório de informática, etc.
- Auxiliar o estudante indígena no uso de equipamentos, programas e ferramentas da informática, necessários à vida acadêmica como, por exemplo, internet e Word.

- Auxiliar o estudante no uso da biblioteca, na localização dos materiais necessários, sistema de empréstimos, prazos, etc.
- Acompanhar o estudante na localização e providência dos materiais e equipamentos para cada disciplina: cópias, polígrafos, *sites*, jalecos, etc.
- Principalmente nos primeiros dias de aula, auxiliar o estudante indígena em relação ao local e horário das disciplinas.
- “Traduzir” para o estudante indígena situações próprias da vida acadêmica e da vida na cidade (por exemplo: itinerário de ônibus, localização dos *campi* e prédios, horários e procedimentos dos RUs).
- Reconhecer e respeitar a identidade étnica do colega indígena, dispondo-se a apreender acerca de seu modo de vida, buscando assim superar as incompreensões próprias nos processos de contatos interétnicos.
- Elaborar um plano de trabalho em conformidade às orientações do orientador e às necessidades expressas pelo estudante indígena (não há, nesse sentido, uma regra geral, pois cada estudante tem uma característica própria nesse ingresso na UFRGS, dada pela sua trajetória anterior: conhecimento do mundo não indígena; conhecimento da Língua Portuguesa, etc.).

Torna-se importante registrar que a política de assistência aos estudantes indígenas, mesmo disponibilizando os mesmos benefícios fornecidos a todos os estudantes em situação de vulnerabilidade econômica, apresenta algumas especificidades de natureza compensatórias, de modo a garantir condições de igualdade para uma adequada integração institucional, desenvolvimento acadêmico e perspectivas objetivas de conclusão dos cursos. Nesse sentido, o acompanhamento pedagógico dos alunos, além de contar com o apoio dos monitores, professores orientadores e COMGRADs, necessita igualmente do protagonismo das comunidades e lideranças indígenas na perspectiva de “cuidar” da trajetória escolar de seus membros, convergindo de algum modo com as ações desenvolvidas pela Universidade.

A política, embora cuidada sob os aspectos materiais e pedagógicos, também mostra algumas fragilidades, como por exemplo, o não preenchimento de todas as vagas e infrequência dos alunos.⁷ Mas mesmo assim, um primeiro olhar mostra uma política em andamento e uma presença que já faz “mudar a paisagem” da universidade. Nos quatro anos de ingresso e de funcionamento desta política, 30 estudantes indígenas estão acompanhando os cursos indicados.

A CAPEIn acompanha o desempenho de cada um dos alunos, buscando criar situações para potencializar o aproveitamento em cada disciplina e contribuir para o bom desempenho e a conclusão do curso. Essa é uma das questões colocadas pelas lideranças: que a universidade não se preocupe apenas com o ingresso e a permanência, mas com a

⁷ Embora observemos que o desempenho dos estudantes indígenas esteja muito próximo do desempenho dos demais estudantes da UFRGS, um dos maiores fatores de reprovação é a infrequência.

saída desses estudantes, evidentemente já formados. A expectativa da UFRGS é que em 2012/1 tenhamos a primeira aluna indígena graduada no curso de Enfermagem, inaugurando um ritual de passagem que almejamos para todos os estudantes que ingressaram na universidade.

4 *Qualificando a permanência*

Com o objetivo de qualificar a permanência do estudante indígena e possibilitar um melhor aproveitamento nos seus respectivos cursos, a Comissão mantém um diálogo com os mesmos, sendo que a participação da representação dos estudantes nas reuniões quinzenais da Comissão é um dos aspectos que possibilita esse diálogo. Também são realizados encontros, para os quais são convidados todos os estudantes indígenas, os integrantes da CAPEIn e técnicos da UFRGS que atuam diretamente no acompanhamento desta política afirmativa. Uma das mais importantes reuniões foi o Café da Manhã na Casa do Estudante, que ocorreu na manhã de sábado do dia 28 de maio de 2010. Estiveram presentes 14 estudantes indígenas, que se manifestaram, avaliando, na concretude, a Política Afirmativa que está possibilitando a presença dos estudantes indígenas na UFRGS. Algumas falas explicitaram a satisfação de estar realizando um sonho acalentado por muito tempo de estudar na UFRGS e destacaram também a importância da reunião. Os estudantes encaminharam solicitações de material e de esclarecimentos quanto ao papel dos monitores, relataram as principais dificuldades, bem como os aspectos positivos da sua presença na Universidade e no seu curso em particular. Outras reuniões foram realizadas, em geral na CEU, pois é o espaço mais fácil de reunir um maior número de alunos.

Outra iniciativa que expressa a vontade de qualificar a permanência em todos os cursos foi a reunião que a Comissão realizou na Faculdade de Agronomia, no dia 10 de junho de 2010, com a presença do Diretor, do Vice-Diretor, do professor coordenador da COMGRAD da Faculdade e da CAPEIn, oportunidade em que foram tratados assuntos que dizem respeito especificamente aos alunos daquele curso. Também estiveram presentes dois dos três alunos indígenas do curso de Agronomia, a professora orientadora desses alunos e o monitor.

Em abril de 2011, os estudantes indígenas foram autores de um evento que mostrou para a comunidade universitária a presença indígena na UFRGS: foi organizada a I Semana dos Povos Indígenas na UFRGS, com palestras, apresentações culturais e celebrações. Podemos dizer que as ações da CAPEIn se pautam na crença de uma possível qualificação do acesso e permanência do estudante indígena na Universidade, superando alguns limites postos pelas incompreensões próprias da pouca experiência institucional para

o diálogo entre universos culturais tão diferentes. Igualmente se pauta na crença de um possível diálogo que, assentado nas diferenças, também enriquece a universidade.

Referências

- BANIWA, Gersem; HOFFMANN, Maria Barroso. Introdução. In: LUCIANO, Gersem José dos Santos; OLIVEIRA, Jô Cardoso de; HOFFMANN, Maria Barroso. *Olhares indígenas contemporâneos*. Brasília: Centro Indígena de Pesquisas, 2010.
- SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO-HOFFMANN, Maria (Org.). *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*. Rio de Janeiro: Trilhas de Conhecimento, 2007.

O INGRESSO E A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NA UFRGS: O PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS – UMA VISÃO CRÍTICA

Edilson Amaral Nabarro*

O ingresso dos estudantes indígenas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul se efetivou como consequência da Decisão nº 134/2007 do Conselho Universitário, que implantou o Programa de Ações Afirmativas. A adoção dessa modalidade de ingresso percorreu o longo caminho de construção e radicalização do protesto social quanto à necessidade, mesmo tardia, de transferir para o âmbito das responsabilidades do Estado a tarefa de promover ações que permitissem a igualdade de oportunidades a grupos étnicos e sociais historicamente discriminados.

A implementação das ações afirmativas ou medidas compensatórias, de modo geral e especificamente no ensino superior, intensificou-se nas últimas décadas, impulsionado pelo debate mais terminativo sobre o papel do Estado no “desfazimento” de tudo que institucionalmente foi produzido para a exclusão das denominadas “minorias” étnicas ou culturais.

Em relação ao contexto em que se construíram as ações afirmativas no Brasil, de modo geral e nas Universidades em particular, não há como negar que a intensidade do debate sobre as consequências da escravidão sobre a exclusão dos negros auxiliou na extensão das políticas compensatórias para outros segmentos sub-representados nos benefícios do Estado, mas que não conseguiriam isoladamente reunir pressão suficiente para suas aspirações. Em comum, evidencia-se que a questão indígena espelhou-se de algum modo nos mesmos princípios reivindicatórios que pautaram o protesto negro nos anos recentes, além, evidentemente, de ser resultado da visibilidade que a questão indígena passa a ter, seja pelo próprio protagonismo de suas lideranças, seja pela institucionalização de direitos, que foram além do interminável conflito pela demarcação e reconhecimento de suas terras.

A propósito, nos últimos anos houve um incremento maior da educação escolar indígena, mostrando um crescimento intenso do número de estudantes no ensino médio e fundamental, pressionando a abertura de acesso ao ensino superior, seja pelos estudantes concluintes do ensino fundamental, como dos próprios professores indígenas, os quais majoritariamente estão vinculados às inúmeras escolas criadas nas Terras Indígenas.

* Secretário de Assistência Estudantil (UFRGS) e Presidente da CAPEIn. *E-mail*: edilson@rh.ufrgs.br.

A efetividade das medidas compensatórias no âmbito das instituições do Estado, em particular nas universidades públicas federais, necessitou da afirmação cada vez mais incisiva da legitimidade da política de cotas, enquanto superação de um princípio, até então cristalizado de que todos são iguais perante a lei, e que, portanto, o ingresso de autodeclarados negros e indígenas no ensino superior público acarretaria prejuízo aos supostos detentores de direitos no rígido sistema seletivo das várias modalidades de vestibular existentes.

Na audiência pública, em 4 de março de 2010, no Supremo Tribunal Federal sobre o julgamento da ação de inconstitucionalidade das cotas nas Universidades, o Prof. Kabegele Munanga, professor titular da USP, na defesa dessa modalidade de ingresso, afirma:

Na interpretação de muitos, essa concretude de direitos passa pela implementação de ações afirmativas, que vão além das barreiras a condutas antidiscriminatórias, em desfavor de grupamentos humanos discriminados. Note-se ainda, que a discriminação positiva não tem apenas o escopo de prevenir a discriminação na medida e, que, como possui duplo caráter, qual seja o reparatório (corrigir injustiças praticadas no passado) e o distributivo (melhor repartir, no presente, a igualdade de oportunidades) direcionados, principalmente para áreas da educação, saúde e do emprego. (Munanga, 2010, p. 3)

O jurista negro Hédio da Silva Júnior já consagrava a afirmação de que promover a igualdade tanto é não discriminar, como discriminar em busca de uma maior equalização, isto é, discriminar positivamente.

A disputa pela aprovação do Programa de Ações Afirmativas na UFRGS guardou semelhança com a centralidade desse debate, mantidos os matizes específicos das várias visões que se sobrepuseram e a própria agenda institucional que percorreu.

A Comissão Especial do Conselho Universitário, instituída pela Portaria nº 3.222 de 3 de novembro de 2006, foi responsável pela formulação da proposta encaminhada para decisão do plenário do Conselho. De caráter institucional e constituída por membros efetivos do Conselho, a Comissão constituiu-se em um singular fórum de discussão e aprendizado sobre as ações afirmativas no Brasil, analisando as experiências e modelos já existentes, bem como os resultados que produziram, enquanto política de inclusão no ensino superior. A heterogeneidade de seus membros, traduzida pelas várias posições conceituais e ideológicas explicitadas, muito colaborou para o estabelecimento dos consensos possíveis que moldaram o conteúdo da proposta final e que de certo modo foram fundamentais para a finalização do processo de formulação. Experiência singular e altamente produtiva foi o permanente diálogo que a Comissão efetuou, seja com lideranças indígenas, como com os representantes das Entidades do Movimento Negro, sendo possível assim recolher as expectativas políticas anunciadas e cotejar os vários modelos que poderiam ser adotados para a execução da política de ingresso. A reunião do Conselho Universitário (CONSUN) que finalmente aprovou o Programa de Ações Afirmativas, somente foi possível ser realizada depois de superados os obstáculos jurídicos, impostos por

representantes contrários à adoção da medida. A posição institucional da Reitoria, para a superação desses embargos, não apenas garantiu a segurança do trâmite da Decisão, qual fosse o seu resultado, mas acabou sendo decisiva para afastar um cenário de postergação, o qual inviabilizaria a inclusão no Vestibular de 2008 dessa nova modalidade de ingresso.

Instituído o Programa, em julho de 2007, foi possível no vestibular de 2008 ser realizado o primeiro ingresso de estudantes indígenas. Como primeiro desafio, seja para o ingresso indígena, como para o preenchimento da cota de 30 % do total de vagas no Vestibular para os egressos das escolas públicas e autodeclarados negros, foi o de desenvolver os procedimentos acadêmicos e administrativos para iniciar uma política de inclusão que passaria a conviver com o modelo tradicionalmente adotado e que, por essas razões, resultaria na construção de um novo ambiente acadêmico, cujas inevitáveis ambiguidades iriam surgir. Tratava-se, pois, do exercício de uma tecnologia absolutamente nova de inserção de estudantes no ensino superior, seja para o horizonte de expectativas dos estudantes beneficiados pelo Programa, seja para o conjunto de toda a comunidade universitária, em especial, dos agentes públicos diretamente vinculados à gestão do Programa (docentes e técnicos-administrativos).

Mais do que o significado da formação superior a um ainda minoritário grupo de indígenas, as cotas nas Universidades, conforme a pedagoga Rosani de Fátima Fernandes, da UFPA, teriam alvos mais amplos, registrando que:

Promover a inclusão democrática e sadia dos indígenas na universidade pressupõe uma mudança de concepção ampla, que se dará ao longo prazo, através de ações permanentes e sólidas que possibilitem não somente um maior acesso nas universidades, mas uma necessária valorização e difusão desses conhecimentos historicamente no meio acadêmico e fora dele (Fernandes, 2007, p. 1)

A Decisão nº 134/2007, quanto ao ingresso indígena, estabeleceu, conforme o Art. 12, de que no ano de 2008 “serão disponibilizadas 10 vagas para estudantes indígenas cuja forma de distribuição será definida pelo CEPE, ouvidas as comunidades indígenas e a COMGRAD dos cursos demandados. A partir do ano de 2009 este número de vagas poderá ser alterado” (UFRGS, 2007, p. 2).

A opção pelo estabelecimento do modelo de criação de 10 vagas por ano (uma em cada curso) e autonomia das comunidades/lideranças indígenas sobre a escolha dos cursos, mostrou-se nesse primeiro estágio da experiência como adequado, seja por propiciar um protagonismo direto das comunidades com uma Universidade historicamente distante da realidade dos povos indígenas, como para a própria Universidade em iniciar um diálogo intercultural, indispensável ao desenvolvimento de uma política construtiva de respeito à diversidade e às culturas tradicionais, mesmo compreendendo os limites que os paradigmas da academia poderiam estabelecer.

Atendendo esses pré-requisitos, para o primeiro ingresso de 2008, a Universidade coordenou o Encontro das Comunidades Indígenas do Rio Grande do Sul para escolha dos

curso e das vagas a serem criadas. Participaram representantes de 28 Terras Indígenas Kaingang e de 24 Terras Indígenas Guarani. A legitimidade desse Conselho de Terras Indígenas foi referenciado pelo Conselho dos Povos Indígenas (CEPI), órgão vinculado ao governo do Estado e a representação institucional da FUNAI no Rio Grande do Sul, bem como pelas relações decorrentes das parcerias, projetos de pesquisa e de extensão desenvolvidas por Unidades de Ensino e professores da Universidade. Nesse sentido, não é demais o registro de que a questão indígena já estava no cotidiano de pesquisa de muitos docentes, com destaque para José Otávio Catafesto, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, e Maria Aparecida Bergamaschi, da Faculdade de Educação.

Em relação ao processo seletivo para o ingresso, foi deliberado que obedecesse os seguintes procedimentos:

- a) inscrição presencial;
- b) declaração de pertencimento étnico homologado pelo CEPI e/ou FUNAI;
- c) processo simplificado com prova de Língua Portuguesa e redação.

Esse conjunto de deliberações do Encontro, fruto dos consensos construídos, mostrou-se indispensável para o estabelecimento de um padrão de ingresso compatível com o atendimento dos marcos regulatórios e legais da gestão pública e dos Regimentos da Universidade. Esse aspecto não poderia ser desprezado pelo seu significado político, porquanto mecanismo protetor da legitimidade dessa modalidade de ingresso e contrapartida aos argumentos precarizados que apontavam para uma subestimação ou estigmatização dos estudantes cotistas, principalmente os indígenas.

Os cursos escolhidos para o ingresso em 2008 contemplaram as áreas de *Educação, Saúde, Comunicação, Ciências da Terra e Direito* e os respectivos cursos de Licenciaturas em *História, Matemática, Pedagogia e Letras, Medicina, Enfermagem, Odontologia, Jornalismo, Agronomia e Direito*. O critério de uma vaga para cada curso, dentro do espectro de todos os cursos e áreas, possibilitou contemplar todas as possibilidades de atender os pressupostos dos interesses das comunidades indígenas na formação acadêmica e profissional dos seus membros. O elenco inicial dos cursos de 2008 acabou na prática estabelecendo uma tendência confirmada nos ingressos posteriores, qual seja, o predomínio de cursos nas áreas de ciências da saúde. Nos cursos de Odontologia, Enfermagem, Medicina e Nutrição foram classificados, no período 2008-2012, 16 candidatos, 43 % do total de 37 estudantes indígenas ingressantes. Desses, estão regularmente matriculados, com desempenhos acadêmicos variados, 13 candidatos (81 %) dos classificados. Trata-se de um índice significativo pelo nível de dificuldade dessa área de formação. Em relação ao índice geral de permanência dos estudantes, verifica-se que, no semestre de 2011/2, 8 (21,6 %) do total de ingressantes encontram-se em situação de trancamento de matrículas ou abandonaram os seus cursos. Diante de um contexto de permanente superação do afastamento das famílias e de suas comunidades, bem como da lenta adaptação ou integração com a cultura das metrópoles, esse índice de permanência dos estudantes

indígenas é plenamente satisfatório e compatível com os indicadores apresentados pelos estudantes não indígenas nas mesmas circunstâncias.

O papel desempenhado pelas COMGRADs, por meio do acompanhamento dos monitores e professor orientador torna-se indispensável, não apenas para uma integração mais rápida dos estudantes indígenas no ritual administrativo e pedagógico das Universidades, mas também como elemento mediador e neutralizador das ações preconceituosas e discriminatórias que determinam em muitos ambientes acadêmicos a exclusão dos estudantes indígenas dos processos democráticos de acesso aos direitos e possibilidades de adequada trajetória acadêmica.

Mesmo estando ciente da existência de resistências em relação à presença de estudantes indígenas em muitas áreas, a escolha dos cursos pelas comunidades não leva em consideração essas eventuais interdições ou dificuldades de acolhimento, mas sim vincula-se às necessidades e prioridades de formação técnica de seus jovens. Cursos como Medicina e Odontologia, de hegemônica presença de alunos oriundos de escolas particulares e de classe média, não apenas foram escolhidos, como os estudantes indígenas, estão demonstrando grande capacidade de superação no seu desenvolvimento acadêmico.

Mesmo que a UFRGS disponibilize um programa de benefícios de assistência estudantil capaz de contribuir fortemente para a manutenção material e desenvolvimento pedagógico dos estudantes indígenas, não tem sido suficientes para garantir a permanência de todos os que ingressam. Há outros fatores de naturezas e origens diversas que definem o quadro de debilidades que precisam ser superadas. Temos visto, no cotidiano do acompanhamento aos estudantes que o desenlace de suas comunidades e famílias e o contato abrupto com o mundo acadêmico produzem insegurança e isolamento afetivo e cultural, capaz de sombrear os estímulos necessários para o direcionamento hegemônico nas suas responsabilidades acadêmicas.

Nesse sentido, o envolvimento das comunidades indígenas, das suas lideranças e famílias em relação ao acompanhamento escolar dos seus estudantes, torna-se indispensável para que conjuntamente com os suportes e assistências e acadêmicas da Universidade possam convergir para a melhoria da integração e do sucesso acadêmico dos estudantes.

Na área acadêmica, a disponibilidade de aulas de reforço escolar, predominante naquelas disciplinas que historicamente apresentam níveis altos de dificuldade e repetência, apresenta-se como ação indispensável para todos os estudantes que demonstram vulnerabilidade de suas origens de ensino fundamental e médio. Para os estudantes indígenas, a adesão a esses programas assume, em muitos casos, *status* de obrigatoriedade.

Em relação às parcerias institucionais, o papel da FUNAI, enquanto órgão máximo de proposição e execução das macropolíticas públicas para os povos indígenas, necessita agregar um protagonismo mais ativo e estreito, seja em relação ao acompanhamento e permanência dos estudantes, seja na melhoria da interlocução da Universidade com as comunidades.

De todas as avaliações realizadas no período 2008-2011, é de se admitir, por conseguinte, que estamos na fase ainda larval das políticas públicas de inclusão no ensino superior público. Decisões políticas tardias, frente ao cumulativo represamento de demandas, demoram em gerar todos os resultados esperados. Os avanços produzidos, nesse sentido, devem merecer cuidados especiais e zelo permanente. Os pré-requisitos para a consolidação das ações afirmativas, como instrumento para proporcionar igualdade de oportunidades a grupos e indivíduos socialmente vulneráveis, não estão apenas no vigor das justificativas que o sustentam, mas associados ao alcance de suas finalidades. A inclusão no ensino superior de estudantes indígenas e autodeclarados negros pode contribuir para a remoção de ações preconceituosas, racistas e discriminatórias no ambiente das Universidades, mas fundamentalmente visam garantir a obtenção de capital escolar e consequentes condições de mobilidade social e econômica para um conjunto de jovens, que estariam praticamente excluídos dessa possibilidade sem o auxílio de políticas compensatórias. As consequências econômicas das políticas de inclusão não têm sido desvalorizadas no horizonte de expectativas das famílias das classes populares. Há uma tendência, por vezes exageradamente fundamentalista de determinados educadores e ativistas de direitos humanos, de esperar que a miscigenação demográfica do ambiente universitário resulte automaticamente na consolidação das ações de respeito às diversidades. A carga de preconceitos abrigada nas estruturas acadêmicas, nas propostas pedagógicas e curriculares e nos indivíduos não se desfaz somente pela ação dos gestores comprometidos com novas molduras do ensino superior público. Há que se esperar por uma longa germinação, a qual necessitará de consciência política compatível com a construção de novas possibilidades de enfrentamento de exclusões.

Referências

- FERNANDES, Rosani de Fátima. Seminário Formação Jurídica e Povos Indígenas: desafios para uma educação superior. *Ensino superior para indígenas: desafios e perspectivas*. Belém-Pará, 2007. Disponível em: <http://www.ufpa.br/juridico/documentos/ENSINO_SUPERIOR_INDiGENA_DESAFIOS_E_PERSPECTIVAS_-_Rosani_Fernandes.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2011.
- MUNANGA, Kabengele. *Algo está errado no país da democracia racial*. STF, Brasília, 2007.
- SILVA JUNIOR, Hedio. *Anti-racismo – Coletâneas de Leis Brasileiras*. São Paulo: Oliveira Mendes, 1998.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena. *Relatório do Acesso e Permanência Indígena na UFRGS 2008-2011*. Porto Alegre, 2011.
- _____. Conselho Universitário. *Decisão nº 134/2007*. Porto Alegre, 2007.

ESTUDANTES INDÍGENAS NO CONTEXTO UFRGS

Andréa dos Santos Benites*

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul é uma instituição de ensino superior centenária, complexa e diversificada, que abrange todas as áreas do conhecimento, através de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Está na 3ª posição entre as melhores universidades da América Latina e, na avaliação do Ministério da Educação (MEC), ocupa a 2ª posição entre as melhores universidades federais do Brasil, através do Índice Geral de Cursos, tendo obtido nota máxima nos últimos cinco anos.

Esta Universidade administra o 3º maior orçamento do Rio Grande do Sul, ficando atrás, somente, dos orçamentos do Estado do Rio Grande do Sul e da Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

Em 2012, a UFRGS ofereceu 89 opções de cursos de graduação presenciais no vestibular para a ocupação de 5.290 vagas em seus cursos de Bacharelados, Licenciaturas e Tecnólogo.

Expandiu, entre 2008 e 2012, com 20 novas opções de cursos de graduação no vestibular; aumentou a oferta noturna em mais 10 opções de cursos, totalizando 22, tendo ofertado 1.078 novas vagas. Esses dados já demonstram a dimensão do crescimento e da expansão da graduação da UFRGS no referido período.

Somado aos estudantes dos cursos a distância da UFRGS, por meio da Universidade Aberta do Brasil, o total de alunos matriculados na graduação ultrapassa os 26 mil estudantes. Somando os estudantes da pós-graduação, servidores docentes e técnicos, a comunidade acadêmica da UFRGS é de aproximadamente 45 mil pessoas que circulam, diariamente, em seus quatro *campi*.

O *status* atual da UFRGS é o resultado de uma expansão planejada institucionalmente, principalmente implementada na gestão 2008-2012, liderada pelo atual Reitor Carlos Alexandre Netto e o Vice-Reitor Rui Vicente Oppermann, em atendimento ao chamado do MEC, às Universidades Federais, através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que definiu como um dos seus objetivos dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência dos estudantes na educação superior.

* Vice-Pró-Reitora de Graduação da UFRGS.

Anterior à formulação deste Projeto de Expansão e Reestruturação da UFRGS, uma Comissão Especial foi designada pelo então Reitor, Professor José Carlos Ferraz Henemann, gestão 2004-2008, para elaborar uma proposta de implementação de Ações Afirmativas na UFRGS. Esta proposta tinha como objetivos:

- a) aumentar a possibilidade de implantação do Programa de ingresso, via vestibular, de estudantes negros e de egressos do sistema público de educação fundamental e médio;
- b) oportunizar a entrada de estudantes indígenas;
- c) criar condições de permanência, na Universidade, até a conclusão de seu curso, aos estudantes que ingressaram por reserva de vagas.

Em 29 de junho de 2007, após a aprovação da referida proposta, no meio ao “calor” das discussões da plenária, das discussões e provocações internas, das manifestações dos grupos e movimentos sociais externos à universidade, foi instituído o Programa de Ações Afirmativas da UFRGS, através da Decisão nº 134/2007 do Conselho Universitário (CONSUN), resultando no atendimento das aspirações da Universidade e reivindicações da sociedade na luta contra as desigualdades sociais e pelo acesso à educação superior.

Este Programa, além de prever ingresso por reserva de vagas para oriundos de escola pública e autodeclarados negros, em seu Art. 12, previu a criação de 10 vagas anuais para ingresso de estudantes indígenas. Em seu Parágrafo 1º, instituiu a Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena (CAPEIn), ficando sob sua responsabilidade os processos seletivos, bem como do acompanhamento e inserção do estudante indígena no ambiente acadêmico.

Uma das metas da UFRGS, apontada no projeto REUNI em dezembro de 2007, mencionado anteriormente, diz respeito ao Compromisso Social em que se insere o objeto desta publicação, na medida em que a política de reserva de vagas aprovada em julho 2007 definiu, entre outras ações, a criação de 10 vagas anuais para ingresso de estudantes indígenas por processo seletivo diferenciado, bem como a permanência destes até a conclusão do curso. Para tanto, a política de assistência estudantil previa aumento massivo das bolsas-permanência e criação de bolsa-transporte para alunos de baixa renda, acompanhado de aumento importante da cobertura de moradia estudantil e dos restaurantes universitários, entre outros benefícios.

Neste contexto, o ingresso dos estudantes indígenas através do Programa de Ações Afirmativas se dá no mesmo momento da implementação do REUNI, aprovado pelo Conselho Universitário em dezembro de 2007, e pelo Ministério da Educação.

Desta forma, a UFRGS encontra-se colocada diante de grandes desafios simultâneos como a expansão e democratização do acesso ao ensino superior, com inclusão social, através da oferta de cursos novos, criação de cursos noturnos, ampliação de vagas nos cursos existentes, reestruturação física, reestruturação pedagógica, implementação de políticas de contenção da evasão, aumento das diplomações, apoio pedagógico, tudo isso

com o compromisso de viabilizar meios à permanência dos estudantes, tanto para os ingressantes pela expansão como pelas ações afirmativas, bem como garantir a qualidade do ensino e a excelência acadêmica.

Estes desafios também estão postos no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRGS, aprovado pelo CONSUN, para um período de cinco anos, que se estende até o ano de 2015, conforme item IV da Responsabilidade Social:

A UFRGS está comprometida com a expansão e a inclusão, de modo a ampliar e abrir oportunidades de participação para a sociedade em geral e, particularmente, para segmentos antes ausentes, seja pela forte expansão de sua graduação, seja pela inclusão por meio de políticas afirmativas. Nesse sentido, a Universidade estará articulada com vários programas governamentais ou não, de modo a inserir-se organicamente nos processos de inclusão social [...]

Uma das articulações com programas governamentais, indispensável para colaborar efetivamente com o objetivo da inclusão, de acordo com as metas do REUNI e, reforçando o que foi estabelecido no Plano de Desenvolvimento Institucional UFRGS – Responsabilidade Social, somado ao Programa de Benefícios da UFRGS, já institucionalizado, foi a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), através de Portaria do MEC, considerando que a assistência estudantil está apoiada nos seguintes itens: “I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - assistência à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; e IX - apoio pedagógico.”

Os estudantes indígenas ingressantes na UFRGS, desde o primeiro processo seletivo específico em 2008, depois de realizada uma prova de Redação e de Língua Portuguesa; de serem classificados dentro do número de vagas nos cursos ofertados; apresentarem a documentação do ensino médio e realizarem a matrícula, já fazem jus a benefícios tais como moradia na Casa do Estudante e garantia de bolsa-auxílio em valor específico, entre outros, que são gerenciados pela SAE/UFRGS e apoiado pelo PNAES, sem os quais muitos dos ingressantes não iniciariam os seus cursos.

A UFRGS, por meio da Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena, prevista na Decisão nº 134/2007 e instituída pela Portaria nº 3.997 de 30 de julho de 2009 designada pelo Vice-Reitor e Pró-Reitor de Coordenação Acadêmica, e da Secretaria de Assistência Estudantil, através da equipe de Assistentes Sociais, Pedagogas e Psicólogas, acompanha e dá atenção muito especial aos estudantes indígenas, através de ações que podem ser visualizados em capítulos seguintes. As comissões de graduação, compostas por servidores docentes e técnicos, também realizam um acompanhamento de forma descentralizada. Os estudantes têm à sua disposição um discente bolsista monitor, e um docente tutor, que são indicados pelas COMGRADs, cujos objetivos são bem específicos. A Universidade disponibiliza o Programa de Apoio à Graduação (PAG), cujo um dos projetos é o reforço acadêmico, aos sábados, em disciplinas com altos índices de reprovação.

A experiência desses quatro anos, a partir de relatos dos estudantes, tem demonstrado que muito ainda deve ser aprimorado, pois os estudantes indígenas chegam à Universidade com uma aparente desvantagem – em termos de cultura acadêmica e conhecimentos específicos –, com estereótipos e com um certo desconforto para conviver em um novo contexto, completamente diverso do seu.

Os estudantes sentem a necessidade de:

- serem compreendidos;
- terem o seu tempo de aprendizagem respeitado;
- de serem bem recebidos pela comunidade Universitária;
- de não sofrerem discriminações mesmo que veladas;
- de se sentirem legitimados na sua vaga;
- de não terem que provar todos os dias que são índios;
- de diariamente não sofrerem por estarem longe de suas famílias e da sua cultura;
- de as estudantes indígenas serem compreendidas por já terem filhos ou engravidarem durante o período em que estão na Universidade, pois é da cultura indígena ser mãe jovem;
- de lutarem contra o sentimento diário de que são incapazes;
- de perceberem e se convencerem de que ter dificuldades de aprendizagem é da condição humana em função das habilidades particulares de cada um;
- de não se sentirem fracassados diante de uma nota baixa a ponto de abandonarem a disciplina e, até mesmo, a própria Universidade;
- de não se sentirem excluídos do meio Universitário, como se esse meio não lhes pertencesse.

Talvez, muitas dessas necessidades deixem de existir à medida em que a nossa comunidade acadêmica for se apropriando cada vez mais dos conceitos, da cultura, do comportamento e dos saberes indígenas. A diversidade não está internalizada no cotidiano do nosso corpo de servidores docentes e técnicos, bem como dos discentes. É necessário desacomodar os sujeitos envolvidos para a nova realidade que vivem as universidades públicas, do novo contexto e diversidade de público que interage hoje com a comunidade acadêmica. É necessário rever conceitos, valores, posturas, modelos pedagógicos, assim como buscar uma melhor compreensão das diferentes realidades tão distantes das quais estamos acostumados a viver.

Não há como centrar o fracasso ou o sucesso acadêmico somente nos estudantes indígenas. Deve ser considerada, também, além das questões de apoio e permanência, a importantíssima relação docente-estudante indígena. Assim, como o estudante indígena terá que se adaptar à nova rotina, enfrentar os desafios acadêmicos que a vida universitária lhe impõe, buscar a superação diária frente às suas dificuldades, os docentes terão que mostrar além, de suas competências científicas e intelectuais, também suas habilidades em se relacionar com o outro, com um “outro” que possui características, sabedorias,

valores, condições de vida e culturas muito diferentes dos demais estudantes que fazem parte da Universidade.

Sem dúvida, a trajetória acadêmica dos docentes e a vivência com as questões sociais e com a diversidade devem ser cada vez mais valorizadas, principalmente quando da entrada dos novos docentes nas Universidades, o que enfatiza que esses devem estar preparados para atuar e interagir com o novo perfil de estudantes que hoje chegam às Universidades. A expansão propiciada pelo REUNI está renovando os quadros tanto de docentes quanto de técnicos e as universidades devem aproveitar esta expansão para imprimir a qualidade desejada em atendimento às novas demandas.

A Universidade que queremos tem como princípio a excelência e, conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRGS 2011-2015:

A Universidade de excelência deve não apenas respeitar a diversidade social e cultural como valorizá-la ao tomar a qualidade das diferenças entre segmentos culturais que a integram como fonte de aprendizagem e de produção de conhecimento. Do mesmo modo deve respeitar as diferentes culturais.

Como membro da CAPEIn, desde o primeiro ingresso de estudantes indígenas na UFRGS em 2008, tive a oportunidade de conhecer pessoas completamente envolvidas com a temática indígena, que se dedicam, defendem e valorizam a diversidade social e cultural, conhecem e dialogam com as Comunidades Indígenas, que são os professores desta Universidade, Sérgio Baptista da Silva e José Otávio Catafesto de Souza, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas e, em especial, Maria Aparecida Bergamaschi, da Faculdade de Educação, que não mediu esforços para fortalecer o ingresso e permanência de estudantes indígenas da UFRGS, assim como incentivou, apostou e confiou nas pessoas que compõem a CAPEIn e a SAE, especialmente os técnicos, categoria na qual me incluo, tendo valorizado nossas iniciativas, trazendo elementos novos sobre a temática para reflexão, repassando suas experiências, enfim, acreditando no trabalho coletivo da Comissão para o alcance dos seus objetivos.

Parece um sonho, mas é a mais pura realidade! Temos estudantes indígenas na UFRGS sim e nos orgulhamos muito disso! Teremos a primeira estudante indígena na UFRGS a se formar em 2012/1 no curso de Enfermagem. A cada dia aprendemos um pouco com eles sobre a visão de mundo, a importância da família, a educação de seus filhos, seus medos e aspirações, a sua cultura, a religião, os símbolos e ritos, a união e a coletividade que os movem.

Podemos concluir que desafios geram desafios e é assim que a Universidade vem sendo construída. A UFRGS se expandiu! O perfil de nossos estudantes de graduação mudou. Esta mudança foi desejada, planejada e é legítima!

Portanto, cabe a cada um de nós, participantes desta nova realidade da UFRGS, assumirmos o nosso papel com muita responsabilidade frente aos desafios que estão postos para o desenvolvimento desta política de inclusão, inserida no atual contexto

político-educacional, para que a UFRGS cumpra, na sua totalidade, com os objetivos propostos e com sua missão.

Referências

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Portaria Normativa nº 39/2007*. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Universitário. *Decisão nº 134/2007*. Implementação do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS. Porto Alegre, 2007.

_____. Conselho Universitário. *Decisão nº 312/2007*. Aprovação do encaminhamento do Projeto REUNI ao MEC. Porto Alegre, 2007.

_____. Conselho Universitário. *Decisão nº 493/2010*. Aprovação do Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRGS. Porto Alegre, 2010.

DESAFIOS PARA O ACOMPANHAMENTO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NA UFRGS

Patrícia Oliveira Brito*

Antes de adentrar na abordagem proposta para esta publicação, é importante dizer que todas as políticas públicas aqui introduzidas, bem como a forma de implementação por parte da instituição UFRGS concretizada pelos seus diversos servidores técnicos e professores, nada mais são que uma alavanca para que o Direito à Educação, elencado no rol dos direitos fundamentais do homem na carta cidadã de 1988, alcance a materialidade de um direito Universal, irrenunciável, inviolável, imprescritível, inalienável, indivisível.

A Educação está inserida no sistema constitucional como um Direito Público Subjetivo. Público significa que é de responsabilidade do Estado a garantia desses direitos e, ainda que seja delegada uma parcela dessa responsabilidade à iniciativa privada, a natureza de serviço público permanece, uma vez estarem sujeitas, as instituições privadas, à permissão estatal e submetidas à sua fiscalização. Subjetivo denota que o titular do direito é o cidadão, que pode exigí-lo do Estado, que é o responsável pela obrigação positiva de garantia desses direitos.

De acordo com Duarte (2010):

O direito público subjetivo confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida num determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio. A maneira de fazê-lo é acionando as normas jurídicas (direito objetivo) e transformando-as em seu direito (direito subjetivo).

Feitas estas considerações, parte-se para o desdobramento dos preceitos constitucionais que se apresentam, até então, de forma abstrata e passam a se concretizar a partir da introdução de Políticas Públicas, que para o estudo do acesso e permanência indígena no ensino superior são as Políticas de Ações Afirmativas e o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

É fundamental clarificar que as de Políticas Públicas, num plano geral, são fruto de tensionamentos políticos por parte de grupos com interesses diretamente ligados àquela questão que demandam do Estado uma intervenção que pode se configurar em tais políticas. A introdução das Políticas de Ações Afirmativas no cenário nacional em diversos segmentos em que se insere o acesso ao ensino superior, ilustra claramente um movimento intenso de lutas e reivindicações daqueles que são excluídos ou têm o seu

* Assistente Social, atua na Secretaria de Assistência Estudantil da UFRGS.

acesso limitado às riquezas, aos cargos e funções de destaque na sociedade, aos méritos, historicamente delegados a poucos.

A implementação de uma política voltada para o acesso e permanência de indígenas em Universidade Pública foi, até 2008, uma experiência inédita na UFRGS, sendo esta uma das vertentes das Políticas de Ações Afirmativas por ela assimilada, que abarca também estudantes egressos do ensino público e negros, através do sistema de cotas.

O modelo dessa política na instituição encontra-se disposto na Decisão nº 137/2007 do Conselho Universitário (CONSUN), que dentre outras normatizações institui a Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena (CAPEIn), define a criação de vagas anuais para povos indígenas, sendo que sua regulamentação e distribuição seria definida pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), ouvidas as comunidades indígenas. No modelo adotado desde o ingresso em 2008, a cada ano dez novas vagas são disponibilizadas aos estudantes indígenas a partir do processo de definição dos cursos por parte das comunidades, representadas por suas lideranças. Desta forma, ao longo destes quatro anos, já foram quarenta estudantes indígenas que puderam acessar as vagas distribuídas nos cursos de Serviço Social, Medicina, Psicologia, Odontologia, Medicina Veterinária, Direito, História, Nutrição, Farmácia, Pedagogia, Matemática, Comunicação Social, Enfermagem, Engenharia Mecânica, Fisioterapia, Agronomia, Biologia e Letras.

Garantido o ingresso desses estudantes na Universidade, surge um novo desafio e talvez, o ponto nevrálgico para o sucesso da garantia efetiva da presença indígena na universidade, qual seja, as ações que envolvem a permanência e, para tanto, demandam um novo olhar institucional e a busca constante de apropriação de conhecimentos da questão indígena.

Por óbvio o desconhecimento acerca do universo indígena por parte de alguns professores e do corpo técnico não é raro, tornando essa convivência um grande desafio diário. É esse desafio que tem trazido para o interior da universidade inúmeros debates sobre as pessoas indígenas, sobre suas culturas e suas diversidades e sobre nossos conceitos a respeito da realidade que nos cerca. Esse desafio nos faz sair da zona de conforto de mundo predominantemente branco e deparar com um mundo além dos nossos “umbigos”, com outras cores, outras possibilidades, novos desenhos. É a partir desse recente cenário que podemos afirmar que para a instituição a presença indígena se configura num mergulho mais fundo na diversidade, com possibilidade de ampliação de demandas acadêmicas, com novos campos de estudos e novos campos de trabalho. Por esse motivo que acredito que a política de ações afirmativas, dando enfoque para o acesso e permanência indígena, já tem caráter permanente, precisando, sim, de relevantes aperfeiçoamentos, no intuito de que esse acesso seja expandido quantitativa e qualitativamente.

Esse olhar que aos poucos vem sendo direcionado à questão indígena na UFRGS é verificado em diversos setores institucionais, mas, talvez pela sua própria finalidade institucional, e por abarcar a execução da quase totalidade das ações propostas pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), é na Secretaria de Assistência

que essa questão vem se apresentado com maior vulto e exigindo de seus profissionais (Assistentes Sociais, Pedagogos, Psicólogos e Sociólogos) um debruçar-se mais profundo acerca desta questão.

Enquanto Assistente Social, entendo que a ação profissional pode ser um importante instrumento de transformação social, bem como o destinatário desta ação pode figurar como um crucial instrumento de transformação humana nas suas diversas dimensões, inclusive profissional. Acredito que a convivência com estudantes, público-alvo do meu fazer profissional, aqueles que apresentam algum tipo de vulnerabilidade, principalmente social, dentre eles os estudantes indígenas, enquanto usuários da Política de Assistência Estudantil, implementada pela Secretaria de Assistência Estudantil (SAE), pode trazer para minha vida profissional inusitadas experiências que se refletem em minha vida pessoal. São situações que vêm contribuindo para um permanente exercício de reavaliação de atos, concepções de mundo e aprimorando metodologias e técnicas de trabalho e lidando de maneira cada vez mais aprimorada com a relativa autonomia da profissão, a partir da relação com a instituição, em prol, principalmente, desses estudantes que por algum tipo de vulnerabilidade¹ são alvo de tais políticas públicas compensatórias.

Vale ressaltar que apesar de tais estudantes apresentarem algumas vulnerabilidades e diferenças que trazem consigo, essas pessoas devem ser efetivamente tratadas, antes de tudo, como sujeitos de direitos e, o fato de serem destinatários de uma política pública, seja ela de cotas ou de assistência estudantil, não os torna incapazes. É nesta percepção que as ações profissionais devem se isentar de meios de uma tutela que engessa o pleno desenvolvimento humano e do assistencialismo que acirra o preconceito. A nossa função enquanto profissionais comprometidos com os preceitos éticos que permeiam nosso fazer é colaborar para que a dignidade da pessoa humana seja plenamente exercida.

Voltando ao campo dos desafios, a vivência dos profissionais da SAE com a questão indígena, não diferindo das outras áreas da universidade, também tem sido impactante, requerendo de nós Assistentes Sociais, Pedagogos e Psicólogos muitos questionamentos, discussões, busca de auxílios em capacitações e propostas de uma relação mais estreita com redes intra e extrainstitucionais, com o fim de maior apropriação de conhecimentos acerca do assunto, que nos permita colaborar para que a inclusão do estudante indígena na universidade tenha mais impactos positivos que negativos, já que, pela experiência vivida ao longo desses quatro anos, percebemos que para estes estudantes a entrada na UFRGS significou o ingresso num mundo completamente distinto da realidade anteriormente vivida e que, para alguns, não foi possível assimilar.

Conforme já ilustrado, nossas principais ações junto aos estudantes indígenas se dão por meio da SAE, esta que já recebera outros nomes, conforme se aperfeiçoava seu papel institucional. É um instituto existente na Universidade e que sempre tratou de

¹ Vulnerabilidade social decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros), e/ou fragilização de vínculos afetivos relacionais e de pertencimento social (discriminação étnica, de gênero ou por deficiências, entre outras). (PNAES, 2004, p. 6).

questões relacionadas a alguma vulnerabilidade dos estudantes, convivendo, contudo, com questões de diferenças sejam no âmbito social ou cultural; porém, foi com o advento da Política de Ações Afirmativas, em que está inserida a regulamentação do ingresso indígena da Universidade, que essas questões passaram a ter maior impacto nas ações da SAE, uma vez que a diversidade traz consigo a necessidade de mudanças de paradigmas.

Desta forma, para nós profissionais da Assistência com diversos campos de saber, essa busca em aperfeiçoar nossas ferramentas de trabalho para o trato com os estudantes indígenas não foi uma opção e, sim, uma exigência, uma vez que estamos presentes desde as atribuições oficiais da SAE, que são do acolhimento, acompanhamento pedagógico, psicossocial dos estudantes, gestão dos benefícios a partir de suas necessidades, dentre outras, até a colaboração à execução das ações da CAPEIn, que vão desde a materialização da decisão da Comissão do formato adotado para a escolha dos cursos por parte das comunidades indígenas, como auxílio aos estudantes em suas demandas a esta Comissão.

Como já tratado, os profissionais da SAE têm como uma das suas grandes atribuições a execução da Política de Assistência Estudantil, que entendo ser uma grande colaboradora para o sucesso da Política de Ações Afirmativas na UFRGS, principalmente no que tange ao estudante indígena. Porém, essa atribuição vai além de gerenciar benefícios, pois na medida em que fazemos um estudo socioeconômico, conversamos com o aluno acerca de seu desempenho, e quando analisamos a necessidade de uma intervenção da Psicologia, por exemplo, adentramos no universo desses estudantes, nas suas histórias de vida, nas suas fragilidades e potencialidades, seus revezes familiares e psicológicos, suas diferenças culturais, etc. É a partir da maneira como conduzimos esse fazer que estabelecemos uma relação de confiança ou afastamento desse estudante, o que nos faz profissionais privilegiados, devido à nossa preocupação com a acolhida a estudantes, nossa disponibilidade, nossa predisposição a escutá-los. O exercício da tolerância tem se tornado uma prática em nossas discussões de equipe, bem como ocorre com os demais estudantes que demandam assistência estudantil.

Dentro dessa concepção, minha abordagem profissional junto a esses estudantes não pode estar dissociada dos princípios éticos e políticos que determinam o fazer do Assistente Social, quais sejam: o empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças; opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem social, sem dominação de classe, etnia ou gênero. O exercício do serviço social sem ser discriminado, nem discriminar por questão de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, opção sexual, idade e condição física, que são corolários dos objetivos constantes em nossa Carta Maior, a Constituição, de construir uma sociedade livre, justa e solidária e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Conforme já trazido, a SAE, que outrora tivera outras denominações e outras competências a partir das concepções dos gestores acerca do seu papel institucional, atualmente apresenta este formato tanto do ponto de vista de sua competência – com um quadro de profissionais agregados –, quanto do público-alvo. A partir de uma convergência das políticas de ações afirmativas, que acredito que seja o pilar para uma Universidade Pública mais democrática, mas que por si só não proporcionaria aos estudantes que nela se inserem a permanência e a conclusão em sua graduação, pois o público que ela abarca inevitavelmente apresenta algum tipo de vulnerabilidade, de alguma maneira seja ela social, racial, cultural, necessitando da presença de outras políticas. Daí sua união com o PNAES e com o Plano de Reestruturação das Universidades Públicas (REUNI), tornando-as inseparáveis para a efetiva colaboração no objetivo da inclusão.

Em relação à Política de Ações Afirmativas, que garante o acesso, a partir do sistema de cotas, é importante esclarecer que não se trata de um acesso arbitrário e privilegiado, pois é exigido que o estudante tenha bom desempenho no vestibular. O PNAES promove a permanência na medida em que atua na oferta de benefícios que incidem em dez áreas de vulnerabilidade, tais como moradia estudantil, alimentação, transporte, creche, atenção à saúde, apoio pedagógico. Na SAE, estas áreas se configuram em Benefício de Moradia Estudantil, Auxílio-Transporte, Restaurantes Universitários, Auxílio-Creche, Auxílios Financeiros para Participação em Eventos, Bolsas, Auxílio-Saúde, dentre outros em que a Secretaria atua como parceira. E finalmente, o REUNI, que propôs não só uma reestruturação nas instalações físicas da instituição, mas numa ampliação de vagas, com criação de novos cursos, ofertas de versões noturnas de alguns cursos para que o estudante trabalhador possa usufruir. Também propiciou a contratação de professores e técnicos, sendo estes últimos de fundamental importância para que a SAE pudesse implementar de forma eficaz as propostas do PNAES e o pleno atendimento de estudantes oriundos das Ações Afirmativas, dentre eles os estudantes indígenas.

As ações profissionais cotidianas junto aos estudantes indígenas se dão a partir de demandas espontâneas, em que buscam por intervenções pedagógicas quando não estão se identificando com o curso ou apresentam dificuldades com algumas disciplinas. Estas demandas são respondidas com estudos para compreensão de motivos destas dificuldades, que são feitos de forma interdisciplinar, com contatos com representantes das COMGRADs, professores orientadores, monitores e a própria Pro-Reitoria de Graduação (PROGRAD) para formulação de estratégias de ação, a fim de que tais dificuldades sejam sanadas, ou melhor, administradas pelos estudantes. As demandas de cunho psicossocial são apresentadas pelos estudantes revestidas de dificuldades de adaptação à instituição, ao convívio com colegas não índios, com as situações de discriminação pelo corpo institucional e colegas, de busca de procedimentos para inclusão em algum benefício ainda não utilizado, em como fazer pedidos que demandem a utilização formal de processos administrativos, auxílio na construção de ações que viabilizem a propagação da cultura e raízes indígenas na universidade, dentre tantas outras que nos chegam no dia a dia. As

respostas se dão através de orientações, atendimentos individualizados, atendimentos coletivos, encaminhamentos a profissionais especializados, estudos de casos, visitas domiciliares, parcerias junto a professores e outros técnicos que defendem a causa indígena na universidade, proposições de projetos que permitam ao estudante manter sua boa autoestima através de um primeiro contato menos impactante com a instituição, bem como uma permanência mais autônoma e participativa, dentre outras.

Ocorrem também as demandas institucionais que se configuram nos momentos de ingresso por meio da acolhida àqueles que foram selecionados no vestibular e irão se matricular nos respectivos cursos. Para este momento, é previamente planejada a recepção em que é buscada a parceria com o setor responsável pela matrícula que irá prestar esclarecimentos de como realizá-la, bem como com membros das COMGRADS dos cursos escolhidos que são apresentados aos estudantes e devem lhes prestar apoio não só no momento da matrícula, como deve se tornar referência para demais dificuldades do estudante no decorrer do semestre em sua caminhada acadêmica. Ainda no momento da acolhida, os estudantes são apresentados à SAE e aos benefícios, bem como aos profissionais que lá atuam. Esse momento é crucial para que o estudante sinta, no momento de sua adaptação com a Universidade, que pode ter na SAE um canal, um espaço de referência para o início desta caminhada acadêmica, dificultada pelas distâncias físicas de suas comunidades e famílias, e também culturais quando se deparam com um meio tão diferente do seu, com cobranças peculiares ao ambiente universitário.

A resposta a esse acolhimento e o entendimento de que a SAE é forte referência para esses estudantes ficam bastante claros logo nos primeiros dias das aulas, em que buscam esse setor com grande frequência para a confecção de e-mail até a como proceder para solicitar os benefícios no portal. Continuam a procurar ao longo do semestre para tratar de suas dificuldades de adaptação ao ambiente da Universidade, de suas dificuldades em assimilar as disciplinas, suas decisões de trancamentos de disciplinas, apoio para auxiliar na execução de projetos para difundir suas culturas na universidade, como ocorreu na 1ª Semana dos Povos Indígenas na UFRGS, que foi um momento muito rico de integração e crescimento da autoconfiança destes alunos.

É importante ressaltar que esse modelo de acolhimento e acompanhamento vem passando por processo de aperfeiçoamento constante e que só se torna possível com a participação desses estudantes na sua construção, com suas críticas, seus relatos, suas sugestões. Nosso objetivo é que os impactos negativos sofridos por estes estudantes no seu caminho da graduação sejam cada vez menores, e já se pode verificar que tal empenho tem surtido algum efeito quando percebemos a cada ingresso um número menor de abandono de curso, uma maior preocupação dos estudantes em não perder as disciplinas e a busca por recursos pedagógicos oferecidos pela Universidade para acompanharem de forma mais capacitada as disciplinas. Esse exemplo pode ser constatado pela procura por alguns estudantes do Programa de Apoio à Graduação (PAG) – Português. Por óbvio que este processo de evolução na relação do estudante indígena com a instituição não

se deve e nem deveria ser de exclusividade da SAE, deve-se a um gradativo amadurecimento de alguns setores e profissionais envolvidos que começam a compreender que a presença da cultura indígena na universidade é uma realidade que deve ser preservada. Porém, acredito que o início de tudo isso se deu com a atuação incansável sobre a questão indígena, dentro e fora da UFRGS, de profissionais como os Professores Maria Aparecida Bergamaschi, José Otávio Catafesto e Odalci Pustai, dos quais tive o prazer de alguns momentos de convivência, que me proporcionaram no mínimo o desejo de conhecer o universo indígena além da relação profissional.

É imprescindível retomar que nem todas as ações que dizem respeito ao universo indígena devem ser tratadas na SAE para que não atrofiemos o desenvolvimento dessa política, que deve ser tratada como demanda institucional. É por isso que a cada ano de ingresso desses estudantes, vivenciamos na SAE o desafio da definição de papéis, tanto na da própria Secretaria como na instituição, com o intuito de não incorreremos numa conduta messiânica no sentido de nos pretendermos únicos responsáveis e referidos para tratar a questão indígena na UFRGS, e com isso limitar o caráter institucional da presença desses estudantes, por fim dificultando o alargamento desta política. Portanto, devemos abraçar os estudantes naquilo que nos compete e exigir de outros setores que o façam também em suas competências, e assim, a partir dessas ações multi e interdisciplinares, tratar a questão indígena de maneira totalizada e não fracionada como ainda tem ocorrido.

A atuação da SAE junto ao estudante indígena está longe de ser a ideal, uma vez que ainda nos deparamos com fragmentações nos atendimentos, com dificuldades de estabelecermos consistentes redes internas e externas a fim de que tais estudantes possam ser atendidos na totalidade de suas demandas, bem como a convivência com algumas lacunas normativas que regulamentam o acesso e permanência indígena na UFRGS (como exemplo, a inexistência de regulamentação que respeite a questão da religiosidade indígena), que estão sendo avaliadas após esses quatro anos de existência. Contudo, acredito que com entendimento acerca da pessoa indígena e suas questões, associado à necessária sensibilidade de nós profissionais que lidamos com assistência estudantil em nos curvar para fazer uma intersecção entre o tempo do indígena e o tempo da academia, entre a sua concepção de poder e a concepção não indígena, suas prioridades e as demandas institucionais é que nos possibilita a confiança desses estudantes que buscam a SAE. Muito mais que uma instância de auferição de benefícios, mas, sim, uma espécie de porto seguro, onde vão chorar as saudades de seu povo, onde vão mostrar a barriga gestando uma nova vida, onde vão fazer convites para chá de fraldas desses bebês, onde vão mostrar seus filhos nascidos e crescidos, onde vão assumir que não se identificam com o mundo acadêmico e tantas outras situações que só quem confia pode compartilhar.

Posso afirmar que a política de acesso e permanência indígena na UFRGS já é um sucesso e não teria mais condições de retroceder. Apenas dever ser aprimorada como em qualquer processo e esse sucesso pode ser visualizado tanto do ponto de vista dos ganhos institucionais, conforme citado anteriormente, como do ponto de vista do aproveitamento

dos estudantes, que a cada semestre estudado e a cada novo ingresso vêm se mostrando mais participativos enquanto pertencentes a um determinado grupo social, mais atuantes enquanto membros da comunidade acadêmica e mais comprometidos com sua trajetória discente e sua contribuição às comunidades enquanto profissionais. De acordo com o último relatório com dados colhidos até 2011, das quarenta vagas ofertadas 37 foram efetivamente aproveitadas, são 29 alunos efetivamente matriculados, 5 trancamentos e 3 abandonos. Se é verdade que tivemos alunos indígenas que abandonaram seus cursos, é verdade também que temos estudantes que são casos de sucesso em suas turmas, superando até mesmo os estudantes que ingressaram pelo acesso universal. Isso só reforça que a UFRGS deve aprimorar seus estudos para identificar os pontos frágeis desta política e saná-los, a fim de que nos próximos ingressos mais pessoas indígenas sejam efetivamente atingidas por essa política.

O processo de acompanhamento ao estudante indígena na SAE está longe de estar pronto, talvez nunca esteja, pois as relações são dinâmicas e as realidades únicas, mas a principal forma de construir um cotidiano de trabalho junto aos estudantes indígenas é convivendo com eles, é estando abertos para ouvi-los, é requerendo sua efetiva participação na construção deste fazer institucional, pois assim poderemos contribuir verdadeiramente para o processo de transformação social e sermos igualmente transformados enquanto humanos.

Referências

- DUARTE, Clarice Seixas. *Direito público subjetivo e políticas educacionais*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392004000200012&script=sci_arttext>. Acesso em: 5 mar. 2010. [Vice-Presidente do Centro de Direitos Humanos, Professora do Programa de Mestrado em Direito Ambiental da Universidade Estadual do Amazonas e Professora convidada do Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Santos (clasduarte@uol.com.br).]
- PNAES, 2004. Versão oficial. *Revista Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 80, Cortez, 2004. Encarte.

REFLEXÕES SOBRE OS LIMITES DE PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES INDÍGENAS NOS CURSOS ELEITOS PELAS LIDERANÇAS INDÍGENAS

Maria Antonieta Peruzzi*

Além de contar com o apoio dos monitores, professores orientadores e comissões de graduação, na SAE desde o ano de 2008, quando os estudantes indígenas ingressaram na UFRGS sou responsável, como pedagoga, por seu acompanhamento pedagógico. Nesse trabalho, pude conhecer alguns desafios da permanência e da inserção do estudante indígena nos seus cursos.

Nesse acompanhamento que realizo, percebo que muitos candidatos não têm muito clara a ideia do curso que estão escolhendo, quais seriam as disciplinas a serem cursadas e qual área de conhecimento se trata. A escolha é anterior à prova, como no vestibular de acesso universal. Por falta de informações prévias sobre os cursos, alguns alunos desistem ou trancam, pois são as lideranças indígenas que escolhem os dez cursos para cada processo seletivo específico. Penso que esse é um dos motivos de alguns estudantes não se adaptarem ao curso, dificultando a permanência.

Embora essa seja uma característica de muitos ingressantes da UFRGS, percebe-se que o desconhecimento a respeito dos cursos pretendidos é maior para os estudantes indígenas, assim como o quanto uma “carreira universitária” está distante do planejamento de vida e de futuro de muitos desses jovens provenientes de Terras Indígenas.

Prestar vestibular não representa um projeto pessoal nem uma “pressão” dos pais ou de lideranças da aldeia. Alguns candidatos não sabem como é, onde é e, principalmente, o porquê de estar em uma universidade, embora tenham noção de que ser um estudante universitário é socialmente valorizado.

Muitas vezes esta falta de uma noção concreta do que seja uma universidade acaba se tornando um problema para os que nela ingressam. Assim, a aprovação no vestibular convencional ou no vestibular indígena não significa, necessariamente, aptidão para estar na universidade. Da mesma forma, a reprovação não significa inaptidão.

Ter um vestibular diferenciado e ser aprovado não tem servido para garantir um “bom desempenho” dos estudantes matriculados, pois ser aprovado não significa possuir o domínio desejável dos “pré-requisitos” necessários para enfrentar sem dificuldades as barreiras pedagógicas presentes no decorrer dos cursos nos quais se matricularam. É

* Pedagoga da SAE.

imprescindível ressaltar ser esse um problema generalizado apontado pelos educadores no Brasil há mais de vinte anos (Hilsdorf, 2003).

É notória a forte ligação destes acadêmicos com a terra, com sua família e também com sua cultura. Percebemos que esta foi uma das principais problemáticas expostas: o quanto é difícil para o indígena, já com família constituída, desvincular-se da terra e de seus próximos para morar em Porto Alegre e cursar a Universidade.

Por outro lado, predomina na universidade um evidente despreparo dos recursos humanos para lidar, reconhecer e respeitar as diferenças socioculturais, especialmente uma ausência de qualificação para interagir com estudantes indígenas.

Como principal dificuldade para o acompanhamento do estudante indígena na UFRGS, poderíamos indicar a ausência dos estudantes aos encontros, mas por enquanto, podemos apenas levantar algumas hipóteses. Uma delas talvez seja a tentativa do estudante indígena de evitar o reconhecimento público das dificuldades oriundas do ensino médio e fundamental. Outra, explicitada pelos próprios estudantes indígenas, se refere à ausência de uma rotina de estudos construída com anterioridade. Segundo eles, a leitura e o estudo sistemático não fazem parte de seu cotidiano, de sua cultura.

Afirmam que, durante o ensino fundamental e médio estudam para “fazer as provas” e que estudam pouco. Outra explicação, também recorrentemente apontada pelos próprios estudantes indígenas, refere-se à inexpressiva validade que eles atribuem aos conteúdos ensinados na universidade. Eles não percebem como os conteúdos ensinados podem contribuir nas suas vidas, principalmente ao retornarem formados para suas Terras de origem, por isso muitas vezes se dispersam, perdem o interesse pelas disciplinas, continuam matriculados, mas não comparecem às aulas o semestre inteiro, sendo reprovados por falta de frequência; também se afastam por trancamento ou não fazem a matrícula, caracterizando abandono.

A presença da diversidade cultural e étnica na UFRGS, evidenciada com os estudantes indígenas, deve e pode constituir-se num momento rico de reavaliação de metodologias de ensino e mesmo dos conteúdos curriculares, diante dos novos contextos que desafiam a universidade. Conhecer suas dificuldades nos fortalece na missão de apoiar o ingresso e a permanência destes novos estudantes que ingressaram conquistando seu espaço, e vieram para ficar.

DIVERSIDADE, LETRAMENTO E PERMANÊNCIA: O CURSO DE INGLÊS PARA OS ESTUDANTES INDÍGENAS DA UFRGS

Bruna Morelo
Camila Dilli*

Logo no início de uma palestra¹ sobre o Curso de Inglês para os Estudantes Indígenas da UFRGS, algumas pessoas saíram do auditório. Durante a sessão de comentários, um dos professores de inglês que permaneceu questionou essa saída, dizendo que provavelmente havia se dado porque aqueles professores não lecionavam para indígenas. Os indígenas eram um grupo de estudantes diferenciado. Mas qual não é? (Morelo; Dilli)

[...] lembre que educação em língua estrangeira é mais do que proficiência linguística. [...] Entretanto, antes de ser um instrumento [...], a sala de aula de língua estrangeira é também uma janela para o mundo de interação transcultural, uma arena poderosa para a discussão da diferença e para o desenvolvimento das habilidades para cooperação com aqueles que são diferentes.² (Garcez, 2003, p. 3)

Nossa primeira experiência como professoras de inglês foi com os estudantes indígenas universitários. Esses estudantes ocuparam novas vagas destinadas a eles na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), inaugurando o ingresso de indígenas pelo Programa de Ações Afirmativas. No decorrer do primeiro semestre de 2008, a UFRGS optou por um curso de inglês exclusivamente para estudantes indígenas, como uma ação da política de permanência destes estudantes em seus cursos.

Embora a criação de um currículo e materiais didáticos também exclusivos para esse curso de inglês não fosse uma exigência da Universidade, a diferença cultural projetada por nós, desde o início, criou a demanda e o desafio de desenharmos uma proposta

* **Bruna Morelo** e **Camila Dilli** são graduadas em Letras, mestrandas no PPG em Linguística Aplicada da UFRGS e professoras no Curso de Inglês para Estudantes Indígenas na UFRGS.

¹ Ver Dilli; Morelo (2010)

² Essas e todas as traduções dos textos originais são de nossa responsabilidade.

didática para o Curso de Inglês para os Estudantes Indígenas.³ Cremos que, em sua gênese, todas as aulas de língua adicional⁴ partem dessa diferença cultural, que pode ser percebida, inclusive, pela própria existência de línguas distintas. Mesmo que essa diferença cultural possa parecer evidente, ela pode não estar integrada ao planejamento do currículo como um todo e muitas vezes, especialmente no ensino focado em estruturas linguísticas, ser tratada como um tópico, um conteúdo de ensino a parte, autônomo.

A língua inglesa não é um pré-requisito explícito para estudantes de graduação da UFRGS. Mas, saber ler em inglês⁵ é condição para o bom desempenho em muitos cursos universitários. Os alunos, de cursos como Medicina e Odontologia, por exemplo, muitas vezes procuram estudar inglês em cursos na Universidade ou fora dela, para poderem ter acesso à leitura de textos em inglês e participar ativamente do que se constrói nas aulas a partir dessas leituras. No caso dos estudantes indígenas, não foi diferente: mediante a demanda de leituras em inglês, os estudantes manifestaram seu interesse à Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena⁶ (CAPEIn), responsável pela condução e manutenção de uma política de permanência desses alunos na Universidade.

No início do processo, a Comissão garantiu a esses estudantes vagas em um curso de extensão de inglês oferecido pela Universidade ao público em geral. Segundo relatos do grupo, no entanto, “as aulas eram impessoais e os professores frequentemente falavam em inglês”, o que tornava as aulas difíceis de serem acompanhadas. A Comissão, então, entrou em contato com estudantes do curso de graduação em Letras, solicitando professores interessados em ministrar aulas de inglês para o grupo de estudantes indígenas que iniciava sua participação na Universidade. Foi assim que nos envolvemos.⁷

Numa sala da Faculdade de Educação da UFRGS, com a orientação da Prof^a Dr^a Maria Aparecida Bergamaschi, estudiosa de Educação Indígena, tivemos as primeiras longas conversas com os estudantes indígenas, para conhecer quais eram aqueles que gostariam de participar do curso e para combinar horários para as aulas. Essas conversas

³ O Curso de Inglês para Estudantes Indígenas é um projeto de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), registrado na Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT), sob as Ações nº 12.954 e nº 15.288. O desenho do curso e os materiais didáticos foram desenvolvidos por nós nas disciplinas de Estágio de Docência em Língua Inglesa, com a orientação da Prof^a Dr^a Margarete Schlatter, em 2009. Agradecemos à Professora Margarete pela leitura e contribuições para esta publicação.

⁴ Usamos o termo Língua Adicional (Schlatter; Garcez, 2009, p. 127-128), pois o termo “adicional” enfatiza o acréscimo ao repertório do aluno, independentemente de a língua ser, para ele, uma de suas línguas maternas, segunda ou estrangeira. Além disso, a língua pode estar “a serviço da interlocução entre pessoas de diversas formações socioculturais e nacionalidades, de modo que é comum não ser possível identificar claramente nativos e estrangeiros”.

⁵ Para saber mais sobre a elaboração de tarefas de leitura em inglês para níveis iniciais, ver Schlatter e Garcez (2009) e para mais detalhes sobre o curso aqui referido, ver Morelo (2010).

⁶ A comissão tem a função principal de qualificar o ingresso e a permanência de alunos cotistas indígenas, conforme determinação da Decisão nº 134/2007, registrada no Artigo 12, Parágrafo Primeiro: “§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.” (Portaria instituída pela Pró-Reitoria de Coordenação Acadêmica da UFRGS, nº 2.818 de 30 de agosto de 2007).

⁷ Inicialmente, trabalharam no projeto as então graduandas Alana Mazur, Bruna Morelo e Camila Dilli.

se deram em um ritmo novo para nós, com muitos silêncios e esperas por posicionamentos dos estudantes e, por outro lado, com a contenção de nossa própria fala, normalmente mais acelerada. Observar a Professora Maria Aparecida conduzindo sensivelmente essas conversas e negociações foi um grande aprendizado sobre como seriam as dinâmicas de nossas futuras aulas.

Esse ritmo se refletia não só na maneira de conversar, mas, de certa forma, na presença dos alunos, no sentido de que os que não estavam presentes na hora marcada para a reunião eram representados por seus colegas. Enquanto nós nos preocupávamos em olhar quantas horas já haviam se passado no relógio desde o início da reunião sem que houvéssimos tomado todas as decisões de nossa pauta, para os estudantes, as pessoas estavam chegando na hora que chegavam e falando na hora que falavam. Havia no ar um respeito pelas individualidades, entrecortado por nossa inquietação e troca de olhares. Isso refletia o choque cultural que se iniciava e que tentávamos disfarçar. Percebíamos, assim, uma relação de grupo diferente daquela que nós mesmas tínhamos em relação aos nossos colegas de disciplinas na graduação.

Esse comportamento seguiu durante os encontros de aula, não deixando de contrariar nossas experiências, escolares e acadêmicas, e expectativas em relação ao andamento das atividades. Nas aulas, a frequência dos alunos era bastante irregular: geralmente alunos diferentes se revezavam para acompanhar os encontros. Isso teve consequências no cronograma e muitas vezes a mesma tarefa pedagógica teve de ser repetida em mais de uma aula, para que todos pudessem realizá-la.

Antes de serem inimigas ou aliadas, as culturas são essencialmente diferentes. Ainda bem. As características específicas de cada uma podem sugerir soluções para outras, o estranhamento que se estabelece quando duas culturas se põe em contato pode servir para que cada uma delas se questione. Isso não é ruim. Pelo contrário. Mas, para que esse estranhamento seja produtivo e consequente, as duas partes devem ser capazes de se enxergarem para que possam perceber a outra. (Schlatter, 2000, p. 517)

Intrigadas pela distância cultural existente entre nós e os estudantes e pelo quão pouco sabíamos⁸ sobre a cultura dos nossos alunos, tivemos o ímpeto de visitar uma aldeia indígena. Fomos a uma aldeia Kaingang, em São Leopoldo, com um grupo da UFRGS envolvido com questões indígenas. Naquele dia, em que a aldeia estava especialmente aberta para a visitação de escolas, universidades, etc., não havia um planejamento de atividades. Fomos nos engajando no que acontecia na aldeia, compartilhando os espaços com os indígenas, sem ter que ter uma preocupação com o tempo. Isso foi um aprendizado que se refletiu na nossa prática de ensino, nos tornando mais flexíveis, adaptando

⁸ Durante a escrita deste texto, perguntamos, de modo informal, a pessoas que conhecíamos sobre suas memórias escolares. Assim como nas nossas próprias trajetórias escolares, as pessoas com quem falamos haviam encontrado muito pouco nas escolas, livros escolares, festejos escolares do dia do índio, ou em cursos pré-vestibulares, sobre a história indígena brasileira.

nossas expectativas ao ritmo e às maneiras de ser dos alunos, buscando levá-las em conta no planejamento das tarefas pedagógicas e na realização das aulas.

* * *

O curso de inglês se tornou a única aula exclusivamente composta por alunos indígenas, o que oportunizava conversas sobre os assuntos de interesse deles e, por participarmos delas, construímos com eles uma relação. A partir dessas conversas iniciais, foi possível pensar em temas que seriam relevantes para nossas decisões sobre o programa do curso, as unidades didáticas e as tarefas pedagógicas. Focalizar assuntos que os interessavam em inglês e a vida acadêmica simultaneamente, no programa e nas tarefas, foi uma forma de iniciar o trabalho com a língua inglesa de maneira significativa, mantendo nosso compromisso de criar oportunidades de aprendizagem usando essa língua adicional. Ler textos acadêmicos em inglês passou a fazer parte da vida desses estudantes e se tornou uma condição para que eles conseguissem participar mais ativamente da vida acadêmica e circular de maneira mais confiante e atuante no contexto no qual estavam inseridos. O objetivo principal do curso se configurou, portanto, como o desenvolvimento de práticas de letramento⁹ acadêmico em inglês e reflexão sobre elas.

Sendo o grupo de estudantes para o qual lecionávamos exclusivamente indígenas vivendo momentos similares em suas graduações, não poderíamos deixar de considerar as identidades que construíamos com nossos estudantes e os conhecimentos prévios que eles traziam consigo, pois é nas atividades pedagógicas construídas em conjunto que o fazer aprendizagem pode ser concretizado. Situações similares vêm sendo estudadas em muitos países. Em Zavala (2010), uma estudante de uma universidade peruana de origem indígena Quechua demonstra, de acordo com as entrevistas e a análise feita pela autora, que seus problemas quanto à produção e à recepção de textos acadêmicos se relacionam à sua falta de familiaridade com os discursos da academia, embora fale o espanhol com fluidez (língua utilizada naquela esfera universitária), elucidando que “os conflitos [...] que emergem entre estudantes e formadores em relação ao tema do letramento acadêmico não se restringem simplesmente à técnica da escritura, às habilidades ou à gramática, mas a aspectos que estão relacionados com a identidade e a epistemologia.” (Zavala, 2010, p. 74). Também se discute a falta de explicitação por parte das instituições acadêmicas quanto às suas convenções, quanto àquilo que é esperado em termos de leitura e produção escrita dos estudantes, embora essas mesmas instituições desacreditem formas alternativas de leitura e escrita.

⁹ Para saber mais sobre letramento ver Street (1984). Um estudo desta Universidade que faz uma revisão dos Novos Estudos sobre Letramentos (*New Literacies Studies*) é Bortolini (2009), e outro estudo que relaciona letramentos a construções identitárias é Sito (2011).

Em um outro estudo, este de larga escala,¹⁰ Moore e Morton (2007) fornecem um complemento à visão da estudante universitária indígena peruana, em entrevistas com doze professores do primeiro ano de dez cursos de graduação, em duas universidades australianas. Os depoimentos destes professores corroboram os depoimentos da estudante indígena peruana, quanto ao caráter “impessoal” dos textos acadêmicos, apontados pela estudante, e demonstram a preferência dos professores, em sua avaliação dos textos escritos, pela utilização de citações de outros autores, de publicações científicas anteriores, em detrimento dos relatos provenientes de experiências pessoais ou prévias, como se percebe no depoimento de um professor da faculdade de Linguística: “Solicitamos que os estudantes sejam críticos e que avaliem o que eles acharam em suas pesquisas, o que seus informantes disseram, o que a literatura disse, não solicitamos a eles seus valores pessoais ou opiniões” (Moore; Morton, 2007, p. 233).

Na mesma visita à aldeia Kaigang de São Leopoldo que fizemos, houve um momento em a que a kujá (xamã Kaigang) recebeu os visitantes para uma “consulta espiritual” individual. Antes disso, o grupo de pessoas que estava ali pôde fazer perguntas com curiosidades quaisquer que tivessem à kujá, que nos explicou muitas coisas, inclusive sobre como é o trabalho de parto tradicional de sua tribo. No momento em que a kujá se dirigiu a uma pequena casa coberta com folhas, sua neta, que, assim como a própria kujá estava vestindo uma blusa e uma saia feitas de folhas verdes, começou a distribuir números em papéis pequenos que carregava numa cestinha para as pessoas que queriam fazer a consulta. Os números eram retirados da cestinha sem seguir um ordenamento crescente (primeiro o número 1, depois o número 2, e assim por diante), e as pessoas que recebiam os números tampouco estavam arranjadas em uma fila por ordem de chegada àquele espaço, no fundo da aldeia.

Após a distribuição de números, a primeira pessoa entrou para a consulta, sem considerar o número que recebera. A pessoa seguinte que entrou também não tinha recebido o número 2, poderia ser qualquer número, os números não eram chamados a entrarem na casa onde estava a kujá. As pessoas se levantavam por iniciativa própria e partiam para sua consulta com aceitação do grupo de pessoas que esperavam. Não houve debate sobre a ordem de atendimento, ou discussões sobre por que os números saíram por sorte da cesta. Tacitamente, as pessoas que estavam visitando a aldeia consentiram aquela prática distinta da que habitualmente tivemos em nossas experiências cotidianas, daqueles momentos em filas de espera, em agências de banco ou hospitais. Nas práticas de que nós duas participamos, o atendimento aleatório, fora da ordem de chegada, por certo provocaria transtornos ou disputas, para que a retomada da prática comum se restabelesse. Porém, estando em outra comunidade, pareceu-nos muito simpática a

¹⁰ Dentre as diversas etapas deste estudo, os autores fazem uma análise de características de 155 tarefas de produção textual solicitadas a estudantes universitários – do primeiro ano de graduação e de pós-graduação – e também um levantamento, por meio de entrevistas, das características esperadas por professores em textos escritos por estudantes universitários, tanto de áreas humanas como de exatas.

adoção disso, que interpretamos como uma aproximação amistosa a nós, à nossa entrada na aldeia, às nossas práticas de espera por atendimento, ao participarmos de um ritual que não era nosso e que imaginamos não contar com números originalmente.

A presença dos números neste evento que comentamos levou a um entendimento situado sobre os seus significados, negociado pelos participantes daquela interação. O mesmo acontece em eventos dentro da Universidade, bem como nas escolas (Heath, 1983): cada pessoa chega a essas instituições com diferentes orientações à palavra escrita, num encontro de pessoas que vivenciaram uma variedade de práticas de letramento que não necessariamente convergem entre si. Em seu estudo com alunos que chegavam ao ensino fundamental de algumas escolas americanas, Heath (1983) mostra que as expectativas das escolas quanto aos modos de comportamento, de interação, habilidades e *performances* se aproximavam às práticas de letramento das famílias das classes hegemônicas. Uma série de estudos mostra que “as interpretações etnocêntricas dos professores sobre as *performances* dos estudantes nesses eventos [cotidianos de instituições de ensino] levam a uma crescente interpretação negativa dos estudantes *non-mainstream* que é, ao mesmo tempo, transmitida a eles” (Eckert, 1989, p. 9). Em nosso entendimento, essas interpretações, por parte da comunidade acadêmica, podem ter consequências para a permanência e legitimação dos estudantes nos espaços de ensino. Os estudos de letramento, por sua vez, têm o potencial de ampliar a compreensão dos fenômenos atuais de democratização do ensino.

Ser academicamente letrado envolve muito mais do que saber decodificar ou redigir textos reconhecidos como legítimos no meio acadêmico: envolve assumir papéis culturalmente associados a essas práticas, dentro desse meio. O Curso de Inglês para Estudantes Indígenas tem como um princípio norteador colaborar com a permanência desses alunos na Universidade; sendo assim, o curso pretendia ensinar a língua inglesa pela leitura de textos que fossem relevantes e que oportunizassem a participação legítima dos estudantes em eventos de letramento acadêmico – leitura essa que incluía a reflexão sobre as práticas sociais que ocorrem dentro de ambientes acadêmicos e que envolvem a leitura destes mesmos textos. Participar de eventos de letramento (Heath, 1982) significa se envolver em práticas sociais – inclusive em atividades cotidianas, fora de ambientes escolares ou institucionais – nas quais a língua escrita é essencial para os discursos que se organizam a partir dela, ou seja, para a participação plena nessas atividades. Segundo Britto (2007), é uma função da escola dar acesso à escrita e a esses discursos. Portanto, o modelo de letramento que adotamos aqui não coloca a escrita como “um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado”, tampouco a leitura, somente como um processo cognitivo individual, determinada “pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito” (Kleiman, 2005, p. 22).

* * *

Para pensar em tarefas pedagógicas que possibilitassem experiência em práticas letradas, utilizamos a noção de gênero do discurso (Bakhtin, 2003), na qual o texto não é visto como algo estático, de sentido imanente ou autônomo, mas como tendo um caráter dialógico e social. Essa noção situa o uso da linguagem dentro de esferas das atividades humanas, nas quais se constroem ou se negociam os sentidos de textos escritos.

O nosso principal documento de referência na criação do curso de inglês foi os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, pois este documento discute como se pode ensinar leitura para iniciantes em língua adicional, e o exemplifica através de projetos significativos para os alunos. Assim, selecionamos temáticas relacionadas ao universo no qual os estudantes começavam a atuar: *ingresso na vida acadêmica e saúde*, pois a maioria dos alunos era de universitários dessa área. Portanto, enfocamos, por exemplo, em uma das unidades didáticas, o gênero do discurso *resumos de artigos científicos* em inglês, abordando nas tarefas de leitura:

- as condições de produção e circulação do gênero (quem são as pessoas que escrevem artigos científicos e com que propósitos de escrita, quem são as pessoas que leem resumos de artigos e com que propósitos de leitura, onde circulam os resumos e quais podem ser suas características textuais);
- recursos linguísticos comuns ao gênero resumo de artigo científico;
- expectativas de leitura em relação aos artigos científicos apresentados pelos resumos trabalhados.

Ao adotarmos a perspectiva de desenvolvimento de letramento acadêmico e de educação linguística, pretendemos propiciar aos alunos, em cada aula, momentos significativos de contato com a língua adicional. Isso quer dizer que cada momento significativo pode levar a uma aprendizagem mais ampla, para além da estrutura linguística, relacionada à participação dos educandos na sociedade em que vivem. Acreditamos que essa aprendizagem não fica restrita à aula de língua, mas sim leva o educando a ultrapassar barreiras fora dela:

Partimos do princípio de que a aprendizagem de línguas é um direito de todo o cidadão, entendendo que, através de oportunidades para envolverem-se com textos relevantes em outras línguas, os educandos poderão compreender melhor a sua própria realidade e aprender a transitar com desenvoltura, flexibilidade e autonomia no mundo em que vivem e, assim, serem indivíduos cada vez mais atuantes na sociedade contemporânea, caracterizada pela diversidade e complexidade cultural. (Schlatter; Garcez, 2009, p. 127)

* * *

Percebemos ao longo do desenvolvimento do Curso de Inglês para Estudantes Indígenas que existem diferentes olhares e opiniões sobre a política de permanência adotada

pela UFRGS e também sobre o curso que criamos, como uma ação integrante dessa política. Nos corredores da Universidade, era comum sermos abordadas por professores universitários, colegas e funcionários da universidade – atuantes ou não na política de permanência – para nos expressarem suas opiniões e questionamentos a respeito do desempenho dos alunos no curso de inglês, de sua assiduidade e pontualidade. Essas pessoas também nos questionavam sobre quais eram nossas motivações para estarmos envolvidas nesse projeto com os estudantes indígenas.

Alguns consideravam que havia um forte assistencialismo aos estudantes indígenas, com muitos benefícios e poucas cobranças. Outros apoiavam iniciativas como cursos específicos, assistência financeira e acompanhamento por parte de professores e colegas e a necessidade de um tratamento diferenciado para que eles pudessem aos poucos sentir-se mais engajados e participativos na comunidade universitária. Observamos também um grande desconhecimento dessa política por considerável parte da comunidade acadêmica. Entendemos que mais trocas e uma maior divulgação, como a iniciativa desta publicação ou pesquisas relacionadas à diversidade étnica e ações da política de permanência, são necessárias para que a diversidade cultural que compõe a Universidade possa ser potencializada e tornada mais profícua.

Por outro lado, sabemos que os encontros com esses estudantes nas aulas de língua adicional que vivemos se assemelham a outros encontros com estudantes não indígenas, pois consideramos que cada turma de estudantes com a qual exercemos nossas práticas de docência é singular. Cabe a nós, professores, lidar com as particularidades do grupo de alunos e reconhecer as esferas sociais das quais os alunos participam, além de descobrir uma maneira de usar isso a nosso favor, a favor das aulas e em benefício dos próprios educandos. Cada aula que ministramos e cada material que preparamos nos proporcionaram um conhecimento, cada vez maior, sobre nossos alunos e, acima de tudo, nos proporcionaram uma aprendizagem sobre o tipo de aula que queremos dar: uma aula na qual o professor é um bom ouvinte, atento às necessidades, condições e demandas dos educandos, traçando objetivos comuns com os alunos, selecionando materiais e orientando suas aulas para alcançar esses objetivos conjuntos.

O engajamento do professor na criação dos materiais e na preparação das aulas tem implicações no engajamento dos alunos na realização das atividades em aula. Quando as unidades são previamente preparadas pelo professor e com objetivos definidos, o papel do educando durante a aula é o de resolver as tarefas, ele tem uma proposta de trabalho explícita na qual pode se engajar.

Considerando que o educando deseja ampliar sua participação em práticas sociais que lançam mão dessas línguas, a atuação do professor na aula de línguas adicionais está pensada aqui como a de um interlocutor mais experiente que pode orientar e auxiliar o educando a participar. (Schlatter; Garcez, 2009, p. 170)

O desafio de criar um curso de inglês para os estudantes indígenas foi uma oportunidade ímpar para aprendermos sobre uma aula que leva em conta e potencializa a diversidade cultural em benefício da aprendizagem de todos os participantes.

Referências

- BAKHITIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BERGAMASCHI, M. A. *Ensino superior indígena: estudantes Kaingang e Guarani na UFRGS*. In: *III Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas*, 2008, Porto Alegre, UFRGS/FACED, 2008. p. 117-123.
- BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1997.
- DILLI, C. N.; MORELO, B. Academic literacy: uma proposta para o ensino de inglês para estudantes indígenas na UFRGS. Apresentação de palestra. In: *16th Convenção da Associação dos Professores de Inglês do Rio Grande do Sul (APIRS)*, PUCRS, Porto Alegre, julho de 2010.
- ECKERT, P. *Jocks and burnouts: social categories and identities in the high school*. New York: Teachers College Press, 1989.
- GARCEZ, Pedro M. What are we aiming at (Do we know it?). *ApiRS Newsletter*, v. 13, n. 1, p. 2-4, 2003.
- HEATH, S. B. *Ways with words*. Cambridge and New York: Cambridge University Press, 1983.
- _____. *What no bedtime story means: narrative skills at home and at school*. *Language in Society*, n. 11, 1982.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 15-61.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. The “Academic Literacies” model: theory and applications. *Theory into Practice*, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.
- MOORE, T.; MORTON, J. Authenticity in the IELTS academic module writing test: a comparative study of Task 2 items and university assignments. In: TAYLOR, L.; FALVEY (Ed.). *Studies in Language Testing*, 19. IELTS Collected Papers: Research in speaking and writing assessment, 2007. p. 197-247.
- MORELO, B. *O Curso de Inglês para Estudantes Indígenas: contribuindo para a construção de uma política de permanência na UFRGS*. Porto Alegre: UFRGS. Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

- SCANDIUZZI, P. P. *Educação Indígena X Educação Escolar Indígena*. São Paulo: UNESP, 2009.
- SCHLATTER, M. *Inimiga ou aliada? O papel da cultura no ensino da língua estrangeira*. In: INDURSKY, F; CAMPOS, M. do C. (Org.). *Discurso, memória, identidade*. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2000. p. 517-527. Coleção Ensaios.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias/Secretaria de Estado da Educação*, v. 1. Porto Alegre: SE/DP, 2009. p. 127-172.
- SITO, L. *Ali está a palavra deles: um estudo sobre práticas de letramento em uma comunidade quilombola do litoral do Rio Grande do Sul*. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- ZAVALA, V. “Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior”. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (Org.). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 71-95.

UM ENCONTRO DE SABERES: A EXPERIÊNCIA DE MONITORIA

Andréia Rosa da Silva Kurroschi*

Era início do mês de março de 2011, as aulas estavam começando e me deparei com um desafio: ser monitora do aluno indígena que estava ingressando no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Por que um desafio? Justamente porque o novo, normalmente, tem um aspecto desafiador frente ao desconhecido. E foi assim que, juntamente com a professora Maria Aparecida Bergamaschi, orientadora no processo de inserção do estudante indígena no curso de Pedagogia, iniciei um semestre que iria se revelar encantador.

Primeiro passo: obter informações sobre quais disciplinas esse aluno iria cursar em seu primeiro semestre. Para isso, fui até a Comissão de Graduação (COMGRAD) do Curso de Pedagogia e constatei que ele havia se matriculado em todas as oito disponibilizadas no primeiro semestre. Dessa forma, fui reconhecendo quem seriam seus professores, passei essa informação à minha orientadora, que enviou e-mail para todos me apresentando como monitora. Após esse contato, apresentei-me pessoalmente aos docentes, com o intuito de ter uma comunicação efetiva e que possibilitasse o auxílio nas atividades propostas para o semestre.

Segundo momento: conhecer o estudante. A nossa apresentação foi intermediada pela professora orientadora, para que, além de estabelecermos nosso primeiro contato, pudéssemos organizar nossas atividades ao longo do semestre. Em um breve encontro ocorrido nas dependências da Faculdade de Educação (FACED), tive ciência de que o estudante é pertencente à etnia Kaingang, natural da Terra Indígena de Nonoai, localizada na cidade de Planalto, no Rio Grande do Sul, e, em virtude de seu ingresso na Universidade, está residindo na Casa do Estudante Universitário (CEU), no centro de Porto Alegre.

Após esse contato, em que trocamos endereços eletrônicos e números de telefones, nossos encontros foram escassos, resumindo-se à apresentação do sistema da Biblioteca da Faculdade de Educação e troca de e-mails, e dessa forma, como relatava à orientadora, “estava me sentindo inútil”, pois o tempo ia passando e nós não conseguíamos nos encontrar. Diante dessa inércia, percebi que necessitava estabelecer um vínculo de confiança com ele, até porque acredito que isso seja essencial para o sucesso de qualquer relação. No entanto, constituir essa conexão com o estudante indígena foi um desafio, repleto de

* Acadêmica do curso de Pedagogia, monitora do estudante indígena em 2011/1.

questionamentos sobre as minhas atitudes com relação a ele, pois sentia a necessidade de respeitar seu tempo de adaptação à sua nova realidade, não apenas acadêmica, mas de experiência de vida. Todavia, também queria cumprir minhas atribuições como monitora. Aos poucos, a ansiedade deu lugar ao entendimento de que cada um tem o seu tempo, e perceber isso foi um ganho em nossa relação. Com respeito, paciência, estudo e muitas reflexões, acompanhados pela orientadora, nossos encontros, aos poucos, foram acontecendo de forma significativa, propiciando um encantamento mútuo entre nossas culturas, pois em nossa interação os saberes foram se tornando relevantes tanto para mim, quanto para ele.

Reconhecer que o espaço também influenciava em nossos desencontros foi um avanço, já que eu procurava marcar nossas tardes de estudo nas dependências da FACED, talvez por se constituir em um espaço conhecido e de segurança para mim. No entanto, compreendi ser ele a pessoa que necessitava de estabilidade e, naquele momento, esse local era a sala destinada aos estudantes indígenas na CEU.

Com o espaço definido e a confiança estabelecida, tivemos inúmeras tardes de aprendizado, em que fizemos algumas releituras de textos das disciplinas, aprofundando estudos e revisando suas produções acadêmicas, atentando para as normas da ABNT, e nesses momentos pude exercitar aprendizados adquiridos nas disciplinas que cursei na Pedagogia, como Linguagem e Educação e Análise e Produção do Texto Acadêmico.

No decorrer do trabalho, também pude acompanhar o estudante que ingressou em 2008 no Curso de Pedagogia, confirmando assim a importância da monitoria, não apenas no primeiro ano de ingresso na Universidade, mas ao longo da graduação.

Ao chegar o mês de julho, final do período letivo, senti que a minha missão estava sendo cumprida. O encantamento surgido no decorrer do semestre entre a cultura não indígena e a ameríndia me fez concluir que a monitoria favorece o diálogo intercultural, fazendo com que os encontros despertem aprendizados para ambos, sem que para isso os estudantes indígenas precisem perder suas referências étnico-culturais. E com isso trago duas reflexões que ratificam essa afirmação, justamente de um autor não indígena, enfatizando que “a relação entre culturas é, assim, a condição para o desenvolvimento de cada cultura” (Fleury, 2009, p. 6) e de um intelectual indígena grifando que “[...] não existe cultura estática e pura, ela é sempre o resultado de interações e trocas de experiências e modos de vida entre indivíduos e grupos sociais.” (Luciano, 2006).

Referências

BERGAMASCHI, M. A. Ensino superior indígena: estudantes Kaingang e Guarani na UFRGS. In: *III Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas*, 2008. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2008. p. 117-123.

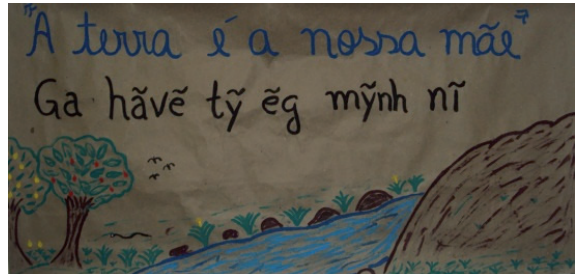
FLEURI, Reinaldo Matias. *Desafios epistemológicos e mediações interculturais nas relações interétnicas*. 32^a ANPED, 2009.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. Visualizado no site <http://trilhasdeconhecimento.etc.br//>

KURROSCHI, Andréia Rosa da Silva. *Diário de Campo*. Registros de março a julho de 2011.

SEÇÃO II

A voz dos estudantes indígenas na UFRGS





“
 ...temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.
 ”

Boaventura de Sousa Santos

Projeto Cultural Primeira Semana do Índio na UFRGS

Dias 18 e 19 de Abril
 Sala X da Casa do Estudante Universitário

18/04/2011 – Segunda-feira

14h Abertura: Cerimonial
 14h15min Apresentação do Hino Nacional Kaingang
 14h30min Palestra – O contexto e cultura dos povos indígenas no RS.
 Palestrante: Danielo Braga – acadêmico mestrado UFRGS

16h Intervalo

17h Roda de Conversa e apresentação de comidas típicas:
 Ato formal desfazimento da OCA e entrega de ofício dos estudantes indígenas solicitando sua reconstrução em novo espaço com demandas dos estudantes indígenas.
Local: – OCA – Instituto de psicologia



19/04/2011 – Terça-feira

10h Hino Nacional Guarani
 10h15min Apresentação de canto e dança Guarani
 10h30min Apresentação em vídeo e Palestra com Cineasta Guarani Ariel Ortega

12h Intervalo

14h Apresentação de canto e dança Kaingang
 14h30min Palestra – Gênero e Parentesco Kaingang
 Palestrante: Ivone da Silva
 16h Apresentação dos acadêmicos falando de suas experiências e objetivos na UFRGS, caracterizados culturalmente

17h Encerramento

20h Confraternização

Realização:



I Seminário dos Povos Indígenas na UFRGS (cartaz, programação)

Meu nome é Denize, sou indígena da etnia Kaingang da Terra Indígena Guarita, município de Tenente Portela-RS. Meu nome em Kaingang é “Gónve”. Minha família mora na Terra Indígena da Guarita, setor Missões. Tenho dois irmãos, o mais velho se chama Cristiano e tem 24 anos de idade, o mais novo tem 18 anos e se chama Alexsandro. Minha mãe é a Ivone Jagnigri da Silva, professora bilíngue que trabalha na Escola Indígena Herculano Joaquim, situada dentro da aldeia.

A Terra Indígena Guarita está localizada na região noroeste do Estado, sendo a maior reserva indígena em território e população do Estado do Rio Grande do Sul, onde moram aproximadamente 7.000 indígenas das etnias Kaingang e Guarani.

Comecei a frequentar as aulas quando eu tinha 6 anos de idade, na Escola Indígena de Ensino Fundamental Davi Rynjo Fernandes, que fica dentro da aldeia de Missão. Cursei até a 5ª série nesta escola e depois fui para a Escola Américo dos Santos, que fica na Vila São João perto da aldeia onde concluí o ensino fundamental e médio. No ano de 2007, concluí o ensino médio e não tinha planos para fazer graduação, pois sabia que era muito caro fazer uma faculdade. Em 2008, fiquei sabendo, por meio de um amigo da minha mãe que mora em Porto Alegre, que a UFRGS havia aberto vagas para os estudantes indígenas. Ele se propôs a fazer minha inscrição, pois eu não tinha condições de vir me inscrever e, além disso, nem conhecia a cidade de Porto Alegre. Foi assim que no mês de fevereiro de 2008, prestei o vestibular para Enfermagem na UFRGS.

Para escolher o curso foi um pouco difícil. Eu tinha dez opções, fiquei em dúvida entre o curso de Direito e Enfermagem. A minha mãe deu a opinião de me inscrever para Enfermagem e acabei concordando. Dias depois a mãe foi para a cidade de Redentora conferir o resultado e quando voltou para casa me deu a notícia de que eu tinha passado no vestibular. Eu não esperava isso, porque no dia do vestibular vi que tinha muita gente competindo por Enfermagem e eu nem havia estudado. Porém o resultado foi esse. Eram 11:30 da manhã quando a mãe me deu a notícia e que a matrícula era para ser no dia seguinte. E tinha poucos minutos para decidir se eu viria fazer a matrícula ou desistir e aquele momento dependia da minha decisão. A mãe me deixou pensar e foi buscar os documentos necessários na escola Américo dos Santos. Pouco depois voltou com todos os documentos e me perguntou de novo: Você quer ir? Respondi: Eu quero! Arrumamos nossas coisas e fomos até a cidade de Miraguaí, onde conseguimos carona da FUNAI até Passo Fundo, chegamos lá à tarde e fomos para a sede da FUNAI. O pessoal me parabenizava, diziam ser inacreditável, pois eu era muito nova. No outro dia viemos eu e outro estudante indígena com o carro da FUNAI para fazer a matrícula. Quando cheguei na UFRGS, encontrei a minha orientadora que me ajudou a fazer a matrícula. Voltei para casa e na outra semana tinha que vir para Porto Alegre para o início das aulas. Foi tudo muito rápido: o dia da minha viagem chegou e foi um momento muito triste.

São cenas que eu lembro até hoje, eu partindo com minhas malas e toda minha família reunida. Vi as lágrimas das minhas tias, da minha avó e não aceitava minha partida. Eu chorei muito, mas também fui muito corajosa, pois eu tinha um objetivo na minha vida. Minha mãe veio junto comigo e depois me deixou aqui em Porto Alegre e voltou para a aldeia. Admiro muito a minha mãe, uma mulher corajosa, batalhadora, que sempre me apoiou e sempre esteve do meu lado. Sei que ela sofreu muito com a nossa separação, como também foi muito difícil para mim.

Na aldeia, cresci vendo a situação de precariedade na minha comunidade, que muitas vezes ocorriam casos por falta de atendimento dos profissionais de saúde e os serviços de saúde não estarem preparados para atender demandas dos indígenas, a não adequação dos serviços a necessidades da comunidade. Sabemos que o povo Kaingang tem a sua própria língua e isso muitas vezes dificulta a comunicação, principalmente as pessoas mais idosas da comunidade que não têm muito contato com a Língua Portuguesa, a encontrarem dificuldades de falar dos seus problemas de saúde para os profissionais, sendo que isso também influenciava o acesso ao serviço de saúde. Fica evidente a falta de um profissional indígena que seja da própria comunidade, falante da língua Kaingang, para amenizar essas situações e mais outras que são encontradas no dia a dia. É possível um planejamento de ações de saúde voltadas para atender as demandas da comunidade, implantação de medidas que favoreçam uma assistência mais qualificada, levando em consideração a singularidade das pessoas e o contexto social na qual está inserida.

Atualmente sou acadêmica de Enfermagem da UFRGS, cursando 8º semestre. Durante os semestres já cursados enfrentei muitas dificuldades, pois os conteúdos das aulas eram muitos e difíceis de entender. Também tive dificuldade para me adaptar às rotinas da universidade, mas com o tempo fui me acostumando. As primeiras provas que eu fiz, confesso que não fui muito bem, pois eu não estudava o suficiente, ou às vezes estudava e parecia que tudo era muito complexo. Também sentia muita saudade da minha família, porque era a primeira vez que tinha saído da aldeia, e isso também influenciava nos meus estudos. Se acostumar com as refeições também foi difícil, porque eram diferentes dos alimentos que eu era acostumada. Na aldeia, eu falava só a língua Kaingang e por isso encontrei dificuldades com a Língua Portuguesa, tanto na pronúncia como na interpretação das palavras. Muitas das palavras que os professores articulavam nas aulas eram incompreensíveis para mim. Eu também não conversava muito com as pessoas, por causa da timidez e mesmo assim algumas pessoas me entendiam.

A recepção na faculdade foi boa, bem acolhida pelos colegas, professores e funcionários da Escola de Enfermagem, apesar de algumas pessoas não compreenderem o que estava acontecendo, uma índia no meio deles. Mas acho que a universidade também não estava preparada para receber alunos indígenas. Encontrei muitas pessoas especiais na faculdade, dentre os quais a professora Cida, que desde o primeiro momento que nos conhecemos tem se colocado à disposição. Tenho colegas que se dão muito bem comigo, colegas que são minhas melhores amigas, como a Carla e a Francine, que desde o

primeiro semestre da faculdade estudamos juntas para as provas e realizamos trabalhos acadêmicos juntas. Gosto muito delas, acredito que nossa amizade é verdadeira. Sempre falo para elas que depois que terminarmos a graduação e cada uma seguir o seu rumo nunca vou esquecê-las, pois já fazem parte da minha vida e minha história. Hoje eu olho e tenho orgulho de tudo que passei, apesar dos sofrimentos, das dificuldades, mas também de muitas conquistas, e de momentos maravilhosos que passei até aqui. Creio que o importante é o esforço nosso, por que eu sempre acreditei na minha capacidade, sempre fui atrás dos meus objetivos, mesmo encontrando dificuldades, mas sempre tentando. Várias vezes me foi dito que eu não era capaz e que eu não ia conseguir. Ouvir isso é muito triste, ainda mais por parte do professor, mas aprendi a acreditar em mim mesma e não no que os outros falam, pois sei que o preconceito existe; muitas vezes sem querer praticamos e isso passa despercebido.

No primeiro semestre da faculdade, eu tive uma monitora e um professor orientador. Esse apoio foi bom, no entanto queria que fosse muito bem aproveitado por mim como também pelo monitor e orientador. Só que não foi exatamente isso, pois sei que a finalidade desse apoio não foi bem compreendida por parte de quem executa e também por quem recebe esse apoio, pois muitas vezes não sabemos qual o papel dessas pessoas, seus deveres e em qual situação podemos procurá-los, e acaba fazendo esse apoio pedagógico não funcionar de forma satisfatória.

O Programa de Ações Afirmativas da UFRGS foi resultado de uma história de luta e resistência, principalmente dos negros e indígenas. No entanto, as dez vagas que são abertas por ano na UFRGS são uma conquista dos povos indígenas para que pudéssemos estar aqui hoje estudando em uma das melhores universidades. Além da entrada dos indígenas, foi criada também uma política de permanência para os estudantes indígenas que ingressarem na universidade, pois sem esse apoio seria difícil o estudante indígena se manter longe das aldeias e da sua família. Fica evidente a preocupação em formar um aluno indígena, pois o propósito foi de ele ingressar na universidade e continuar até concluir o seu curso e que as vagas ocupadas fossem muito bem aproveitadas. Assim, quando um aluno indígena ingressa no curso e acaba desistindo, é uma perda de vaga que foi difícil de ser conseguida.

Dessa forma, acredito que o apoio oferecido aos estudantes indígenas é importante para nossa permanência na universidade e inserção no meio acadêmico. Apesar de que ainda falta muito a ser feito pelos indígenas, mas nós também temos que saber aproveitar as oportunidades, se esforçar nos estudos. Quando ingressamos na faculdade, havia falas de que as cotas iam desqualificar o ensino da UFRGS. Para alguns, somos considerados inferiores aos outros alunos que ingressam por meio das vagas universais, mas sabemos que somos capazes de acompanhar a nossa turma e concluir o curso, mesmo não sendo no tempo exato, mas sabendo usufruir dessas oportunidades. O fato de sermos indígenas não quer dizer que somos incapazes. Ainda falta conquistar mais o nosso espaço dentro da universidade, de lutarmos pelos nossos direitos e interesses. Temos apoio da CAPEIn,

que sempre tem se colocado à nossa disposição. E que sempre está achando a melhor forma de trabalhar com estudantes indígenas.

Desde o começo da faculdade, eu tenho interesse em fazer uma pesquisa de campo na minha comunidade, porém não tive oportunidades. Ainda mais agora que estou fazendo meu projeto de TCC, queria fazer uma pesquisa junto com as mulheres indígenas da minha comunidade, mas infelizmente não será possível. No entanto, é necessário que sejam consideradas essas coisas, pois eu, como aluna indígena, tenho vontade de aplicar tudo que estou aprendendo na faculdade na minha comunidade. É necessário que a universidade leve isso em consideração, que estamos estudando para depois atender o nosso povo e desde agora queremos aplicar o nosso conhecimento, seja por meio de estágios, pesquisas ou qualquer trabalho junto com as comunidades indígenas. Por outro lado, nota-se a falta de políticas de apoio para os estudantes que vão se formar e ainda não existe preocupação com o egresso desses estudantes. Talvez seja também uma falta de organização das próprias comunidades e dos órgãos responsáveis pelos indígenas. No meu exemplo, eu vou concluir o meu curso no primeiro semestre de 2012 e simplesmente não sei o que vou fazer depois, onde vou procurar apoio para conseguir um emprego junto à minha comunidade, pois esse é meu objetivo. Esses aspectos devem ser levados em consideração.

Em vários momentos me deparei com a pergunta: por que você saiu da aldeia para estudar?

Na história consta que o contato dos portugueses com os índios brasileiros foi extremamente prejudicial para os nossos antepassados. Os índios foram enganados, explorados, e até massacrados pelos colonizadores. Posso dizer que não foi somente naquela época, pois continuamos sendo enganados em várias situações. Como existem pessoas que não tiveram a oportunidade de aprender a ler e escrever, são usados sem saber, principalmente nas campanhas eleitorais, como o indígena é um cidadão brasileiro e faz parte da decisão política do País. Na época das eleições, se vê os políticos fazendo promessas que depois que assumem o cargo, esquecem que tiveram apoio de um indígena, ou ele simplesmente desconsidera. É como se o indígena não tivesse necessidades. Isso mostra de uma forma que somos e continuamos sendo enganados muitas vezes pelos próprios parentes, pois agora existem eleições em algumas comunidades indígenas para eleger o cacique. Com a influência das pessoas não indígenas e do capitalismo, acaba deixando de lado as principais penúrias do seu povo. Em muitas situações somos explorados. Hoje em algumas áreas indígenas quem trabalha nas terras são as pessoas não índios, que usam produtos transgênicos para agricultura mesmo sabendo que essas substâncias quando introduzidas na natureza trazem riscos para a biodiversidade e malefícios para a saúde das pessoas, o que resulta no aparecimento das doenças, muitas vezes desconhecidas. Em se tratando disso, destacamos que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no Capítulo VIII – DOS ÍNDIOS, em seu Art. 231 ressalta que “são terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as

utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários ao seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições”. No outro parágrafo ainda diz que “as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes”. Frente ao exposto, só nos basta dizer que há muito que fazer a favor dos povos indígenas.

Antigamente, os índios viviam basicamente da caça, pesca e outros recursos que a natureza oferecia. Tinham um contato total com a natureza e os elementos da natureza eram de extrema importância para as suas vidas. Atualmente, essas coisas estão desaparecendo, pela ação do próprio homem que vai terminando com os bens mais preciosos que a natureza lhes oferece. Dependemos muito da natureza, porém agora ela não nos oferece suficientes meios de recursos de sobrevivência e isso mostra a necessidade de procurarmos outra forma de adquirir esses meios. Com isso, há uma migração dos indígenas para meio urbano, onde eles podem vender seus artesanatos e comprar alimento para seus filhos. Por outro lado, a cultura do não índio influencia cada vez mais na forma de organização de muitas tribos indígenas.

A transmissão da cultura e dos conhecimentos é fundamental para preservação dos mesmos, como por exemplo, a medicina tradicional. Os indígenas utilizam as ervas medicinais, tenho experiência com a minha própria família que quando alguém fica doente, se faz primeiro o tratamento com remédio do mato e depois se a doença progredir se procura o serviço de saúde para consultar um médico e fazer tratamento com outros medicamentos. A medicina tradicional ainda é muito utilizada na minha comunidade. Sei que funciona, no entanto tem que saber usar, tem toda uma crença e conhecimento a respeito de qualquer erva medicinal que vai ser utilizada. Sendo assim, o profissional de saúde que atende uma comunidade indígena deve estar ciente disso, para que possa respeitar qualquer aspecto cultural.

Os povos indígenas têm direito de manter suas culturas, como por exemplo, de viverem do jeito que quiserem, de falar sua própria língua, de falar sobre sua cultura, seus costumes, de ter ou manter o seu nome tradicional e serem reconhecidos por ele em qualquer lugar, com qualquer pessoa e ser entendido da melhor forma possível. Suas opiniões devem ser levadas em consideração assim como direito a ter voz nas políticas relacionadas aos indígenas, porque melhor do que qualquer outro, ele é o protagonista principal, ele vive a situação e conhece da realidade do seu povo. Assim, a Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas “condena a discriminação contra os povos indígenas, promovendo a sua efetiva e plena participação em todos os assuntos relacionados a eles, bem como o direito a manter sua identidade cultural e tomar suas próprias decisões quanto às suas maneiras de viver e se desenvolver” (ONU, 2008).

Nos últimos anos, muitos jovens indígenas saíram de suas aldeias e se afastaram das tradições culturais para buscar conhecimentos através de curso superior nos centros urbanos. Esta migração muitas vezes é forçada pelo fato de constatarem a necessidade

de uma formação pessoal e também para seu povo, pois são vistas as demandas das suas comunidades e a vulnerabilidade que os mesmos apresentam. É preciso alguém capaz de entender a linguagem, as políticas e os indicadores que são úteis na defesa dos nossos direitos e interesses. Muitos dos nossos direitos são desconhecidos por nós indígenas, no entanto é preciso reforçar que como qualquer cidadão tem direitos iguais, sendo que alguns desses são direito à saúde, educação, emprego, direitos culturais e de identidade, tanto coletivos como individuais. Na minha comunidade, as pessoas idosas nem sempre aceitam o fato de seus netos terem que sair de junto da sua família para morarem sozinhos na grande cidade. A minha avó até hoje não aceita esse fato: quando vou visitá-la, me pergunta por que eu fiz aquilo, mas sempre estou explicando para ela que é uma necessidade e que se dependesse de mim eu sempre ia morar junto com minha família na aldeia.

Hoje, posso ver o quanto valeu a pena minha determinação, apesar de ter sido muito difícil a minha adaptação, acho que nunca vou estar totalmente adaptada na cidade e as rotinas do dia a dia. Posso dizer que vivo duas culturas bem distintas: a minha cultura indígena e a cultura dos não indígenas e é difícil conciliar as duas. Tenho orgulho de ser indígena, apesar de algumas pessoas dizerem que os índios são desaculturados. Ser índio não quer dizer que eu tenha que andar nua pela cidade, de andar com cocar na cabeça, de arco e flecha. Para mim, ser índia é saber e valorizar a minha cultura, de preservá-la, de falar a minha língua materna que é uma identidade. Hoje é muito comum encontrar indígenas falando em português, vestindo roupas e usando equipamentos eletrônicos. Isso mostra que o mundo está em constante desenvolvimento, sendo necessário se adaptar a essas novas realidades. Se eu uso todas essas coisas não quer dizer que deixei de ser índia, pois tenho toda uma história atrás de mim; assim, em qualquer lugar onde há presença de um indígena, a sua cultura deve ser respeitada e valorizada.

*Posso ser tudo o que você é sem deixar de ser o que sou.
(Filosofia Kaingang)*

Eu sou o João Maria Fortes, mas o nome usado na tribo é Sejuja, escolhido pelo professor de língua Kaingang Natalino Góg Crespo no curso de magistério na década de 1990. Sou natural da Terra Indígena Nonoai, Rio Grande do Sul, situado no extremo norte do Estado do Rio Grande do Sul, com uma área perimetral de 14,910 hectares e com a população de aproximadamente 5.000 pessoas. Com 9 anos de idade, ingressei numa escola municipal criada para sociedade não indígena dentro de uma Terra Indígena, cujo espaço na época era ocupado pelos invasores brancos. Isso foi em 1977. Eu me matriculei nesta escola juntamente com mais cinco indígenas, com o objetivo de aprender a ler e escrever a língua do branco, ou seja, a Língua Portuguesa. Nesta época, a nós não eram apresentadas alternativas, a não ser se integrar à sociedade envolvente, mesmo falando somente a língua materna, o Kaingang, e possuir culturas totalmente diferentes. Tendo em vista que nesta época parecia que já tínhamos perdido completamente a nossa terra para o homem branco, pois eram apenas 300 índios contra 5.000 colonos. E nós, os indígenas, enfrentávamos muitas dificuldades porque poucos de nós sabiam falar a Língua Portuguesa. E, no entanto, sofriamos muitas discriminações por parte dos colegas e professores.

Com a possibilidade de retomada da terra, a situação ficou ainda pior. Mas de qualquer forma, o processo da retomada foi concretizado, graças à iniciativa do cacique Nelson Sâgre e às instituições indigenistas que colaboraram muito para realizar esta retomada da Terra Indígena de Nonoai, onde foram expulsos mais 5.000 posseiros. Após este episódio, se eu quisesse continuar estudando, teria que caminhar ou andar a cavalo por mais dez quilômetros, novamente numa escola de branco. Mas mesmo assim depois de alguns anos consegui então concluir a 5ª série do ensino fundamental nesta escola, numa vila com o nome Taquarussuzinho, que fica na divisa da atual terra demarcada pela FUNAI, hoje reconhecida como uma Terra Indígena.

E assim como as dificuldades eram enormes para se dar sequência aos estudos, eu com 15 anos de idade resolvi sair de casa e procurar um emprego ou um serviço qualquer, em que poderia trabalhar e dar continuidade nos meus estudos, porque o meu sonho era de um dia vencer na vida e ser inteligente como o homem branco para assim dialogar e competir de igual para igual em todas as circunstâncias. Morando na casa de parentes no acampamento indígena de Iraí, hoje reconhecida como uma área indígena, eu fazia pequenos artesanatos e vendia na frente de um hotel, Hotel Iraí, todos os dias. Um dia, o gerente do hotel, talvez por curiosidade, veio bater um papo comigo. Conversamos intensamente, com muitas indagações. E assim nos tornamos amigos rapidamente. Pela

terceira vez que veio conversar comigo, me convidou para trabalhar de garçom no restaurante do seu hotel. No dia seguinte, então, fui morar no hotel com os demais garçons não indígenas que trabalhavam neste hotel. E assim comecei a trabalhar no restaurante, e no terceiro dia o gerente já providenciou a minha matrícula; comecei a estudar à noite no final do expediente. Durante os três anos que atuei trabalhando de garçom pude terminar o ensino fundamental. E a minha família, no entanto, não se conformava com essa realidade, de estar fora da aldeia trabalhando, servindo de mão de obra barata sem segurança nenhuma e também por ser menor de idade e sem documentação. Retornando à minha terra de origem, morando com a minha mãe, as dificuldades continuaram; no entanto, não tinha a menor possibilidade de fazer o ensino médio. E ficando então uma temporada trabalhando na lavoura para garantir a subsistência da família, já tinha até perdido a esperança de um dia concluir o 2º grau.

Na década de 1990, fui procurado pelas lideranças indígenas para trabalhar numa escolinha que a FUNAI tinha construído anteriormente na aldeia Pinhalzinho, município de Planalto, Rio Grande do Sul, como professor municipal, onde comecei a lecionar para 12 crianças indígenas no ano de 1992. E no ano seguinte recebi o convite para fazer o curso de magistério em regime de alternância organizado pela UNIJUÍ, Associação dos Professores Kaingang e Guarani (APBKG) e instituições indigenistas, com a duração de três anos. E no ano de 1996, felizmente, tive então o privilégio de concluir o magistério nível 2º grau. Concluído então o magistério continuei na sala de aula, fazendo aquilo que gosto com mais qualidade, mas o meu sonho ainda era um dia ter a oportunidade de fazer o curso superior. No entanto, me parecia que esta possibilidade era impossível. Mas no ano de 2008 surgiu a oportunidade de prestar vestibular na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde ingressei na licenciatura em História.

Mediante as dificuldades trazidas na bagagem ao longo da minha vida, as marcas e as cicatrizes de um passado frustrante, não foi fácil permanecer na faculdade, por não estar preparado pedagogicamente e nem psicologicamente, pois na verdade tinha apenas recebido uma formação básica para atuar em sala de aula, com recursos precários e limitados, uma educação de uma escola pública mal-estruturada e que não oferecia qualificação eficiente com noção de conteúdos para o ensino superior, situação que contribuiu para que eu não evoluísse rapidamente no curso. E isso, no entanto me deixou bastante constrangido, porque minha vontade era de avançar no meu curso com maiores aproveitamentos. No entanto isso não está sendo possível, devido à consequência da minha própria história, e da realidade atual, de além da faculdade, ter que trabalhar para garantir a subsistência da família. Mas de qualquer forma posso dizer que sou um vitorioso, pelo fato de conseguir entrar numa faculdade e assim poder ampliar o meu conhecimento intelectual.

Quero dizer que eu estou muito grato por a Universidade oferecer esta oportunidade, pois acredito que, mesmo com dificuldade, todos os acadêmicos indígenas que tiveram a oportunidade de ingressar nesta universidade estarão atuando nas suas comunidades

como um profissional de referência em todos os aspectos. Para mim, em particular, foi um desafio o fato de pela primeira vez morar numa grande cidade ou cidade grande, conviver com pessoas de alto nível economicamente, e com isso aprender a conviver com essas diferenças. Sabemos que é tudo diferente, a linguagem, a comida, hábitos, os compromissos, o controle financeiro, os horários, enfim muda totalmente a rotina tradicional e tudo isso implica muitas vezes no desânimo e a vontade de abandonar o curso. Mas assim, como eu já não sou mais adolescente, essas pequenas implicações não me atingiram, como por exemplo, preconceitos, discriminações, etc. Ao contrário, isso até está me ajudando no preparo psicológico e me fortalece a cada dia a ser mais ousado e ambicioso, a ponto de querer mais e mostrar a minha capacidade enquanto um Kaingang intelectual.

Volto a afirmar: pretendo continuar encarando todos os desafios e provar de vez que o Kaingang, além das suas deficiências por conta de sua história frustrante ao longo dos 500 anos de resistência, continua aqui vivo e forte, pronto para desbravar qualquer desafio que venha pela frente. E com muito orgulho, desde mês de março do ano de 2011, trabalho na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC), como Assessor de Educação Indígena, com perspectiva de oferecer mais apoio para os nossos professores, com a finalidade de dar uma nova característica para as nossas escolas e revolucionar a educação indígena de maneira tal que possa oportunizar à juventude indígena uma educação de qualidade, qualidade essa que pode oferecer para os nossos jovens a preparação para o mundo acadêmico com ênfase, que hoje é o grande desafio. Para que possam encarar essa nova realidade com virtude, sem perder a sua identidade e ter o orgulho de ser Kaingang, valorizando suas raízes com ousadia, e conquistar a sua autonomia, que é o nosso foco principal.

Vanderlei Kafey Malaquias

Meu nome é Vanderlei Kafey Malaquias, estou cursando Odontologia na UFRGS, ingressante da turma de 2008, pelo sistema de vagas para indígenas. Sou natural da Terra Indígena de Cacique Doble, distante 400 km de Porto Alegre, pertencço ao povo Kaingang, segundo maior povo indígena do Brasil.

Um fato interessante é que meu pai é Kaingang e minha mãe pertence à tribo dos Bororo do Mato Grosso do Sul, então nas minhas veias corre o sangue de dois povos indígenas: Kaingang e Bororo. Isso me orgulha! Saí muito cedo da minha aldeia, quando tinha 11 anos fui morar em Erechim com minha irmã, onde estudei na escola dos brancos. Terminei o ensino fundamental e médio na escola Mantovani de Erechim e acho que por isso perdi um pouco da minha cultura, principalmente a nossa língua materna. Foi muito ruim. Mas não demorou muito e voltei para a minha aldeia, porque todo índio quer sempre estar do lado dos seus parentes, e comigo não foi diferente.

Eu preciso ajudar o meu povo. Trabalhei como professor bilíngue na escola da comunidade durante seis anos e foi uma das melhores experiências da minha vida. Naquele momento, eu estava dando a minha contribuição junto ao meu povo. Enquanto isso, em Porto Alegre, as lideranças indígenas e não indígenas lutavam para que os indígenas tivessem a oportunidade de estudar na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na UFRGS. Foi uma das maiores lutas do povo Kaingang: as lideranças tiveram que montar acampamento em frente à Reitoria, para garantir essas vagas que hoje nós ocupamos. Essa luta deu resultado: hoje estamos na UFRGS! Mas para isso, a gente fez um vestibular específico para indígenas, em que as vagas eram disputadas entre nós. Cada vestibular dá direito a dez vagas nos cursos escolhidos pelas lideranças indígenas. No começo, foi muito difícil a nossa adaptação em Porto Alegre, principalmente se adaptar à faculdade. A UFRGS é uma das melhores do Brasil e exige muito dos seus alunos, mas nós Kaingang aceitamos esse desafio, porque temos um compromisso muito grande com nosso povo. Os cursos escolhidos têm uma demanda muito grande nas aldeias e a gente precisa de odontólogos, médicos, enfermeiros, professores, profissionais que cuidem da terra, etc.

No começo, predominava um olhar de curiosidade pelos nossos colegas: *“índios na faculdade! Lugar de índio é no mato!”*. A gente ouvia esse murmúrio das paredes da universidade. Mas hoje as coisas estão mudando, nossos colegas estão nos respeitando. Eles têm curiosidade em saber a nossa cultura. Foi muito difícil no começo, teve colegas que desistiram dos cursos e voltaram para a aldeia. Quando a gente se sente fraco, com vontade de ir embora, nós procurávamos apoio dos parentes que vendem artesanatos no Brique da Redenção e lá a gente se enche de energia e vontade para prosseguir com nossos cursos.

Infelizmente, hoje ainda há desistência de alguns colegas, principalmente aqueles que nunca saíram da sua Terra Indígena. Ainda bem que tem algumas aldeias em Porto

Alegre, onde a gente respira o ar das aldeias do interior. Isso faz com que não sintamos tanta saudade de nossas aldeias. Podemos citar a Lomba do Pinheiro e o Morro do Osso, lugares que visitamos com frequência, principalmente na festa do Dia do Índio. Estamos morando na Casa do Estudante na Av. João Pessoa: todos os que são aprovados no vestibular indígena podem morar nessa casa.

Porto Alegre é uma cidade boa de morar, depois de tanto tempo aqui, aprendi a gostar desta cidade e não trocaria por nenhuma outra cidade. Essa é a cidade do time do meu coração, o Inter, mas também admiro o nosso rival o Grêmio: são as duas maiores forças do futebol brasileiro, verdadeiros campeões. Quando posso, vou ao jogo do Inter. Outra beleza desta cidade é o Parque da Redenção, ela lembra as matas de nossas aldeias, lugar ótimo para caminhadas e bater aquela bolinha. Sou um verdadeiro fã de Porto Alegre!

Escolhi o curso de Odontologia pela necessidade do meu povo. A saúde bucal é uma questão muito séria nas aldeias, pois quando os indígenas passaram a consumir mais alimentos industrializados, a ingerir mais açúcar, teve aumento de cárie e, consequentemente, a perda dentária. Antigamente, meu povo não sofria tanto com esse problema, pois os indígenas se alimentavam com comidas típicas, que não causavam tanto danos aos dentes. Hoje temos pessoas com vinte anos sem dentes, usando dentaduras, e isso é um problema muito sério! Minha prioridade é atender o meu povo, tornar a vida dessas pessoas um pouco mais feliz!

Família

Eu me chamo Caroline Chaves Ribeiro, tenho 18 anos, sou filha de Júlio César Salles Ribeiro e Carmelinda Chaves Ribeiro. Tenho três irmãos: Débora Raquel Chaves Ribeiro, Léa Cristina Chaves Ribeiro e Jafé Emanuel Chaves Ribeiro. Meus pais sempre tiveram muitas dificuldades para nos criar, pois tinham de conciliar os estudos e o trabalho e ainda arranjar tempo para a família. Era bem complicado, mas com o passar do tempo tudo melhorou. Meu pai se formou em Direito e minha mãe, em Enfermagem. Sempre me orgulhei muito deles, pois são um grande exemplo de superação. Além disso, são meus maiores incentivadores. Cresci ouvindo-os falar que os estudos são tudo, pois nos dão a possibilidade de lutar por uma vida melhor.

Ensino médio

Lembro que desde que ingressei no ensino médio, meus pais já sonhavam me ver na universidade, mais precisamente na UFRGS, por ter melhores condições e ser muito bem conceituada. Passei anos ouvindo-os falar em universidade, em UFRGS, qual curso eu iria fazer, e sinceramente achava isso muito chato. Mas hoje agradeço a eles, pois com o passar do tempo, estudar na UFRGS passou a ser um sonho meu também. Em 2008, quando soube do vestibular exclusivo para indígenas, fiquei muito entusiasmada e meus pais vibraram junto comigo, pois vimos ali uma oportunidade única. Na época, ainda cursava o segundo ano do ensino médio, mas desde aquele momento já comecei a me preparar.

Em 2009, ano da minha formatura, fiz a inscrição... Um dos momentos mais difíceis da minha vida, pois tinha apenas 16 anos e um turbilhão de emoções e decisões a serem tomadas... As dúvidas? Eram muitas: que curso fazer? Que profissão seguir? O fato de encerrar uma etapa, deixar os amigos, começar a fase adulta, mais responsabilidades, mais deveres... É como dizem: “o novo sempre assusta”. E comigo não foi diferente. Depois de pensar bastante, acabei optando por Medicina. No dia da prova, estava muito ansiosa e nervosa, sabia que tinha me preparado, mas o medo de perder a vaga era muito grande. Alguns dias depois saiu o resultado e meu nome não estava na lista de aprovados. Fiquei a um ponto da primeira colocada e muito decepcionada comigo mesma. Meus pais, como sempre, ficaram do meu lado, pois eles, assim com eu, tinham certeza de que eu iria conseguir no ano seguinte ou no outro e mesmo que não conseguisse, tentaria de novo.

E de novo, as dúvidas voltaram... O que vou fazer agora? A única certeza que eu tinha é que não iria desistir.

No ano seguinte, em 2010, fiz de novo minha inscrição com mais tempo pra pensar e então decidi por Odontologia. Conheci um pouco mais sobre esse mundo e me identifiquei com o curso. Na verdade, não sabia direito o que queria, e francamente às vezes sinto que ainda não sei. As incertezas continuam até hoje, mas faz parte, e se um dia eu tiver que mudar, certamente o farei.

A prova foi realizada em janeiro de 2011, e nesse dia estava bem mais tranquila, pois já havia tido o primeiro contato com o vestibular, adquirindo certa experiência. Dias depois, recebi a notícia tão aguardada: tinha passado no vestibular. A sensação? Era simplesmente fantástica, era uma mistura de alívio com dever cumprido. Eu estava realmente feliz.

O ingresso na Universidade

Depois da euforia de ter passado no vestibular, veio a saudade, saudade da adolescência, dos amores, das verdadeiras amizades, das bagunças que só acontecem no ensino médio. Lembro exatamente de tudo como se fosse ontem: eu já estava de malas feitas, pronta para encerrar mais uma etapa, a felicidade de ser universitária era tamanha, mas a tristeza de deixar minha família para trás era muito maior.

Chegando a Porto Alegre, fiquei totalmente deslocada em um mundo completamente diferente do meu. No começo foi difícil, mas logo fui me adaptando. Fomos muito bem recebidos, o fato de ter colegas indígenas ajudou bastante. Na chegada, tivemos a primeira reunião, conhecemos a universidade e fomos orientados pela SAE sobre a matrícula e sobre os auxílios a que tínhamos direito, e são, com certeza, esses auxílios que estão nos mantendo aqui, pois sem eles muitos de nós já teriam desistido.

No primeiro dia de aula, a ansiedade tomou conta, tinha muito medo de não ser aceita, de sofrer algum tipo de preconceito. É lamentável, mas em pleno século XXI isso ainda acontece, mas no fim deu tudo certo, os colegas e principalmente os professores me apoiaram muito. Tiro o chapéu para os professores da Odonto!

Hoje faz quase um ano que estou aqui, nem por um momento pensei em largar tudo e ir embora, e devo isso a meus pais, que trabalham e que vivem por mim e pelos meus irmãos. Sinto-me em dívida com eles, talvez por isso nunca tenha pensado em desistir, por não querer decepcionar as pessoas que mais amo. Meus irmãos, assim como eu, há algum tempo também já estão se preparando para vir para cá. Espero que eles consigam mais do que isso. Espero que as vagas para indígenas na universidade continuem, pois conheço muitos que veem na UFRGS uma oportunidade para mudar de vida, que sonham estar aqui um dia. Afinal de contas, quem não sonha se tornar um médico, um dentista, trabalhar na sua comunidade, fazer o que gosta e ainda ganhar por isso. Ter a

possibilidade de dar um futuro melhor a seus filhos, de fazer com que sintam orgulho de você, é o desejo de qualquer ser humano, por isso espero sinceramente que as vagas para estudantes indígenas existam e que só venham a melhorar cada vez mais. Espero também que outras universidades, a exemplo da UFRGS, adotem essa medida, que é fundamental para dar esperança a muitos de nós. Dar-nos a chance de competir de igual para igual no mercado de trabalho que hoje sabemos, é disputadíssimo, só assim conquistaremos nosso espaço.

Meu sonho está quase completo: sei que tenho uma longa caminhada, mas eu chego lá. Sonho me tornar uma grande dentista, pretendo me especializar em Ortodontia, montar um consultório e ajudar minha comunidade. Além disso, quero ajudar minha família, retribuir em dobro todo o amor, carinho e apoio que sempre me deram. Depois disso, certamente outros sonhos virão, pois a vida é feita de sonhos, e eles estarão lá, esperando por mim, esperando para serem realizados.

Meu nome é Édina Josiane Fortes, tenho 20 anos de idade e sou Kaingang. Moro na Terra Indígena Votouro, no município de Benjamim Constante do Sul, Rio Grande do Sul. Estudei o ensino fundamental na Escola Indígena Toldo Coroado e para cursar o ensino médio fui para a cidade de Benjamim Constante do Sul.

Comecei a estudar aos 8 anos de idade. Comecei tarde, porque minha mãe não me deixava ir à aula: tinha medo de que eu me machucasse ou que alguém pudesse brigar comigo. Mas num certo dia meu avô, enquanto minha mãe dormia, levou-me escondida para a escola, porque se ela visse não deixaria. E assim comecei a estudar e gostei muito. Também gostava de ler, contar e ouvir histórias dos meus colegas.

Quando fui para a cidade fazer o ensino médio, achei um pouco estranho, pois teria que estudar com os brancos. Não era como a escola indígena onde estudei todo o ensino fundamental. No começo foi difícil, mas aos poucos fui me adaptando à escola e aos costumes dos brancos, sem deixar os meus de lado. E ainda hoje é muito difícil para quem estuda em uma escola indígena sair para estudar com os não indígenas, sem conhecer, sem ter amizades. E esse é um dos motivos que levam muitos estudantes indígenas a desistir dos seus estudos. Mas nós, que queremos estudar, temos que enfrentar as dificuldades, porque sem estudos não chegaremos a lugar nenhum. É importante nos esforçarmos para conseguir uma formação e, com isso, melhorar nossas vidas e dar o exemplo para crianças e jovens indígenas que se esforcem para serem alguém na vida.

Em 2010, fiz o processo seletivo específico para indígenas, fui aprovada e consegui uma vaga na UFRGS, em Porto Alegre, onde estou morando atualmente, fazendo meu curso de Enfermagem. Também não foi fácil deixar minha família e meus amigos para morar em Porto Alegre, mas aqui fomos bem acolhidos. Hoje estamos um pouco mais acostumados. Também, se eu consegui chegar até aqui foi porque meus pais me incentivaram muito e eu agradeço por tudo que eles têm feito por mim. Eles são meu porto seguro, a base de tudo e agradeço pela família maravilhosa que tenho.

Enfim, estou aqui e orgulho-me de ser indígena, tenho cultura para exhibir. Luto por meus ideais e nunca vou desistir.

Sou Jocélia Pedroso, sou indígena, pertencente ao povo Kaingang. Tenho 24 anos. Nasci na Terra Indígena de Nonoai, norte do Estado do Rio Grande do Sul. Sou filha de Julio Pedroso e de Marilene Pinto Pedroso, que são também indígenas. Estudei os primeiros anos do ensino fundamental na escola indígena que hoje se chama Escola Estadual Indígena Joaquim Gaten Cassemiro e as demais séries cursei fora da aldeia, na cidade de Nonoai, onde também frequentei o ensino médio. Hoje sou estudante de Farmácia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Vou contar uma parte da minha trajetória até chegar aqui: no começo foi muito difícil, pois tive que deixar minha família, meus amigos e minha aldeia para seguir um caminho desconhecido, em que não conhecia ninguém, não tinha amigos e minha família não estava do meu lado. Tive muitas dificuldades para me adaptar nesse “novo mundo”, principalmente nos primeiros dias, pois não tinha noção do que seria estar numa faculdade. Nos primeiros dias de aula foi difícil, tanto é que reprovei em três cadeiras e por esse motivo pensei em desistir. Fiquei apavorada, achei que não iria conseguir me formar. Mas com o grupo de apoio da universidade, hoje estou aqui, mais inserida no curso de Farmácia, entendendo mais as propostas de cada disciplina e com um grupo de amigos. Conto isso para mostrar que dificuldades existem, mas para superá-las é necessário você enfrentar. Surpreendi-me, pois também fui bem acolhida pela Universidade e pelos professores, fato que me motivou muito.

Enfim, estou aqui e orgulho-me de ser indígena, tenho cultura para exibir e quero mostrar para as pessoas que muitas vezes duvidaram da minha capacidade de estar em uma universidade. Quero agradecer à minha família, que sempre esteve comigo, do meu lado, enfim, a todos que me apoiaram, meu muito obrigado!

Meu nome é José Carlos Machado, indígena Kane Sá, da Terra Indígena de Nonoai, no norte do Rio Grande do Sul. Tenho 18 anos e curso Medicina Veterinária, pois apesar de ser uma pessoa criada em cidade pequena e com poucas coisas para se fazer uma opção da minha vida, sempre gostei de animais. Quando eu estou ali, com eles e a natureza, esqueço-me de tudo que tem em minha volta.

Morei certo tempo na comunidade indígena, mas um dia tivemos que sair por problemas pessoais e então passei a morar fora da aldeia, enquanto frequentava uma escola Municipal até meus 8 anos. A partir de então, fui estudar na Escola Estadual de Ensino Fundamental Adílio Daronchi, no Município de Nonoai, onde concluí o ensino fundamental. Depois fui estudar num colégio do município vizinho, em Gramados dos Loureiros, na Escola Estadual de Ensino Médio Adolfo Giordani. Aí frequentei três anos e passei praticamente fazendo amizades com colegas e professores. Neste colégio, muito aprendi com os professores, com o conhecimento pessoal e do mundo todo. E foi importante perceber que nós, indígenas, temos uma história, embora algumas pessoas ainda digam que isso é uma coisa sem noção.

Sobre a faculdade, posso dizer que não é simplesmente entrar nela, pois é necessário ter um objetivo. Isso que é a grande vantagem: chegar ao final do curso e ser uma pessoa realizada com que você conquistou nos longos anos de estudo, sentir que realizou o que sempre desejava em sua vida. Na faculdade não é apenas entrar, pois se você não tem objetivos, não consegue ficar longe de todos os seus familiares, amigos e todas as pessoas que você gosta.

A minha vinda para uma cidade grande e desconhecida foi muito boa, para fazer novas amizades, para ter contato com novas ideias, para ver o mundo de outra forma que antes não via. Agora estou vendo muita coisa ao mesmo tempo. E ver tudo de ruim e de bom também, pois a visão mais realista das coisas geralmente ninguém conta para outras pessoas que estão por vir. Acho que isso é um erro muito grande com quem está por vir, sabendo que aquela pessoa está correndo o risco de ficar magoada ou até mesmo cair em tentações na sua nova vida.

Quando você sai de casa, pode ter certeza de que ao sair pela porta sua mãe vai dizer para ir com Deus, para se cuidar e muitas vezes o filho nem dá bola para o que a sua mãe lhe diz e vai fazendo tudo de errado, não dando ouvidos para o que os seus familiares lhe dizem. Naquele momento, não pensava em viver tudo isso que estou vivendo hoje, aqui com os meus amigos, colegas e as outras pessoas que conheço. Esta caminhada que todos nós fazemos não é fácil, principalmente pela saudade da família e amigos. Mas agora estou mais acostumado com tudo o que estou fazendo, sabendo que isso é o que eu sempre quis fazer: uma faculdade. Quem diria que aquele guri que cresceu fazendo artes e brincando, que estudou em colégio público, mas sempre com a ideia de estudar

na cabeça chegou aqui. Mesmo que algumas pessoas dissessem “Não sai de casa, fique com sua família”, nunca dei bola e sempre me dediquei aos estudos e mesmo que às vezes não gostasse de algo, tentava ir em frente.

Anos se passaram, me formei no ensino médio. Um dia, cheguei em casa e minha mãe disse que o Cacique José Orest Nascimento veio trazer pessoalmente a notícia da matrícula para o vestibular que tanto eu queria fazer. E eu fiquei feliz, comecei a ir atrás das coisas que tinha que fazer para me matricular e consegui fazer tudo certo. Mas chegou o momento: fui nervoso para a prova e ao sair parecia que tinha saído um peso das costas. Passaram-se alguns dias até que chegou a notícia de que eu tinha passado no vestibular. Consegui superar os obstáculos para chegar aqui, embora o mais difícil tenha sido sair de casa, pois sempre morei com meus pais e irmãos. Acabei superando tudo isso.

E chegou o momento mais legal, ao conhecer os colegas, participar das brincadeiras e a alegria do primeiro dia, com novas amizades, conhecendo novas pessoas. Mas a brincadeira acabou e vieram os estudos que temos que enfrentar com vontade de aprender, pois são muitas coisas novas ao mesmo tempo. Eu tenho uma meta, e essa meta é conseguir cumprir, chegando um dia a ser um bom profissional na área de trabalho que escolhi.

Meu nome é Josias Loureiro de Mello, indígena Kaingang. Sou natural da Terra Indígena de Nonoai, localizada no município de mesmo nome, que fica ao norte do Estado do Rio Grande do Sul. A minha assinatura foi adotada pelos meus bisavós, que até então não tinham: Loureiro de Mello é de origem portuguesa, porém são de famílias diferentes que se uniram no Brasil. Quando comecei a estudar, minha família morava a aproximadamente 4,5 quilômetros da escola, e por dois anos não cheguei a encerrar o ano letivo, devido à distância. A escola Cacique Sygre, a qual frequentava, estava localizada na divisa das Terras Indígenas, próxima à rodovia que atravessa o Parque Florestal que pertence à Terra Indígena de Nonoai. Na época, esse parque era ocupado por não indígenas, por isso a escola estava na divisa. Com muitas dificuldades, no ano seguinte continuei estudando. Minha família sempre me incentivou a estudar; mesmo sendo analfabetos, me apoiaram para continuar estudando.

Quando terminei o ensino fundamental, teria que sair da aldeia para dar continuidade aos estudos, mas com apoio de meus pais segui em frente, e me matriculei no colégio Padre Vitório, em Planalto. Passei por muitos preconceitos: me diziam que eu não era indígena porque conseguia acompanhar a turma. Muitas vezes cheguei a falar o idioma Kaingang na sala de aula, mas mesmo assim diziam que qualquer um poderia aprender se convivesse na sociedade indígena. Com o tempo, não levei mais em consideração o que diziam e só me preocupei em terminar de vez o ensino médio.

Hoje sou estudante de Pedagogia na UFRGS. Em 2010, quando pensei em fazer faculdade, não sabia qual curso escolher. Os cursos oferecidos eram Medicina, Odontologia, Medicina Veterinária, Pedagogia, Enfermagem, Psicologia, História, Ciências Biológicas, Serviço Social e Farmácia. Pensei em Medicina, em Odontologia, em todos os cursos, menos Pedagogia. Conversei com a Denise, minha esposa, que na época já era acadêmica de Enfermagem na UFRGS, e que, para meu orgulho e da comunidade indígena de onde veio, está se formando no primeiro semestre de 2012. Também consultei meus pais, pedi opiniões, porém, mesmo assim continuei na dúvida. Um dia antes da inscrição, sem nenhuma certeza, peguei o edital e comecei a pensar nos cursos oferecidos. Olhei o tempo de duração, tentei me imaginar em cada um, e foi quando 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.

Quando decidi fazer vestibular, comecei a estudar em seguida. Sempre fui péssimo em português e foi um desafio, mas com a ideia de prestar vestibular, o português se tornou uma necessidade. Com isso, percebi a importância desse conhecimento na sociedade não indígena. Quando prestei o vestibular, achei a prova muito difícil, e pensei que não ia conseguir. Cheguei a pensar que teria que esperar o próximo ano para tentar novamente. Mas como tudo ocorreu bem e descobri realmente o que é Pedagogia, um curso bem

diferente do eu pensava que fosse. No primeiro dia que cheguei na Universidade e fui ao local da matrícula. Fomos bem recebidos pela Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena e pelos indígenas que já estavam na faculdade. No início, enfrentei várias dificuldades, principalmente nas leituras obrigatórias. Estou vivendo novas experiências e continuo achando muitas coisas diferentes e que não faziam parte da minha rotina, mas aos poucos estou me adaptando, com as leituras, com os trabalhos. Também conto com o apoio da minha orientadora e monitora, que me ajudam nas dúvidas.

As vagas nas universidades são muito importantes para nós, pois irão nos ajudar na lutar pelos direitos dos Povos Indígenas. Já conquistamos vários espaços, mas ainda temos um longo caminho pela frente, como por exemplo, conseguir vagas de trabalho nas instituições públicas que trabalham com povos indígenas. Ainda somos considerados incapazes de assumir alguns cargos nas Escolas, Postos de Saúde. Mesmo com a graduação concluída, muitos ficam sem emprego nas aldeias e são obrigados a atuar em empresas privadas, sendo que poderiam ficar na aldeia e trabalhar com seu próprio povo. A Pedagogia é um curso de extrema importância nas aldeias, principalmente para as escolas terem um coordenador pedagógico indígena, que conhece a cultura da sociedade na qual os alunos estão inseridos. Assim, poderia ter maior aproveitamento nas atividades, inclusive construir conhecimentos juntos.

É claro que não vou parar por aqui, pois tenho muitos objetivos para o futuro. Pretendo fazer pós-graduação. No início da faculdade, meu plano era me formar e voltar para a aldeia. Mas agora, depois de ter cursado o primeiro semestre, tenho outros planos: a continuação dos meus estudos é muito importante para mim e para minha comunidade, e assim poderei lutar pelas causas indígenas, pela melhora da educação e da saúde nas aldeias. Quero ser exemplo para minha comunidade e para meus alunos, fazer a diferença na aldeia sem deixar de ser o que sou: Kaingang. Quero ser reconhecido pelo meu esforço e continuar em busca de conhecimento para a realização dos meus sonhos.

SEÇÃO III

Um olhar reflexivo sobre ensino superior
e povos indígenas

UM MAPEAMENTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS VOLTADAS AOS POVOS INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR

Mariana Paladino*

1 Apresentação

O acesso da população indígena à educação superior foi uma questão praticamente ausente das agendas governamentais e não governamentais até finais da década de 1990. Embora houvesse indígenas graduados – muitos deles lideranças destacadas no movimento indígena –, não havia uma reflexão sobre as possibilidades da formação superior contribuir na aquisição de ferramentas para uma atuação mais efetiva dos próprios indígenas em projetos e ações de interesse para as suas comunidades. Por outro lado, ainda era pouco problematizada a desigualdade educativa no acesso dessa população à educação superior, sendo que parecia mais urgente resolver os baixos índices de acesso à educação básica.

A demanda dos movimentos indígenas por educação superior é, portanto, recente. As estratégias para ingressar e conseguir se manter na universidade eram sobretudo individuais e familiares. O único órgão de governo que atendia parcialmente essa demanda era, até finais da década de 1990, a FUNAI, por meio da concessão de auxílio financeiro. A maioria dos beneficiados por esse apoio destinava esse dinheiro ao pagamento da matrícula e mensalidades das universidades privadas em que estudavam. É importante lembrar que antes da implementação de ações afirmativas nas universidades públicas, a maioria dos estudantes indígenas cursava universidades privadas. Por exemplo, no ano de 2003, quando ainda eram poucas as universidades públicas com ações afirmativas, a FUNAI estimava que tivesse aproximadamente 1.300 indígenas na educação superior universitária, dos quais entre 60 % e 70 % estavam em instituições de ensino superior privadas.

* Formada em Antropologia pela Universidad Nacional de La Plata, Argentina, mestre e doutora em Antropologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional (PPGAS/MN/UFRJ). É Professora Adjunta da Faculdade de Educação, área Antropologia e Educação, da Universidade Federal Fluminense. É pesquisadora associada ao Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (MN/UFRJ). Pesquisa temáticas vinculadas à educação escolar indígena.

Ao longo desse período, a educação superior passou a ocupar um lugar importante nas reivindicações do movimento indígena, e o governo Lula implementou alguns programas, projetos e ações que responderam parcialmente a tais demandas. Contudo, existe uma crítica generalizada que aponta para a precariedade e insuficiência de tais ações e para a necessidade de que se institucionalizem políticas de acesso e permanência de estudantes indígenas no ensino superior e que disponham dos recursos necessários.

É importante ressaltar que têm sido duas as vertentes principais das demandas dos movimentos indígenas por educação superior: uma que aponta para a formação de professores em nível superior, o que reflete a preocupação dos professores indígenas em aperfeiçoar suas práticas docentes, adquirindo instrumentos para conduzir com autonomia as escolas indígenas e se ajustar às normativas legais que lhes exigem titulação em nível superior. A outra vertente das demandas, decorrente das relações entre povos indígenas e Estado na atualidade, vincula-se à necessidade de formar quadros dentro do movimento indígena que possam assumir de uma forma qualificada os processos de interlocução e intervenção nas políticas públicas, em favor dos direitos e interesses indígenas. Também requerem formação e capacitação para dar conta dos desafios surgidos a partir dos processos contemporâneos de territorialização, para poder gerir seus territórios e projetos de etnodesenvolvimento. Para tanto, demandam acesso a cursos de nível superior em diversas áreas de conhecimento para além da formação pedagógica, tanto nos cursos regulares das universidades públicas e privadas como em cursos com modalidade específica e diferenciada para estudantes indígenas, principalmente nas áreas do direito, da saúde e da gestão ambiental e territorial.

Nas palavras de Gersem dos Santos Luciano, indígena Baniwa, antropólogo e atual coordenador da educação escolar indígena no âmbito do MEC:

Por meio de suas organizações e outras formas de representação, os povos indígenas têm reivindicado a universidade enquanto espaço de formação qualificada de quadros não apenas para elaborar e gerir projetos em Terras Indígenas, mas também para acompanhar a complexa administração da questão indígena no nível governamental, distribuídos entre diversos ministérios. Querem ter condições de dialogar, sem mediadores brancos, pardos ou negros, com estas instâncias administrativas, ocupando os espaços de representação que vão sendo abertos à participação indígena em conselhos, comissões, grupos de trabalho ministeriais em áreas como a de educação, saúde, meio ambiente e agricultura, para citar as mais importantes. Desejam poder viver de suas terras, aliando seus conhecimentos com outros oriundos do acervo técnico-científico ocidental, que lhes permitam enfrentar a situação de definição de um território finito (Luciano, 2009, p. 10-11).

Para Souza Lima e Barroso-Hoffmann (2007), as duas vertentes de demandas mencionadas têm sido percebidas principalmente pelas ONGs indigenistas e alguns setores do governo, de forma separada e até dicotômica, como se somente as modalidades de formação

superior diferenciadas e ditas interculturais pudessem acompanhar e respeitar os projetos e necessidades indígenas, considerando que os cursos de modalidade não diferenciada podem impactar de forma negativa nas identidades dos estudantes indígenas e promover perda da identidade, afastamento de suas comunidades de origem, entre outros. Sem dúvida, a questão é mais complexa e precisa ser analisada de uma forma mais aprofundada.

Cabe observar que, no governo Lula, as políticas públicas de educação superior indígena focaram principalmente na formação de professores indígenas – isto é, no primeiro tipo de demanda citado –, atendendo pouco à segunda vertente das demandas. Até o final de 2010, estavam em andamento no País 24 licenciaturas interculturais para indígenas, coordenadas por 23 instituições de ensino superior localizadas em 17 Estados: 17 das licenciaturas coordenadas por universidades federais e sete por universidades estaduais, ofertando um total de 2.781 vagas.

Neste artigo, no entanto, pretendo focar na formação superior indígena nos cursos regulares, de modalidade não diferenciada, apresentando um quadro das ações afirmativas que vêm sendo implementadas pelas instituições de ensino superior públicas para o acesso e permanência da população indígena.

2 *Sobre as ações voltadas para o acesso e permanência de estudantes indígenas nos cursos regulares da educação universitária*

É importante situar que as ações afirmativas na educação superior começam a integrar a agenda governamental principalmente a partir da Conferência Internacional contra o Racismo, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, realizada em 2001, em Durban, na África do Sul. A Conferência responsabilizou os Estados Nacionais pelo combate ao racismo, incitando-os a rever seus mecanismos jurídicos sobre essa temática. Apontou, ainda, para a importância do papel da educação na prevenção e erradicação da discriminação e recomendou a adoção de políticas de ação afirmativa voltadas para as vítimas de racismo (Almeida, 2008). A partir da Conferência de Durban e de toda a mobilização interna em torno da temática, o governo de Fernando Henrique Cardoso se viu impelido a dar uma resposta a esta crescente demanda. Tendo em vista sua posição contrária às cotas, o então ministro da educação Paulo Renato resolveu responder às pressões crescentes, tanto no plano nacional quanto internacional, com um programa que prestaria suporte financeiro a entidades que tivessem experiências na organização de cursos pré-vestibulares com corte étnico e racial em sua população-alvo. O Programa chamou-se Diversidade na Universidade, foi implementado em 2002 com recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).¹ Já o governo Lula, desde a campanha eleitoral, apontava para

¹ Para saber mais sobre o Programa Diversidade na Universidade, ver a dissertação de mestrado de Nina Paiva de Almeida (2008), disponível em: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/dissertacoes_teses/arquivos/Disserta%E7%E3oNinaPaivaAlmeida.pdf?codArquivo=129>.

a disposição em trabalhar com a temática étnica e racial no Brasil a partir da adoção de medidas de ações afirmativas para o combate ao racismo, tal como havia sido proposto nos documentos resultantes da Conferência de Durban. Embora o governo de Lula não tenha conseguido a aprovação de uma legislação nacional referente a ações afirmativas nas universidades públicas, alguns Estados começaram a promulgar leis que obrigam as instituições de ensino superior sob sua jurisdição a implementar ações afirmativas para o acesso de certos segmentos da população, entre eles, os povos indígenas. Também algumas universidades federais implementaram ações afirmativas a partir de deliberação e resolução de seus Conselhos Superiores. Este processo acelerou-se a partir da implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), pois muitas universidades públicas aderiram ao Programa Diversidade que faz parte dele e que promove o estímulo ao acesso dos afro-brasileiros e indígenas.

Vale salientar que a quase totalidade das universidades federais que adotaram Políticas de Ação Afirmativa (92 %) foram beneficiárias do REUNI. Três universidades federais adotaram ações afirmativas mesmo sem o REUNI e 19 universidades federais auferiram o benefício, sem, no entanto, adotar políticas inclusivas (Feres Júnior et al., 2011).

O cenário atual conta com mais de 70 universidades com programas de acesso diferenciado para povos indígenas.² Algumas delas também desenvolvem programas para garantir a permanência e bom desempenho desses alunos. Contudo, existem ainda poucas pesquisas sobre os resultados e impacto de tais iniciativas.

Simultaneamente ao processo de crescente implementação de ações afirmativas na educação superior pública, o governo federal criou o Programa Universidade para Todos (PROUNI), em 2004, institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, coordenado pela Secretaria de Educação Superior (SESU), que prevê a concessão de bolsas a alunos de baixa renda que estudam em universidades privadas e oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa. Entre os beneficiados pelo programa, inclui-se uma porcentagem determinada, segundo a região e os dados dos censos do IBGE, para negros e indígenas. No entanto, no que diz a respeito à atenção aos indígenas, vários estudantes entrevistados dão conta de que não tem sido fácil ter acesso a esse programa. Os motivos são vários: o desconhecimento das gestões burocrático-administrativas que requerem a gestão da bolsa; a dificuldade e falta de recursos para o deslocamento até os locais onde acontecem as provas do ENEM; a dificuldade de realizar uma prova cujo conteúdo não se adequa ao tipo de ensino recebido, nem para os que cursaram ensino médio na aldeia com uma

² Comumente na imprensa, apenas fala-se de “cotas”. Porém, esse termo genérico esconde a diversidade das modalidades de acesso diferenciado que vem implementando as universidades. Elas são: *reserva de vagas*: a universidade estabelece, em consonância com o total de vagas disponíveis em cada curso para o ingresso de alunos, uma porcentagem reservada aos indígenas; *vagas suplementares*: a universidade oferece vagas a mais, portanto, os beneficiados que ingressam por este meio não disputam as vagas dos que ingressam pelo vestibular convencional; *acréscimo de pontos*: o estudante indígena realiza o vestibular comum, mas ao resultado que obtém, acrescenta-se uma quantidade de pontos determinada pela instituição de ensino superior.

proposta diferenciada, nem para os que cursaram na cidade, em escolas públicas de cidades pequenas, cuja qualidade de ensino está aquém dos tipos de conhecimentos e habilidades que a prova exige. Portanto, a situação que temos é de que das 95.716 bolsas ofertadas pelo PROUNI desde sua criação até o processo seletivo do segundo semestre de 2009, somente 0,19 % ou 1.144 bolsas foram concedidas para estudantes autodeclarados indígenas. Também existe uma crítica ao programa pelo fato de exigir do candidato somente a autodeclaração de indígena como requisito para se favorecer da percentagem destinada aos índios, sem ter que mostrar a vinculação com seu povo ou comunidade. E várias lideranças indígenas têm reclamado, inclusive junto ao Ministério Público, do ingresso de estudantes não indígenas nas vagas definidas neste programa.

A seguir, apresentarei uma síntese das instituições de ensino superior públicas que apresentam alguma forma de ação afirmativa para o acesso de estudantes indígenas nos cursos regulares. Cabe destacar que não existe um levantamento atualizado e exaustivo sobre tal assunto. Portanto, baseei-me principalmente num levantamento realizado por colegas do projeto Trilhas de Conhecimentos: O Ensino Superior de Indígenas no Brasil, realizado em 2007 e 2008.³ Eles analisaram 213 instituições de ensino superior e identificaram 43 que apresentavam alguma forma de ação afirmativa para o acesso de estudantes indígenas.⁴

Tentei atualizar esse levantamento, recorrendo a dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), consultando *sites* das universidades e levantamentos feitos por outras organizações sobre ações afirmativas, mas que não distinguem necessariamente quais estão voltadas a indígenas.⁵ É importante observar que o INEP conta com dados sobre educação superior indígena com base nas informações que as universidades lhe disponibilizam. Contudo, não são todas as que realizam o registro da origem étnico-racial dos seus estudantes. Portanto, os dados do INEP não são completos.

Considerando essas ressalvas, conseguimos levantar 72 instituições de ensino superior públicas que apresentam alguma forma de ação afirmativa para o acesso de estudantes indígenas, 47 delas estaduais e 25 federais. Nesse cômputo, consideramos somente as instituições que declaram ações afirmativas especialmente destinadas à população indígena. Isto é, não consideramos as instituições que se orientam pelo recorte socioeconômico

³ O projeto Trilhas de Conhecimentos: O Ensino Superior de Indígenas no Brasil, coordenado pelo [Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento \(LACED\)](http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br), Museu Nacional, UFRJ, teve início em fevereiro de 2004, por meio de uma doação da Fundação Ford através da Pathways to Higher Education Initiative. O trabalho visou dar suporte ao etnodesenvolvimento dos povos indígenas no Brasil, por meio de sua formação no ensino superior. Para tal, investiu em apoiar/financiar núcleos universitários que promovessem iniciativas voltadas para a educação superior de indígenas. Ver mais informações sobre o Projeto em: <<http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br>>.

⁴ O levantamento na íntegra encontra-se em: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/educacao_superior_indigena/arquivos/Levantamento%20de%20A%E7%F5es%20Afirmativas.pdf>.

⁵ Para isso, contei com a colaboração da bolsista Ludmila Lustosa Lessa, aluna de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

ou apontam a beneficiar a alunos provindos de escolas públicas, o qual pode beneficiar também a estudantes indígenas, embora não necessariamente.

É importante notar que, dentre estas 47 universidades estaduais, 42 (89 %) tinham – segundo dados de 2010 –, ações afirmativas definidas em função de leis estaduais, enquanto as 25 universidades federais têm ações afirmativas definidas por resoluções internas, uma vez que no plano federal não existe uma política regulamentando tais iniciativas.

As universidades estaduais que implementam ações afirmativas para indígenas são:

- Universidade do Estado do Amazonas
- Universidade Estadual da Bahia
- Universidade Estadual de Feira de Santana
- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
- Universidade Estadual de Santa Cruz
- Universidade Estadual de Montes Claros
- Universidade Estadual de Minas Gerais
- Universidade Estadual de Amapá
- Universidade Estadual de Goiás
- Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Goiatuba
- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
- Universidade Estadual de Campinas
- Faculdade de Medicina de São João do Rio Preto
- Instituto Superior de Educação de Itaperuma
- Instituto Superior de Educação de Santo Antônio de Pádua
- Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
- Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert
- Instituto Superior de Educação Três Rios
- Instituto Superior de Tecnologia em Ciência da Informação de Petrópolis
- Instituto Superior de Tecnologia em Ciências da Computação do Rio de Janeiro
- Instituto Superior de Tecnologia em Horticultura
- Instituto Superior de Educação de Bom Jesus de Itabapoana
- Instituto Superior Tecnológico de Paracambi
- Universidade Estadual do Norte Fluminense
- Universidade Estadual do Rio de Janeiro
- Centro Universitário Estadual da Zona Oeste
- Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro
- Universidade Estadual de Londrina
- Universidade Estadual de Maringá
- Universidade Estadual de Ponta Grossa
- Universidade Estadual do Centro-Oeste

- Universidade Estadual do Oeste do Paraná
- Universidade Estadual do Paraná
- Universidade Estadual do Norte do Paraná
- Escola de Música e Belas Artes do Paraná
- Faculdade de Artes do Paraná
- Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana/PR
- Fundação Faculdade Luiz Meneghel/PR
- Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão/PR
- Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio/PR
- Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho/PR
- Faculdade Estadual de Educação Física de Jacarezinho/PR
- Faculdade Estadual de Direito do Norte Pioneiro de Jacarezinho/PR
- Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí/PR
- Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá/PR
- Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras da União da Vitória/PR
- Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

As universidades federais que implementam ações afirmativas para indígenas são:

- Universidade Federal de Tocantins
- Instituto Federal de Tocantins
- Universidade Federal de Roraima
- Universidade Federal Rural da Amazônia
- Universidade Federal do Pará
- Universidade Federal da Bahia
- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
- Instituto Federal Baiano
- Universidade Federal do Maranhão
- Universidade Federal de Sergipe
- Universidade Federal do Mato Grosso
- Universidade Federal de Goiás
- Universidade de Brasília
- Universidade Federal de São Carlos
- Universidade Federal de São Paulo
- Instituto Federal de São Paulo
- Universidade Federal do ABC/São Paulo
- Universidade Federal de São João del Rey
- Universidade Federal de Juiz de Fora
- Universidade Federal de Paraná
- Universidade Federal de Santa Catarina

- Universidade Federal de Santa Maria
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- Universidade Federal do Pampa

É possível observar que não existe uma relação positiva direta entre a distribuição da população indígena pelo território nacional e as iniciativas por parte das universidades para garantir o acesso desse segmento ao ensino superior. Isto é, não se verifica um maior número de ações afirmativas nas regiões em que a presença indígena é numericamente superior. Por exemplo: na Região Norte, onde está concentrado o maior contingente da população indígena do País, apenas 35 % das instituições de ensino superior públicas possuem ações afirmativas destinadas a eles. Na Região Sul, por sua vez, onde está concentrado o menor contingente populacional indígena do Brasil, 61,9 % das instituições de ensino superior públicas possuem ações afirmativas, sendo esta a região brasileira com a maior disseminação de ações afirmativas especificamente dirigidas aos indígenas. O Estado do Paraná destaca-se neste sentido, uma vez que todas suas instituições de ensino superior públicas possuem ações afirmativas voltadas para o acesso diferenciado de estudantes indígenas.

Das 72 instituições de ensino superior públicas mencionadas, verificamos que 32 delas optaram pelo sistema de reserva de vagas como modalidade de ação afirmativa, ou seja, o estabelecimento de uma porcentagem de cotas para estudantes indígenas; 34 pelo sistema de vagas suplementares, ou seja, vagas extras que a universidade disponibiliza; 4 pelo sistema de acréscimo de pontos no vestibular; e 2 optaram por um sistema misto de reserva de vagas e vagas suplementares. Esse último, é o caso da Universidade Federal da Bahia e da Universidade Federal do Recôncavo Baiano, que realizam um concurso vestibular unificado no qual são reservadas 2 % das vagas para candidatos de escolas públicas autodeclarados indígenes. E oferecem, também, até duas vagas suplementares exclusivas para candidatos de escolas públicas autodeclarados índios aldeados.

Podemos observar que enquanto nas regiões Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste são adotados diferentes sistemas para a definição das vagas previstas por suas ações afirmativas, nas regiões Norte e Sul prevalece um único sistema, respectivamente o de reserva de vagas e o de vagas suplementares (Cajueiro, 2008).

Em relação aos mecanismos de seleção dos candidatos indígenas, observamos que, das 72 instituições de ensino superior públicas citadas, somente 25 realizam vestibulares específicos para tais candidatos,⁷ ou seja, um concurso com critérios de seleção e conteúdos diferenciados daqueles aos quais se submetem os demais candidatos. Com relação a este dado, podemos notar que, com exceção da Universidade Federal de Roraima, todas as outras instituições que realizam vestibulares específicos para a seleção dos

⁷ UFRR; UFMT; UNB; UFPR; UEL; UEM; UEPG; UNICENTRO; UNIOESTE; UNESPAR; UENP; EMBAP; FARP; FECEA; FFALM; FECILCAM; FAFICP; FAFIJA; FAEFIJA; FUNDINOPI; FAFIPA; FAFIPAR; FAFIUV; UFRGS; UFSCAR.

candidatos indígenas optaram pela definição de vagas suplementares como mecanismo de implementação das ações afirmativas.

Quanto ao montante da população indígena que cursa o ensino superior, embora não existam estatísticas afinadas, estimava-se em 2008 uma presença de mais de 5.000 estudantes indígenas. Entre eles, cerca de 1.600 cursavam as licenciaturas interculturais indígenas e os demais estudavam cursos universitários regulares, sem orientação diferenciada ou intercultural (Luciano, 2009). No início do ano de 2011, estimava-se uma presença de cerca de 7.000 indígenas no ensino superior, entre os que realizavam licenciaturas específicas e os que estudavam cursos regulares em outras áreas.

Segundo dados da Coordenação Geral de Educação da FUNAI, os cursos de licenciaturas são os que contam com o maior número de alunos indígenas matriculados, seguidos pelo Normal Superior, Pedagogia e Direito.⁷

É importante observar que, embora tenha havido uma ampliação considerável da matrícula indígena no ensino superior, existe uma defasagem em relação aos índices que atinge a população nacional. Portanto, se os estudiosos apontam que no Brasil o índice de acesso dos jovens à educação superior é baixa se comparada a outros países latino-americanos, como Argentina, México e Colômbia, a situação se agrava se consideramos os índices de acesso dos jovens indígenas.

Outro aspecto a problematizar é o fato de que as ações afirmativas voltadas ao acesso de estudantes indígenas nem sempre vão acompanhadas de projetos ou ações destinados a garantir sua permanência e bom desempenho. Também tem acontecido que as políticas de apoio à permanência de alunos indígenas se definem anos depois de se implementar as políticas de acesso, a partir de suas demandas e da constatação de que as cotas não são suficientes para acabar com as desigualdades educativas.⁸ É evidente que as situações são muito diversas e que cada uma mereceria um estudo aprofundado. De modo geral, podemos observar que algumas das universidades que implementam ações afirmativas já tinham antigas relações de vinculação acadêmica e política com grupos indígenas por meio de grupos de pesquisa, núcleos ou laboratórios e, portanto, as experiências desenvolvidas com estudantes desses povos se sustentam em um conhecimento prévio e diálogo com as necessidades colocadas por eles, assim como pelas lideranças e membros de suas comunidades. Outras universidades começaram ter esse contato só a partir da implementação da ação afirmativa, e em vários casos existe pouca preparação e

⁷ Luciano (2006) chama a atenção sobre o crescimento acelerado nas matrículas indígenas na educação superior, lembrando que até uma década atrás a quantidade de estudantes nesse nível de ensino não chegava a 500. Este fenômeno reflete, entre outras coisas, o impacto das políticas de ação afirmativa, principalmente da política de cotas.

⁸ Entre outros, é o caso das universidades estaduais do Paraná, onde o Estado sancionou a Lei nº 13.134 para a implementação de cotas para indígenas no ano de 2001, porém, só em 27 de dezembro de 2007 promulgou a Lei nº 15.759, que estabelece que a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Educação Superior do Paraná deverá garantir bolsas aos estudantes indígenas (Paulino, 2008).

conhecimento das realidades indígenas, assim como sobre a forma de implementar políticas e ações que sejam pertinentes e participativas.⁹

Falando em termos genéricos, podemos dizer que as ações de permanência são planejadas e desenvolvidas por iniciativa das próprias universidades, em convênios e acordos com diversos organismos, e apontam principalmente para a assistência econômica dos estudantes indígenas. Entre os órgãos que têm assinado convênios com as universidades que implementam ações afirmativas, destaca-se a FUNAI,¹⁰ que estabeleceu termos de cooperação com algumas instituições por meio de sua Coordenação Geral de Educação.¹¹ Contudo, este apoio não atinge a todos os estudantes indígenas universitários e aos que beneficia, também não cobre todas as despesas e necessidades específicas. Por exemplo, o auxílio financeiro da FUNAI ou o outorgado por alguns governos estaduais não contemplam o fato de que muitos estudantes sejam casados e com filhos e que o dinheiro recebido será destinado também à sua manutenção. O dinheiro recebido é insuficiente para cobrir as despesas requeridas para se manter na cidade e mais ainda para quem tem uma família para sustentar. Ainda existe pouca compreensão por parte do governo e das universidades de que as ações afirmativas para os indígenas deveriam assumir características distintas das aplicadas às outras populações destinatárias de tais políticas. Como coloca Souza Lima (2007), não é a mesma coisa instituir uma política orientada para a garantia de um direito individual do que para a garantia de direitos coletivos a grupos

⁹ Nos últimos cinco anos, tem começado a se produzir monografias, dissertações de mestrado e teses de doutorado voltadas a analisar as ações afirmativas para indígenas que as universidades brasileiras implementam. No entanto, cabe ressaltar que grande parte desses trabalhos não tem sido publicada, o que dificulta a possibilidade de acesso dos resultados dessas pesquisas por parte dos gestores que implementam ações afirmativas e por outros agentes interessados na temática.

¹⁰ A FUNAI criou instrumentos normativos para a concessão de auxílio financeiro a estudantes indígenas no ensino superior, com o objetivo de ordenar seu atendimento, considerando a necessidade de se estabelecer critérios que assegurem a oportunidade com base em princípios de igualdade de condições, como também a realidade orçamentária da FUNAI frente à demanda crescente de estudantes indígenas em busca de ingresso e manutenção em cursos de graduação (Fialho; Menezes; Ramos, 2011). A Portaria nº 63/PRES, de 23 de janeiro de 2006, foi o primeiro desses instrumentos. Entre as regras que elencou, consta a necessidade do candidato ao recebimento do auxílio financeiro apresentar declaração que confirme o interesse de sua comunidade de origem em sua formação, além de uma proposta de trabalho a ser desenvolvida durante ou após o curso junto à sua comunidade de origem ou a outra comunidade indígena. Como critério para a manutenção do auxílio financeiro, figura o desempenho acadêmico do estudante e a frequência. Em 2009, foi publicada a Portaria nº 849/PRES, substituindo a de 2006, redefinindo alguns dos critérios para seleção de estudantes indígenas aptos a receberem o auxílio financeiro da FUNAI. A principal mudança diz respeito à prioridade no atendimento a estudantes de instituições de ensino superior públicas que tenham convênio firmado com a FUNAI.

¹¹ Os instrumentos jurídicos firmados entre FUNAI e algumas universidades visam garantir ações que promovam a permanência dos estudantes indígenas no ensino superior. Nessas parcerias se delimita uma divisão de competências. Em alguns casos, a FUNAI se responsabiliza pelo pagamento do auxílio financeiro (com valores diferenciados em cada caso) para que os alunos cubram despesas de moradia, transporte, alimentação e/ou materiais didáticos. E a universidade oferece uma contrapartida, como alimentação, hospedagem ou assistência à saúde. Em alguns casos, a FUNAI tem incluído como condição de apoio que as universidades criem grupos ou comissões para atender aos estudantes indígenas. Tendo em vista a diversidade de situações que cada instituição de ensino superior apresenta para o recebimento de estudantes indígenas, os termos firmados com a FUNAI também são bastante variados. É importante observar que o acompanhamento pedagógico, previsto em muitos dos instrumentos jurídicos firmados com as universidades, nem sempre é devidamente realizado pelo órgão indigenista.

ou populações que decidem se manter culturalmente diferenciados, como é o caso dos povos indígenas do Brasil.

São poucas as universidades que desenvolvem ações destinadas à permanência dos alunos indígenas desde uma perspectiva mais ampla, não reduzida à questão da assistência econômica. As ações realizadas abrangem tutorias, acompanhamento social e pedagógico, projetos de pesquisa e extensão que envolvem os estudantes indígenas como estagiários ou pesquisadores; realização de cursos e eventos que têm como objetivo visibilizar a presença indígena na universidade e valorizar os conhecimentos indígenas, entre outros.¹²

Outro aspecto a ressaltar é que as universidades conheciam muito pouco os destinatários de suas ações afirmativas. Algumas instituições, a partir do reconhecimento desse vazio, têm começado a realizar diagnósticos e estudos sobre o perfil dos estudantes indígenas. Também a organização indígena Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP) realizou um levantamento durante os anos de 2007 e 2008 para poder construir um primeiro diagnóstico sobre o perfil e a situação do estudante indígena universitário.¹³

3 Algumas considerações finais

A partir do que foi tratado antes, podemos observar que as principais políticas públicas implementadas em relação à educação superior indígena foram, por um lado, a formação de professores indígenas na modalidade das licenciaturas interculturais (através do Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas - PROLIND) e, por outro lado, o ingresso de indígenas nos cursos universitários de modalidade não específica, seja estimulando as instituições públicas para que implementassem ações afirmativas (como é o caso do REUNI), seja concedendo bolsas de estudo para os que cursavam universidades privadas (através do PROUNI). Trata-se de políticas que privilegiaram o acesso à educação superior. Assim, vemos que até agora não foi implementada uma política consistente de *permanência* dos estudantes indígenas ou dos demais segmentos beneficiados por ações afirmativas.

¹² No apoio financeiro a programas de permanência para estudantes indígenas, destacou-se a atuação da Fundação Ford, através do programa Pathways to Higher Education. Esta instituição financiou, por meio do projeto Trilhas de Conhecimentos: O Ensino Superior de Indígenas no Brasil, dois núcleos universitários que promovem iniciativas destinadas à educação superior dos indígenas da região. São o programa Rede de Saberes, coordenado por várias universidades do Mato Grosso do Sul e o Programa E»ma Pia, coordenado pelo núcleo Insikiran da Universidade Federal de Roraima. O Programa Rede de Saberes continua em andamento e consideramos importante destacar o projeto pela qualidade do trabalho realizado. Reúne 4 instituições de ensino superior (UEMS-UCDB, UFMS e UFGD) que atendiam, segundo dados de 2009, 518 estudantes indígenas. Para mais informações sobre o programa, ver: <www.rededesaberes.org>.

¹³ O diagnóstico realizado pelo CINEP está publicado no livro organizado por Luciano, Cardoso de Oliveira e Barroso-Hoffmann (2010), intitulado *Olhares indígenas contemporâneos*. O livro reúne também artigos de autores indígenas produzidos a partir da elaboração de teses de doutorado e dissertações de mestrado que esses autores realizaram.

É importante destacar que o auxílio financeiro da FUNAI não se configura como uma política efetiva de apoio à permanência dos estudantes indígenas no ensino superior, já que ocorre de forma insuficiente, uma vez que esse órgão trabalha com recursos humanos e financeiros limitados. E existe ainda um número imenso de estudantes indígenas sem nenhum tipo de apoio institucional, sendo sustentados exclusivamente pela rede familiar ou comunitária. Se pensamos nas bolsas Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) de modalidade diferenciada,¹⁴ é preciso notar que não estão voltadas para garantir a permanência e sim a inserção dos estudantes em atividades de pesquisa, docência e extensão. Cabe destacar que não são universais e atendem apenas a uma pequena percentagem de alunos indígenas. Portanto, continuam reproduzindo a lógica meritocrática do sistema universitário tradicional. Por outro lado, embora essas bolsas tenham evidentemente um impacto positivo nos estudantes e colaborem com suas despesas, não chegam a atender todas as suas necessidades, tais como deslocamento, transporte, manutenção da família do bolsista, entre outros. O valor das bolsas é insuficiente para dar conta dessas despesas.

Outro desafio é o acompanhamento pedagógico dos estudantes indígenas, considerando as dificuldades encontradas tanto pelos próprios estudantes quanto pelas instituições que os recebem. Observamos que existem enormes dificuldades para que as instituições de ensino superior assumam as experiências de apoio à permanência dos estudantes indígenas como projetos institucionais, pois a realidade mostra que em alguns casos, ainda são iniciativas isoladas e de responsabilidade de um ou de outro profissional (Fialho; Menezes; Ramos, 2011).

Assim, cabe chamar a atenção para a importância da multiplicação de núcleos de apoio dentro das universidades – como já está acontecendo no caso do programa de permanência desenvolvido por várias universidades de Mato Grosso do Sul, pela Universidade Federal de Roraima, entre outras – que possam acompanhar de forma qualificada a população indígena, em termos pedagógicos, culturais e políticos, de modo a garantir sua permanência e sucesso no ensino superior.

Nesse sentido, considera-se fundamental que se realize uma avaliação dos impactos da primeira década de crescimento vertiginoso do acesso de estudantes indígenas ao ensino superior, para conhecer em qual situação eles se encontram e que tipo de ações

¹⁴ Em 2010, a SECAD estabeleceu uma parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), para a criação de um Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência com foco na diversidade (PIBID – Diversidade). Em 25 de outubro de 2010, foi publicado o Edital CAPES/DEB nº 02/2010, para seleção de propostas de projetos de iniciação à docência para a diversidade no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, para atender as Licenciaturas Interculturais/PROLIND e as Licenciaturas do Campo/PROCAMPO. Cabe citar também a atuação do CNPq, que criou um programa de incentivo para promover uma ação de equidade com recorte étnico-racial: o PIBIC Ações afirmativas, ao qual podem concorrer universidades que tenham programas de ação afirmativa. O Programa foi implementado em 2009 e nesse ano participaram 47 instituições, dentre elas 21 tinham programas que atendem a povos indígenas. Foram oferecidas 600 bolsas, mas o CNPq não tem contabilizado quantas dessas bolsas tinham sido adjudicadas a estudantes indígenas.

vêm sendo realizadas pelas universidades que implementaram ações afirmativas. Ainda existem escassas informações sobre essa realidade e, de modo geral, as avaliações sobre o REUNI e sobre o PROLIND e as licenciaturas interculturais não foram devidamente realizadas ou não se encontram disponíveis.

Outro aspecto a ser ressaltado é o fato do governo não ter apoiado ações para a criação de cursos e carreiras específicas destinadas à população indígena em outras áreas além da formação pedagógica, atendendo a interesses diversificados de formação. Esta omissão é grave se consideramos que forma parte das preocupações e demandas dos estudantes e organizações indígenas.

Como temos visto até aqui, continua o desafio de implementar políticas que garantam a permanência e a formação pertinente e de qualidade dos povos indígenas no ensino superior, a criação de cursos que atendam interesses diversificados de formação e uma transformação dos cursos tradicionais para que se introduzam novas perspectivas metodológicas, de ensino, pesquisa e extensão em consonância com a diversidade e complexidade das formas de vida contemporâneas dos povos indígenas.

Referências

- ALMEIDA, Nina Paiva. *Diversidade na Universidade: o BID e as políticas educacionais de inclusão étnico-racial no Brasil*. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- BRANDÃO, André A. (Org.). *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. Coleção Políticas da Cor.
- CAJUEIRO, Rodrigo. *Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais*. Rio de Janeiro: Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento/MN/UFRJ, 2008
- CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. Três anos de efetiva presença de negros e indígenas cotistas nas salas de aula da UEMS: primeiras análises. In: BRANDÃO, André A. (Org.). *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. Coleção Políticas da Cor.
- DIDOU, Sylvie; REMEDI, Eduardo. *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*. México: Centro de Pesquisa y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 2009.
- FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, V. T.; CAMPOS, L. A. *Ação afirmativa no ensino superior brasileiro hoje: análise de desenho institucional*. Rio de Janeiro: IES/UERJ, 2011.
- FERREIRA, Renato. *Mapa das ações afirmativas no ensino superior*. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas, 2008.

- FIALHO, M. H.; MENEZES, G; RAMOS, A. O ensino superior e os povos indígenas no Brasil: a contribuição da FUNAI para a constituição de políticas públicas. In: SOUZA LIMA, A. C.; BARROSO HOFFMANN, M. (Org.). *Abrindo Trilhas I: contextos e perspectivas*. Rio de Janeiro: LACED/E-papers, 2011 (no prelo).
- LUCIANO, Gersem dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/CoLET12_Vias01WEB.pdf>.
- _____. *Indígenas no ensino superior: novo desafio para as organizações indígenas e indigenistas no Brasil*. In: *53º Congresso Internacional de Americanistas*. México, D.F., 2009.
- LUCIANO, G. dos S.; CARDOSO DE OLIVEIRA, J.; BARROSO-HOFFMANN, M. (Org.). *Olhares indígenas contemporâneos*. Brasília: Centro Indígena de Estudos e Pesquisas, 2010
- NASCIMENTO, Adir C.; AGUILERA, Antonio U. *Educação Superior Indígena: a prática da interculturalidade em vista do fortalecimento da autonomia regional*. Trabalho apresentado na Reunião de Antropologia do Mercosul, Porto Alegre, julho de 2007.
- PAULINO, Marcos Moreira. *Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- REPETTO, Maxim. Universidade e interculturalidade. In: REPETTO, M.; NEVES, L. R.; FERNANDES, M. L. *Universidade inconclusa: os desafios da desigualdade*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008. p. 33-54.
- SANTOS, S. Augusto dos. Introdução. In: SANTOS, S. Augusto dos (Coord.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: MEC, Secad, 2005. p. 7-24 (Coleção Educação para Todos).
- SOUZA LIMA, Antonio C. Educación superior para indígenas en el Brasil: más allá de los cupos. In: GARCÍA, S.; PALADINO, M. *Educación escolar indígena: investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*. Buenos Aires: Editorial Antropofagia, 2007.
- _____. Trilhas de conhecimentos: o ensino superior de indígenas no Brasil – uma experiência de fomento a ações afirmativas no ensino superior. In: MATO, Daniel (Org.). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina: procesos de construcción – logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: IESALC-UNESCO, 2009.
- SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO-HOFFMANN, Maria (Org.). *Desafios para a educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED/Trilhas de Conhecimentos, 2007.

PERSPECTIVAS AMERÍNDIAS INTEGRADAS AO UNIVERSAL ACADÊMICO: O LUGAR DOS INDÍGENAS NA TRANSFORMAÇÃO POLIFÔNICA DA ESTRUTURA DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

José Otávio Catafesto de Souza*

1 Introdução: a necessária integração estrutural dos diferentes

Desde as primeiras universidades modernas até a realidade atual em que se faz crescente a presença de sujeitos com direitos especiais na UFRGS, muita continuidade e algumas transformações ocorreram na vida acadêmica enquanto reflexo do rearranjo das identidades políticas e culturais após a Segunda Guerra Mundial (Lévi-Strauss, 1952), em termos globais e de suas consequências no Brasil. É necessária clareza de entendimento sobre tais processos, porque eles fazem parte de mudanças estruturais em curso tanto na esfera internacional quanto na nacional, gerando sobre a vida acadêmica transformações que são concomitantes às inovações que se fazem em outras esferas das vidas pública e privada no País.

As universidades sofrem com as transformações mais amplas da sociedade. Na origem, o projeto de construção nacional foi idealizado por nossos políticos excluindo a plena participação dos grupos nativos e de outros grupos étnicos reduzidos à condição de trabalhadores braçais, desrespeitando sua autodeterminação coletiva e suprimindo seus acervos culturais milenares, na imposição apenas do Português enquanto língua oficial, do Cristianismo como credo nacional e tantos outros dispositivos (inclusive acadêmicos) de imposição de valores culturais importados de outros países centrais e assimilados pelas elites dirigentes do Brasil. Depois de 1988, a sociedade brasileira tornou-se definida constitucionalmente como sendo pluriétnica e multicultural, exigindo que todas as instituições (inclusive as universidades) façam sua adequação ao nosso novo projeto de comunhão nacional.

Isso implica não apenas aceitação dos diferentes e das diferenças dentro das instituições nacionais, mas também integrar outras perspectivas na construção de uma nova

* Doutor, professor no IFCH. Antropólogo Coordenador do LAE/IFCH/UFRGS.

compreensão sobre a universalidade, agora marcada pela pluralidade de demandas e de concepções divergentes sobre o mundo e sobre a existência humana no Planeta (Cardoso de Oliveira, 1988). Não se trata mais de manter a universidade apenas executando a adequação e a conformação dos diferentes aos padrões aceitos e impostos quanto a uma cidadania homogênea, individualista e considerada competitiva no mercado de oferta de bens e serviços. Agora é preciso transformar também a estrutura universitária para que os saberes divergentes de ameríndios, afro-brasileiros e de outras minorias tradicionais, antes excluídos como traços de ignorância pelo etnocentrismo ocidental abrazeirado, sejam reconhecidos no mesmo patamar de legitimidade acadêmica, teórica e científica que os conhecimentos advindos da Europa Ocidental e de seus apêndices na América do Norte.

A presença de estudantes indígenas na UFRGS é parte desse processo de transformação estrutural que ocorre também nas universidades brasileiras e é compreensível que o tema suscite tantas divergências, porque a mudança profunda das instituições depende de que os setores conservadores sejam provocados e manifestem seus argumentos contrários às mudanças, fazendo os preconceituosos saírem do silêncio e do anonimato que servem à manutenção dos antigos modos etnocêntricos de operação da academia. É fundamental começar pelo reconhecimento sobre a existência do racismo institucional e do preconceito étnico e racial para, um dia, superá-lo. Florestan Fernandes dizia que o preconceito do brasileiro é não ter, supostamente, preconceito.

As universidades brasileiras operam hoje cada vez mais distanciadas desse programa de normatização moralizadora que beneficiava apenas os idealizadores e operadores desse programa elitista. As mudanças estruturais esperadas também reverterão em benefício de grupos antes socialmente marginalizados e destituídos dos direitos fundamentais, culturalmente silenciados ou oficialmente desconhecidos, transformando as universidades em espaço e instrumento de reforço à autodeterminação de cada um dos grupos integrados à união nacional, também ao reconhecimento e à valorização de suas manifestações étnicas e à salvaguarda dos seus acervos culturais específicos enquanto formadores básicos da comunhão nacional.

2 Alternativas à centralidade da erudição abstrata nas universidades brasileiras

As mais antigas universidades modernas (europeias) surgiram definidas pela adesão às pedagogias rigorosas dos mosteiros e de mosteiros religiosos, junto ao hermetismo ritualístico das comissões de artes e ofícios restritas apenas a poucos e seletos iniciados. Na Modernidade (Dumont, 2000), o desenvolvimento do capitalismo impôs que o letramento deixasse de ser privilégio do clero, da aristocracia e de poucos especialistas para se tornar demanda crescente dos membros das classes médias à conquista de melhor colocação econômica e social.

A erudição universitária foi incorporada ao *habitus* da burguesia como marca distintiva (Bourdieu, 1996), aproximando-a ao luxo suntuoso da aristocracia decadente e afastando-a da miséria degradante do proletariado. Assim, o acesso às universidades tornou-se regulado pela distribuição desigual do capital econômico e do capital cultural entre grupos tratados de maneira assimétrica na distribuição dos produtos gerados pelo conjunto da sociedade. As letras foram privilégio do clero e da aristocracia que os burgueses copiaram e incorporaram junto ao fazer das artes e ofícios nas universidades. A diplomação tornou-se instrumento de ascensão social e forma de aproximação aos benefícios restritos às elites.

Europeus aristocráticos decadentes que aportaram aqui ainda mais presunçosos e excêntricos, transformando meros bacharéis em reconhecidos doutores, pois o diploma universitário fez a atualização dos processos de distinção social baseados em antigos títulos de nobreza (dom, duque, etc.) amplamente respeitados no período colonial (Freyre, 2003). No Brasil, a escolástica jesuítica imprimiu um caráter clássico e elitista ao saber escolar erudito, supervalorizando o fazer intelectual e gerando menosprezo pelo trabalho braçal (Holanda, 2006). A escola surgiu como instrumento de formação das lideranças para reforçar a clivagem entre os que mandam e os que obedecem no estabelecimento das relações sociais de produção e distribuição. Os ofícios mantiveram-se por muito tempo desqualificados socialmente, considerados apenas enquanto técnicas de execução e um trabalho menor em relação ao conhecimento abstrato e teórico encastelado nas universidades.

Embora as universidades brasileiras tenham sofrido adequações próprias à nossa realidade histórica, os diplomados no além-mar tornaram-se os mestres responsáveis pela criação dos primeiros cursos universitários no Brasil, reproduzindo essa ideologia etnocêntrica e referenciada à Europa como centro da civilização ocidental que se deve copiar. Aliás, sempre foi rotina das elites brasileiras copiarem os modismos importados da França, Inglaterra, Alemanha, etc. e isso também marca a realidade universitária até hoje no Brasil. Sempre foi necessário ao capitalismo internacional manter-nos como simples consumidores dos produtos e das tecnologias obsoletas vindas da Europa, além de fornecedores de matérias-primas baratas extirpadas de nossa rica ecologia.

O etnocentrismo europeu chegou, no Brasil, de maneira exacerbada desde a conquista, para justificar a submissão e a espoliação das populações nativas a serem civilizadas e substituídas por “gente de melhor qualidade”, daqueles que se satisfazem pela ética do trabalho individual tido como propósito último da existência terrena. O perfil eurocêntrico das elites políticas brasileiras é demonstrado pelo fato do incentivo imediato dado à imigração de alemães, trazidos ao Brasil apenas dois anos depois da independência. Os nativos, ameríndios e escravos negros, foram considerados incapazes de participar na construção nacional, fato raro na história mundial (Ribeiro, 1996). Até hoje, isso perdura camuflado pela acusação recorrente de falta de capacidade indígena ao trabalho produtivo, servindo como argumento para desmerecer os pleitos indígenas por terra ou

por incentivos à produção agropecuária. Não surpreende que esse tipo de preconceito apareça também entre alguns professores e alunos da UFRGS, quando tratam os estudantes indígenas como incapazes ou indisciplinados às demandas acadêmicas.

A ausência de agentes indígenas nas universidades brasileiras é um dado muito evidente que agora se pretende reverter, mas que reflete outro problema ainda mais fundamental e de mais difícil reversão: a exclusão dos diferentes originários é basicamente a exclusão das diferenças que eles carregam. É conveniente ao meio acadêmico apropriar-se, por exemplo, do patrimônio genético e dos conhecimentos tradicionais associados para reivindicar direitos privados exclusivos sobre “princípios ativos” sintetizados desde um acervo nativo surrupiado das matrizes coletivas ameríndias. E o discurso científico fundamenta teórica e ideologicamente essa apropriação indevida. Assim, as diferenças são desconsideradas em termos de direitos à identidade e à autodeterminação, o que serve ideologicamente para justificar a alienação dos direitos autorais coletivos relacionados aos saberes e conhecimentos originários de origem multimilenar sobre o meio ambiente americano, nos últimos séculos cobiçados pela exploração capitalista, que é materialista e utilitarista.

As diferenças que se excluíram das universidades são as coletivas, culturais, étnicas e sociais por serem radicalmente divergentes do modelo individualista e competitivo que se quer inculcar como modelo de cidadania. Isso conta com a conivência e à conveniência de profissionais e estudantes universitários que tiram benefícios pessoais do processo de alienação dos saberes e recursos tradicionais, usurpados pelos executantes de uma ciência utilitarista para abastecer o mercado químico, alimentício, farmacológico, agrônomo, genético, etc. Em síntese, são as diferenças originárias americanas que se precisam resgatar através do ingresso especial de estudantes indígenas, aplicando efetivamente o exercício e a regimentação de uma universidade plural e polifônica, escapando dos estereótipos que sempre anularam as vozes e os saberes outros.

As universidades devem repudiar cada vez mais a anulação dos direitos autorais dos nativos sobre seus respectivos patrimônios materiais e imateriais, reconhecimento a grande sabedoria resguardada pelos coletivos ameríndios. O ingresso especial para estudantes indígenas nas universidades brasileiras objetiva contribuir na criação de relações acadêmicas mais simétricas (Latour, 2001) e repudiar o quadro de exclusão a que os povos autóctones americanos estiveram historicamente submetidos desde a origem do Brasil, exclusão fundamentada em preconceitos que se precisa ultrapassar, apesar das fortes manifestações de crítica por parte daqueles que dependiam da exclusividade de acesso ao ensino superior como estratégia de distinção social e de aproveitamento econômico privado dos corpos e mentes nativos.

3 Limites do etnocentrismo e do racismo na compreensão dos ameríndios

Da mesma maneira como o ingresso especial para estudantes indígenas tem revertido na manifestação de apoio de grande parte da comunidade acadêmica da UFRGS, também tem provocado argumentos pontuais de descontentamento e de resistência a esse processo de inclusão. É plenamente compreensível que o tema provoque tais divergências, porque está em jogo a disputa de interesses e de entendimentos sobre os propósitos últimos da universidade e do fim a que se destina o conhecimento por ela produzido. Estão em jogo também divergências de ideias sobre a alteridade cultural dos indígenas, por muitos tratados ainda a partir de projeções etnocêntricas, preconceituosas e anacrônicas que precisam ser ultrapassadas urgentemente.

Demonstrações de preconceito étnico e racial são enfrentadas de maneira recorrente pelos estudantes indígenas, particularmente na rotina dos cursos mais concorridos e de maior prestígio profissional. Assim, alunos reconhecidamente capazes em termos intelectuais (advindos geralmente de famílias abastadas) expressam argumentos que indicam a fixação mental em estereótipos equivocados que se projetam sobre os coletivos ameríndios no Brasil desde há muitos séculos. A aceitação passiva de tais distorções é reflexo daquilo que a educação fundamental, média e superior tem reproduzido na sua rotina escolar à formação da mentalidade dos estudantes brasileiros, mantendo estereótipos que se tornam reforçados pela atuação de muitos profissionais egressos das universidades ou que continuam atuando dentro delas. São consequências da manutenção de rotinas coloniais pelo Estado brasileiro até a atualidade (Oliveira, 1998), traduzindo também o desconhecimento da produção antropológica, histórica e etnológica sobre os índios por parte de professores e estudantes de outros cursos superiores de nossa universidade. Por isso, é sempre oportuno retomar lições básicas dessas ciências do social ao entendimento da conjuntura em que se faz o programa de ingresso especial e de permanência dos estudantes indígenas na UFRGS.

Apenas na segunda metade do século XX, depois da Declaração dos Direitos Humanos, foi que a questão da diferença cultural e étnica assumiu o patamar de reconhecimento pela legislação internacional, em consequência das perseguições feitas pelo nazismo contra ciganos, negros, judeus e homossexuais e pela mobilização do movimento negro na América do Norte. Organismos internacionais passaram a mobilizar esforços contra racismos e preconceitos étnicos, parâmetros adotados com o retardo de décadas por diversos países ocidentais, inclusive o Brasil.

Os preconceitos etnocêntricos contra indígenas foram fundamentais para consolidar a colonização europeia nas Américas desde 1492, a fim de justificar a exploração e a submissão das populações nativas e disfarçar que a civilização surgiu como enclave europeu de dominação em territórios previamente ocupados por povos originários. Nos primórdios, a ideologia colonial oscilou entre a redução dos coletivos ameríndios ao estado de natureza pura (índios entendidos como animais irracionais) ou ao de mentalidade

infantil incapaz; no primeiro caso, para justificar o extermínio e a exploração escravista pelo colonizador europeu, no segundo, para justificar a atuação da catequese religiosa na salvação da alma ingênua do nativo e o fazer civilizado pela pedagogia do trabalho dignificante. Além disso, toda resistência indígena à dominação colonial, as guerras intertribais e costumes como o canibalismo foram imediatamente tidos como obra do demônio dominando almas selvagens, heresia contra a civilização cristã e por isso reprimida pela “guerra justa” contra os infiéis.

Ao final do século XVIII, surgiu um novo parâmetro de entendimento sobre os indígenas além dos estereótipos coloniais que os entendiam como animais irracionais, bestas humanas, crianças incapazes ou selvagens canibais. O espírito romântico português possibilitou a origem de uma imagem do homem primevo enquanto um ser ingênuo e “nobre” por natureza (como Dom Quixote, de Cervantes, por exemplo), ao estilo do bom selvagem de J. J. Rousseau. A necessidade das elites brasileiras de fundamentarem uma identidade cultural de nação diferenciada da metrópole, depois da independência política em 1822, serviu de terreno fértil ao desenvolvimento da imagem do indígena nobre e puro, marcante no Romantismo literário no Brasil. Isso gerou a formação de um sentimento nacional de respeito aos indígenas que perdura até a atualidade principalmente no meio urbano brasileiro, mas que também produziu o efeito nefasto de gerar uma falsa imagem do autóctone brasileiro enquanto um índio genérico e puro. Esse estereótipo também precisa ser ultrapassado, porque uma das características mais marcantes dos ameríndios é sua sociodiversidade. Depois de todas as incontáveis perdas e extermínios culturais perpetrados pela civilização sobre os nativos americanos nos últimos quinhentos e vinte anos, ainda existem no território brasileiro mais de duzentas diferentes etnias indígenas que resistem e que esperam o reconhecimento oficial de sua autodeterminação, papel de que a UFRGS não pode se excluir.

Todas essas imagens possuem em comum produzir a distorção etnocêntrica sobre os grupos ameríndios, reproduzindo preconceitos europeus desligados da realidade empírica vivida pelos autóctones americanos. São imagens falseadoras, geradas no nosso passado colonial, mas que perduram em muitas cabeças ilustres da “elite” intelectual brasileira, demonstrando completo desconhecimento das lições geradas pela pesquisa em etnologia ameríndia ao longo do último século. As ideologias europeias justificaram teoricamente a exclusão dos nativos africanos e americanos do patamar de humanidade plena, justificando sua alienação e programando seu desaparecimento cultural pela ação arbitrária e tutelar (Lima, 1995) dos agentes do Estado.

Mesmo o desenvolvimento da ciência antropológica, desde o começo do século XIX, ainda não permitiu suprimir completamente a aceitação dessas distorções (como acontece ainda, mesmo dentro da UFRGS!), pois algumas delas receberam reforço ao serem justificadas por argumentos teóricos que fornecem aparência de suposta objetividade aos valores etnocêntricos do passado colonial. A corrente antropológica do evolucionismo serviu aos propósitos materialistas do capitalismo, classificando os grupos humanos em

estágios evolutivos e reduzindo os nativos americanos ao patamar de selvagens primitivos; ou melhor, reduzidos ao papel de trabalhadores braçais e à mercê do abuso sexual e de outras tantas formas de exploração que permitiram o aparecimento do capitalismo no Brasil.

A capacidade psicológica dos indígenas foi entendida como precária e ilusória, uma espécie de mentalidade infantil, mágica e animista evidenciada pelo baixo desenvolvimento das forças produtivas que tinham essas sociedades. O materialismo mecanicista impôs a ideia errônea de que a capacidade intelectual dos ameríndios era extremamente limitada, já que eles viviam uma vida supostamente rudimentar e sofriam de profunda precariedade em termos tecnológicos. O etnocentrismo não foi neutralizado, mas reforçado pela antropologia científica que nascia. A tecnologia industrial tornou-se o padrão máximo de referência e comparação entre os povos, desconsiderando o fato de que, independentemente da avaliação questionável sobre sua suposta precariedade técnica, a mentalidade dos ameríndios sempre esteve em pé de igualdade psicológica e intelectual com o europeu e seus descendentes americanos. Essa verdade é fruto daquilo que a atual antropologia formula, algo que os evolucionistas não queriam aceitar, mas que deve ser reconhecido plenamente entre todos os docentes e discentes do Brasil.

O evolucionismo antropológico é uma derivação extrapolada da teoria da evolução biológica que serviu para dar *status* científico às regras típicas do liberalismo econômico (competição, seleção dos mais fortes, etc. tidas como leis naturais). Não se deve negar que o evolucionismo gerou reflexos positivos na antropologia, pois serviu ao reconhecimento de que todos os humanos, mesmo os negros e índios, fazem parte de uma única e mesma humanidade (são *homo sapiens*), mas também reificou a assimetria entre os industriais descendentes de europeus e o primitivismo dos selvagens americanos, justificando cientificamente a subordinação tutelar dos nativos em toda a Ásia, África, Oceania e Américas.

O Positivismo (de Auguste Comte) desdobrou-se dessa hierarquização teórica que desqualifica a capacidade mental dos indígenas (considerados fetichistas) para se tornar a base teórica de construção do projeto nacional ao longo da República até a atualidade (afinal, seu lema continua estampado no pavilhão nacional: “Ordem e Progresso”), difundido pelas lojas maçônicas e incorporado ao pensamento político dos militares brasileiros. Os índios passaram a receber tratamento especial, paternalista e exclusivo pelo Estado brasileiro através de uma agência indigenista criada centralmente para integrá-los pelo regime da tutela, porque os índios foram considerados semicapazes e o Estado assumiu a responsabilidade (autoritária) de promover sua transformação necessária em camponeses produtores e, assim, cidadãos civilizados. A República militar brasileira foi muito mais do que presunçosamente etnocêntrica, ela foi etnocida (exterminadora de etnias diferentes – Clastres, 1978), porque promovia oficialmente o desaparecimento e a extinção da diferença radical dos coletivos ameríndios para reduzi-los pela exploração de seus corpos, para torná-los alienados de seu próprio trabalho, de seus territórios tradicionais e de seus meios culturais de produção e reprodução social.

A teoria evolutiva na antropologia perdeu sua validação científica ao longo do século XX por causa das críticas contundentes geradas pelo relativismo cultural e pela abordagem sociológica, ambos fundamentados no acúmulo de resultados das pesquisas etnológicas desenvolvidas junto a povos tradicionais em todo o globo. Foi completamente refutada a falsa ideia sobre uma suposta deficiência mental dos aborígenes, sendo reforçada a constatação sobre a profundidade e complexidade do “pensamento selvagem”, do tipo de pensamento que os ameríndios possuem, reconhecido pela antropologia enquanto capaz de produzir formas próprias de conhecimento objetivo e detalhado sobre as coisas e entes do mundo, uma verdadeira ciência do concreto (Lévi-Strauss, 1997).

No entanto, mais recentemente houve o revigorar do evolucionismo antropológico através de teorias raciológicas e do neoevolucionismo, que pretendem reduzir a explicação das diferenças de comportamento humano e de cultura ao nível da fisiologia e da genética. Assim, o etnocentrismo e o racismo continuam a reforçar suas crenças sobre a suposta inferioridade ou tendências criminosas dos ameríndios e africanos e seus descendentes mestiços, renovando a ideologia que defendia uma eugenia ariana ou caucasiana como única alternativa de ordem e de progresso ao Brasil.

4 Reconhecendo a legitimidade contemporânea das alteridades originárias americanas

A ciência reproduz as diferentes tomadas de posição existentes na sociedade mais ampla e é óbvio que o neoevolucionismo e o racismo continuam a cativar adeptos dentro e fora das universidades, lamentavelmente menos explícitos do que deveriam ser para gerar o necessário confronto de ideias e evidenciar os interesses em jogo. Entretanto, a construção de uma universidade plural é um programa que veio para acabar definitivamente com a exclusividade de gestão e de acesso ao meio acadêmico por parte dos egressos de elites etnocêntricas e autoritárias que se defendem por trás dos títulos acadêmicas e do escudo científico.

Essa é a principal diferença do novo modelo de universidade a construir: também colocar os diferentes na gestão da academia para torná-la plural e diversificada tanto quanto a sociedade que a mantém. O modelo participativo impõe-se como método de supressão da assimetria colocada historicamente em favor de poucos que se consideravam mais letrados, mais inteligentes, mais capazes e que silenciavam e faziam desconhecidos os outros em suas vontades e expectativas coletivas. A antropologia foi fundamental nesse processo, ao fornecer elementos conceituais que tornaram conscientes as assimetrias que fundam nossa sociedade nacional, permitindo programar essa reviravolta pela equalização social, de maneira a extrair dela resultados institucionais dentro das universidades.

Como vimos, foi necessário um largo percurso cronológico até que surgisse espaço científico de aceitação sobre a plenitude intelectual, moral e técnica dos nativos fora

da Europa e antes de sua aculturação civilizada. Foi preciso que se criasse o método etnográfico para exigir do pesquisador um mergulho aprofundado no modo de vida e na linguagem dos grupos pesquisados antes de expressar qualquer formulação conceitual sobre eles. Na busca de reconhecimento e compreensão da “visão do nativo”, Bronislaw Malinowski formulou o método da observação participante em 1922 a partir de seu convívio intenso com os nativos das ilhas Trobriand e, desde então, tornou-se rotina necessária a qualquer pesquisa antropológica que se queira rigorosa.

O evolucionismo não teve base empírica de sustentação porque sua teoria foi demasiadamente genérica, mantendo sua validade relativa apenas no caso do estudo comparativo entre as diversas etapas fósseis de evolução biológica dos homínidas que antecederam nossa espécie atual. Não existe mais como sustentar a hipótese de que os povos aborígenes (selvagens ou bárbaros) são representantes de etapas precárias do passado da nossa humanidade civilizada. Já não é mais possível aceitar que os nativos sejam apenas marionetes inconscientes da tradição coletiva que os governa como supuseram os evolucionistas. Isso servia para destituir arbitrariamente a historicidade e o protagonismo como traços presentes na capacidade mental dos nativos, para reduzir sua diferença pela ideia distorcida de “fóssil vivo”.

Pelo contrário, os estudos da paleontologia humana apontam atualmente para o fato de que nada de novo aconteceu na anatomia e no funcionamento do cérebro humano nos últimos 90 ou 100 mil anos, desde que surgiu a espécie humana atual. Se a massa cefálica dos ameríndios tem a mesma estrutura, conformação e volume que a dos europeus, como se pode ainda defender uma suposta inferioridade dos primeiros? Se todos nós fazemos parte de uma única e mesma espécie animal, como manter a crença sobre supostas inferioridades ou superioridades raciais de populações que sempre estiveram aptas e executantes do entrecruzamento genético e do intercâmbio cultural?

Por outro lado, a necessidade de promover a catequese e a conversão das populações nativas em todo o globo exigiu que as ordens religiosas e setores ligados à Igreja Católica promovessem o conhecimento das línguas desses povos a serem colonizados. A linguística é uma ciência muito antiga, por conta dessa herança de estudos dirigidos inicialmente a produzirem a tradução da Bíblia e da eucaristia nas línguas faladas pelas populações a converter. No final do século XIX, os estudos linguísticos de povos nativos tiveram grandes avanços, agregando seus resultados aos obtidos pela pesquisa etnográfica que nascia. O aprendizado da língua dos nativos tornou-se condição prévia para qualquer investigação científica em antropologia, pois pela linguagem se podem acessar dimensões fundamentais como a cosmologia, a mitologia e a consciência histórica das coletividades estudadas.

Nos primórdios, antropólogos e linguistas acreditavam que as culturas e as línguas humanas teriam surgido no passado pré-histórico, em decorrência de um suposto isolamento geográfico dos povos ao longo de milênios. Cada cultura se teria supostamente mantido pura, mítica e fora da história até que a expansão econômica da civilização

ocidental teria provocado um colapso radical dela, levando ao desaparecimento das alteridades primitivas e de seus respectivos acervos culturais de forma geral. Com o desenvolvimento teórico da antropologia na direção do estruturalismo, do simbolismo e das teorias da prática, hoje os antropólogos aceitam a explicação de que a diversidade de costumes, de culturas e de línguas é mais o resultado de contatos e de trocas culturais do que do isolamento. Assim, a crença sobre uma suposta homogeneidade social futura, em que todos nós estaríamos compartilhando uma mesma e única cultura ou sociedade globalizada caiu por terra. Hoje somos capazes de reconhecer que as tendências de diferenciação cultural e social estão sempre se refazendo e se renovando em frente aos nossos olhos, mesmo com todos os mecanismos de controle e de massificação do comportamento humano (o consumismo, por exemplo) à disposição da indústria cultural. O simples fato de se criarem desigualdades econômicas entre grupos sociais já é um forte fator de diversificação cultural.

No Brasil, os primeiros indigenistas e etnólogos acreditavam que os índios eram sujeitos do passado e que suas culturas não conseguiriam resistir aos avanços da civilização. Por isso, os intelectuais das universidades lançavam-se aos estudos etnológicos imbuídos de propósitos folclóricos e salvacionistas: era preciso registrar as culturas indígenas antes que elas desaparecessem! No entanto, muitas etnias indígenas sobrevivem depois de séculos de contato e ainda lutam por sua existência no nosso País, ultrapassando o veredito pessimista dos cientistas que as estudaram e dos indigenistas que administravam a assimilação completa dos nativos à sociedade nacional. Hoje, os índios andam vestidos, moram em cidades e usam computadores e aparelhos celulares, sem que tais costumes lhes tenham produzido um apagamento dos valores tradicionais de suas coletividades de origem ou uma alteração radical em seus estilos de vida e concepções de mundo. A presença dos estudantes indígenas nas universidades é uma cabal demonstração de que os ameríndios são, além de personagens do passado e do presente, agentes de transformação dos seus próprios destinos e, ainda mais fundamentalmente, do futuro do nosso País.

Resguardar o direito dos estudantes indígenas a manterem vivas suas identidades étnicas e o respeito delas dentro das universidades são avanços políticos importantes que se devem louvar e ampliar. A importância de integrar a diferenças (indígena, quilombola e outras) é que elas podem servir à reestruturação polifônica desejada ao nosso universal acadêmico, já que tais diferenças podem servir como parâmetro reflexivo sobre os limites de nosso modelo de civilização, pois aprendemos a tornar familiar o que nos parece exótico para, a seguir, aprender a produzir estranhamento sobre aquilo que para nós é tão familiar e, por isso, mantido no campo do impensado (é, assim, naturalizado). Esse é o exercício da razão reflexiva proposto pela antropologia: o outro pode servir como espelho para a compreensão de meu próprio mundo e de minha existência pessoal nele.

Disso deriva a consciência atual sobre nosso próprio etnocentrismo e de aceitação sobre os limites produzidos pelos preconceitos étnicos e raciais sobre nossa mentalidade civilizada. Hoje, a antropologia traz referenciais que permitem realizar o “descentramento”

em relação aos nossos próprios valores, adotando o relativismo cultural que coloca todas as culturas e comportamento em posição simétrica e relativa.

Enquanto o racismo naturaliza as diferenças e as hierarquiza, a antropologia contemporânea atribui, cada vez mais, o comportamento humano a causas históricas, sociais e culturais. Apenas assim é possível explicar a existência das diferenças culturais que se proliferam e da independência de intenções existentes dentro de cada uma das coletividades que compõem a existência humana no Planeta. As abordagens sociais e culturais geraram a constatação sobre a grande variabilidade de sentidos e de processos de identidade colocados na história, todos tão simbólicos e abstratos quanto nossos parâmetros de construção nacional, religiosa ou científica.

A ciência moderna cresceu motivada pelos princípios do nacionalismo, assim também a primeira antropologia. Naqueles tempos, as elites colocaram-se no papel de idealizadoras e gestoras seletas dessa nação abstrata e homogênea a construir. A mestiçagem forçada surgiu como alternativa de construção populacional do brasileiro genérico e a supressão da “indianidade” e da “negritude” tornou-se condição fundamental para o acesso aos direitos fundamentais de cidadania. Atualmente, esse projeto nacional mudou para integrar as alteridades ameríndias e executar seus direitos originários, ao ponto das lideranças indígenas reivindicarem que o Brasil é um país internacional, isto é, composto por centenas de nações diferentes arranjadas dentro de um mesmo território.

A antropologia aprendeu com os grupos selvagens, bárbaros, aborígenes e tribais a realizar seu trabalho, principalmente em função da radical diferença social e cultural que eles possuíam e possuem em relação aos padrões ocidentais. Foi preciso que os antropólogos neutralizassem a perspectiva do exotismo para realizar a operação mental de transformar o exótico em familiar, ou seja, conseguir mergulhar no modo de vida dos nativos estudados para compreender sua concepção de mundo e os valores que norteiam sua existência diversa.

Agora chegou o momento de revertermos esse método de observação e análise etnográfica sobre nós mesmos e constatar que nós também somos iludidos por nossas crenças e por nossos valores conservadores e tradicionais, que nós também somos marcados pela cosmologia fetichista e pelos mitos materialistas da nossa sociedade de origem. A ciência é apenas outra forma criada (a nossa) para fundamentar crenças coletivas e ela ainda é incapaz de ultrapassar os limites psicológicos inerentes à nossa espécie humana. Nosso cérebro continua tão sábio, tão demente, tão racional e tão simbólico quanto antes da existência da ciência materialista na modernidade.

A presença dos estudantes indígenas na UFRGS é uma oportunidade singular para fecharmos esse circuito que nos fez, primeiro, viajar aos territórios distantes para encontrar a diferença cultural dos nativos e reconhecer a existência de outras formas legítimas de cumprir a existência humana no Planeta; agora, sentados em nossas escrivinhas acadêmicas, depois de voltar dessa viagem, é preciso aceitar que os nativos distantes venham nos visitar, aprender, competir e compartilhar conosco dentro de nosso espaço

íntimo de vida, para que troquemos experiências e descubramos juntos sobre as motivações que nos fazem – índios, negros, brancos ou mestiços – passageiros deste mundo e empreendedores de tantas e recíprocas viagens de reconhecimento mútuo. Assim ampliamos a fusão de nossos horizontes culturais através da universidade.

5 Construindo simetrias acadêmicas a partir da polifonia ameríndia

A conjuntura em que se dá a integração dos estudantes indígenas na UFRGS é parte de um processo mais amplo e profundo de transformação social, talvez mesmo ao nível da estrutura de nossa civilização mundial em seus reflexos sobre o País. Não existem meios de prever quais os rumos que essa transformação vai tomar, mas é ainda difícil supor que o utilitarismo econômico ceda espaço aos direitos originários dos coletivos ameríndios sobre as terras e seus recursos, para assim deixar construir um modelo de gestão “internacional” do Brasil, em que cada um e todos os coletivos ameríndios tenham vez e voz na definição dos programas de governo e na definição das políticas que os atingem.

Os avanços constitucionais no reconhecimento de direitos especiais para indígenas e negros explicitou a grande profundidade das contradições sociais presentes no País, pois a execução das demandas étnicas diferenciadas ocorre de maneira muito lenta, limitada pelo protecionismo e pelo assistencialismo dos que, representando as agências estatais criadas para isso, seguem tratando as coletividades nativas reduzidas pelos estereótipos de populações vulneráveis e miseráveis. Ao mesmo tempo, observamos no Brasil uma ferrenha mobilização política e partidária de proprietários rurais, de representantes do agronegócio e até de parcela de produtores familiares contrários à perda de direitos privados sobre as terras e invejosos dos benefícios compensatórios que as últimas gestões do Estado brasileiro têm destinado aos coletivos ameríndios e quilombolas.

O atendimento das demandas especiais para índios e negros é justificado geralmente apenas pelo argumento de medidas compensatórias, o que é correto se pensarmos que historicamente o Estado brasileiro sempre prestou fartos subsídios em favor daqueles que chegaram vindos da Europa e para seus descendentes através de financiamentos à obtenção de terra e à produção agropecuária e industrial. Muito justo, não fosse o fato também histórico de que esse processo lesou profundamente os direitos originários e afro-brasileiros, na medida em que as terras foram tiradas dos indígenas através de violência física e cultural, os corpos indígenas e negros foram usados e abusados pelos agentes privados com incentivos do Estado, os recursos naturais dos territórios ameríndios e quilombolas explorados intensivamente ao ponto da exaustão. Tudo em benefício à *ordem* branca e ao *progresso* utilitarista no Brasil, gerando, em contrapartida, danos irreparáveis sobre os coletivos originários e afro-brasileiros em termos de mortandades, de doenças, de violência física e sexual, em termos de alienação da força de trabalho e dos conhecimentos tradicionais, em termos de marginalização e preconceito.

Nada mais justo, portanto, do que fazer o Estado brasileiro se comprometer em reverter parte dessas perdas e assumir politicamente esse compromisso de compensação. É marcante, entretanto, como muitas vezes se levantam atualmente em todo o Brasil para acusar uma suposta parcialidade do governo em atender especialmente as demandas dos indígenas e dos negros. Na UFRGS, diversos estudantes e alguns professores fizeram esse questionamento com relação ao programa de ingresso especial dos índios, ao ponto dessa atenção ser repudiada pela ideia de que ela faria negros, indígenas e estudantes egressos das escolas públicas entrarem na universidade pela porta de trás (como fazem os serviços), quando eles deveriam entrar pela “porta da frente”, pelo ingresso supostamente “universal”, como é considerado o vestibular.

É errado supor que o ingresso especial para estudantes indígenas na UFRGS seja algo como dispor as portas do lado ou de trás para eles entrarem. Isso demonstra como são duradouros os estereótipos que naturalizam a assimetria social e a marginalização histórica dos coletivos tradicionais na cabeça dos intelectuais das universidades. É melhor pensarmos esse programa traduzido pela imagem de entrada dos índios através de um tapete vermelho colocado no centro da porta de frente da nossa universidade. É assim que a presença indígena se tornou, na UFRGS, um fato de grande importância e notória visibilidade, ao ponto de provocar inflamadas manifestações de repúdio e aceitação.

Portanto, não se pode reduzir todo esse processo pelo conceito de medidas compensatórias, pois elas também possuem o caráter de ações afirmativas; ou seja, a atenção especial às demandas diferenciadas não segue o programa assistencial e paternalista, nem reduz os coletivos indígenas à condição de miséria e vulnerabilidade. Os preceitos constitucionais seguem os princípios de respeito, reconhecimento e salvaguarda dos patrimônios materiais e imateriais, de sobrevivência populacional e de autodeterminação para todos os grupos existentes dentro do território nacional. O caráter afirmativo busca a elevação da autoestima de grupos historicamente desfavorecidos, para que eles recuperem condições de protagonismo e ingerência sobre sua existência e seu futuro enquanto coletividade especial dentro do território nacional.

Há tantas demandas urgentes que não se realizam aos coletivos ameríndios no Brasil em termos de direitos básicos em saúde, saneamento, produção, educação e patrimônio cultural, sem esquecer o problema básico que é o acesso aos territórios tradicionais. Em todas essas questões, as vozes indígenas ainda são escutadas de maneira precária pelos agentes da pátria, geralmente apenas em situações especiais de conflito e de manifestação política. Por isso, a iniciativa da UFRGS de executar o programa de ingresso especial e permanência para estudantes indígenas é uma iniciativa de grande pertinência social e já exitosa em resultados. As universidades aparecem como um espaço fundamental para suprimir as assimetrias sociais, elevando a imagem dos índios da condição de incapazes à de interlocutores conscientes e autodeterminados; ainda mais, críticos do nosso modo de vida e dispostos a contribuir com seus saberes na reconstrução plural da sociedade nacional.

A UFRGS dá um passo importante nesse processo de fazer repercutir as vozes e as vontades dos agentes originários, dando-lhes ferramentas intelectuais para avançarem no reconhecimento de seus direitos e satisfazerem seus projetos pessoais de profissionalização, agora inseridos de maneira mais digna na distribuição e reconhecimento de benefícios gerados dentro da sociedade nacional. As transformações esperadas ainda dependem de muitas pequenas ações e o objetivo deste texto é contribuir nessa direção.

O propósito último aqui é ajudar na neutralização do preconceito contra indígenas e negros dentro do meio acadêmico, para que cada um dos estudantes diferentes conquiste legitimidade, como interlocutor consciente e reflexivo, no debate diário que se faz sobre os rumos a serem tomados pela nossa universidade e pelo País. É preciso ampliar nossa comunidade de argumentação (Cardoso de Oliveira, 1988) para torná-la ainda mais polifônica, para reconhecer índios, negros e outros diferentes enquanto interlocutores legítimos nos debates e reflexões contemporâneas em todas as ciências, na filosofia e nos programas políticos a dirigirem os rumos de nossa civilização planetária.

Basta agora pararmos para escutar o que os índios estão a e podem nos dizer sobre nossa ciência, nossa educação e nosso projeto de civilização individualista e obcecada pela razão utilitária (Sahlins, 1979). Não são poucas as contribuições que as vozes indígenas e suas produções intelectuais podem trazer ao jogo de universalidade polifônica a guiar nosso destino acadêmico nas próximas décadas.

Referências

- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. A Categoria de (Des)Ordem e a Pós-Modernidade na Antropologia. *Anuário Antropológico/86*. Brasília: Ed.UnB/Tempo Brasileiro, 1988. p. 57-73.
- _____. *O trabalho do antropólogo*. São Paulo: Unesp, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. Espaço social e espaço simbólico. In: _____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996. p. 13-33.
- CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1978.
- DUMONT, Louis. *Homo Aequalis: gênese e plenitude da ideologia econômica*. Bauru: EDUSC, 2000.
- FREYRE, Gilberto. *Sobrados e mucambos*. São Paulo: Global, 2003.
- HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- LATOUR, Bruno. *A esperança de pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos*. Bauru: EDUSC, 2001.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. Campinas: Papirus, 1997.
- _____. *Race et histoire*. Paris: UNESCO, 1952.

- LIMA, Antonio Carlos de. *Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- OLIVEIRA, João Pacheco de (Org.). *Indigenismo e territorialização: poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998.
- RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- SAHLINS, Marshall. *Cultura e razão prática*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

ESTUDANTES INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR E OS CAMINHOS PARA A INTERCULTURALIDADE

Maria Aparecida Bergamaschi*

Educação escolar indígena: desafios e ambiguidades

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Estudantes indígenas na UFRGS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ensino superior indígena e interculturalidade

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Estudantes indígenas: convivendo e alterando o cotidiano da universidade

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências

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

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

ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE ETNOEDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL CAUCA, COLOMBIA: REAFIRMACIONES Y TRANSFORMACIONES IDENTITARIAS

Cristina Simmonds*

En este artículo interpretaré los procesos de reafirmación y/o transformación identitaria en los estudiantes del Programa de Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca (una institución pública colombiana), algunos de quienes presentan diversas adscripciones en términos de identidad: indígenas, jóvenes, estudiantes universitarios, líderes comunitarios o docentes rurales. En su múltiple condicionalidad desarrollan interacciones y transformaciones como sujetos sociales y en escenarios comunitarios, organizativos, institucionales y educativos. Centraré el análisis en el escenario educativo, enfatizando el contexto de la Educación Superior, ya que allí el mundo juvenil se debate y se redefine con el mundo escolarizado, institucionalizado y normativo pero, simultáneamente, diverso, complejo y abierto al debate y la crítica. El mundo juvenil que analizaré está atravesado por la pregunta sobre lo étnico, lo cultural y lo identitario y abre las puertas para reinventar un nuevo proyecto universitario a partir de estas variables.

Tomaré como ejemplo el programa de Etnoeducación de la Universidad del Cauca, al cual ingresa la mayor parte de los jóvenes estudiantes indígenas inscrita en esta universidad. Este programa ha sido mi lugar de trabajo por espacio de 17 años. En ese tiempo he conocido sus dinámicas académicas, operativas y administrativas y a muchos de los estudiantes, con quienes he compartido experiencias que han transformado mi vida y mi lugar en el mundo. El programa es *sui generis* en su concepción y desarrollo pues está diseñado para estudiantes provenientes de grupos socio-culturales tradicionalmente subordinados y estudiantes étnicamente definidos, muchos de ellos maestros o líderes de comunidades del suroccidente del país, especialmente del Departamento del Cauca. Este escenario me permita ofrecer interpretaciones basadas en la experiencia y el diálogo con los actores del proceso sobre la identidad, sus reafirmaciones y transformaciones; sobre las tensiones entre el saber académico, el conocimiento propio y el denominado “diálogo de saberes;” sobre las lenguas indígenas y la oralidad en el contexto de la academia; sobre lo milenario y lo simbólico en el ámbito de la universidad; y sobre lo colectivo y comunitario en el estudiante indígena. Creo que estos son elementos claves

* Universidad del Cauca.

para entender el significado de las reconfiguraciones identitarias, no solamente en los antecedentes, orígenes e imaginarios del estudiante sino en su relación con la universidad y la academia como lugar de encuentro, de confrontación y de debate.

La Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca fue creada en 1990 para dar respuesta a las continuas demandas de una educación alternativa acorde con condiciones y valores culturales que hacían a la Universidad del Cauca comunidades y organizaciones indígenas. La Licenciatura abrió una puerta para que estas comunidades tuvieran la oportunidad de incidir en la vida académica y llevarla a pensar nuevos paradigmas de conocimiento no tenidos en cuenta hasta ese momento. El programa refleja una perspectiva innovadora porque acoge e incorpora sectores de la población tradicionalmente excluidos, promueve la construcción de nuevos sentidos sociales, articula a las comunidades y organizaciones rurales a partir de procesos interculturales que tratan de reorientar las relaciones entre la educación y las etnicidades que, tradicionalmente, han estado marcadas por la dominación, el distanciamiento epistemológico o la naturalización de un aparente entendimiento del “otro” (limitado, muchas veces, a investigaciones puntuales, a contenidos curriculares o marcos teóricos y conceptuales de programas de pregrado y postgrado, como es el caso del programa de antropología o de ciencias políticas) pero no en una perspectiva integral del sistema educativo y su macro currículo que tenga en cuenta y trabaje desde y para los conflictos de la diversidad en el contexto de la educación superior, especialmente los que demandan los grupos étnicos y sus estudiantes.

Perfil de los estudiantes indígenas

Nuestro estudiante no es el que se describe en los parámetros estándar de un joven bachiller: hijo de familia, recién egresado de la secundaria y con condiciones de moratoria social dadas por un estatus socioeconómico que le permite dedicar todo su tiempo a la universidad y a procesos de socialización. No es un joven de ciudad que llega a la universidad en algún aspecto familiarizado con ella, ya porque conoce sus espacios, ya porque ha obtenido algunos de los beneficios de la proyección social universitaria en su lugar de origen. No es un joven en un camino incierto frente a sus intereses profesionales, que hace del joven urbano un sujeto en crisis, proceso no fácilmente superado a lo largo de la carrera. Por el contrario, la gran mayoría de los estudiantes que ingresa al programa se caracteriza por haber terminado el bachillerato cinco o seis años atrás, muchos de ellos egresados de normales, colegios agrícolas o con énfasis etnoeducativo y que funcionan en diferentes regiones del departamento del Cauca, especialmente en resguardos indígenas y en zonas con población afro descendiente y campesina.

Muchos de quienes seleccionan el programa de Etnoeducación son maestros de zonas rurales, principalmente de resguardos indígenas y de comunidades afrodescendientes y campesinas; también acceden al programa estudiantes que habitan y laboran

en zonas urbanas y suburbanas. Otros estudiantes seleccionan programas relacionados con las ciencias sociales y políticas (derecho, ciencias políticas, antropología y filosofía) enfermería y ciencias agropecuarias. Unos pocos pueden ingresar a medicina, ingenierías y matemáticas. Su criterio de selección no se define, únicamente, por el deseo o la vocación profesional sino por los resultados que alcanzan en los exámenes de ingreso. Algunos entran bajo el sistema de cupos especiales establecido por la universidad del Cauca (313 indígenas en el segundo semestre de 2010) y otros pocos bajo el régimen común. Muchos de ellos son recién egresados de los colegios de su región, son hijos de familia y reciben el sostenimiento de sus padres o de sus organizaciones. Su interés por ingresar a la universidad parte de una convicción muy fuerte por contribuir y apoyar a sus comunidades una vez terminen su carrera; sin embargo, este servicio empieza a ser efectivo desde el momento mismo que adquieren el estatus de estudiantes universitarios ya que sus comunidades y organizaciones interpretan esta condición como un atributo especial, específicamente relacionado con su capacidad lecto-escritora y tecnológica. A pesar de este tipo de convicción aparece el interés personal relacionado con la necesidad de mejorar sus condiciones económicas y de ser mejores personas. En el caso de los estudiantes en Etnoeducación se relaciona, no solamente con el interés de contar con mejores herramientas para su desempeño laboral sino, también, como vía para mejorar sus condiciones salariales al subir en su escalafón docente.

El estudiante de Etnoeducación se localiza en un rango de edad amplio que va desde los 18 a los 30 años; casi todos son madres o padres de familia y tienen una trayectoria laboral docente de cuatro a cinco años en escuelas o colegios de zonas rurales. Los estudiantes indígenas, mayoritariamente jóvenes, traen consigo una gran trayectoria de trabajo comunitario y organizativo; su condición de indígenas y de maestros/líderes representa un sello de identidad, no sólo en sus escuelas y en el entorno comunitario sino, también, en su entrada al contexto urbano y universitario. Ello les otorga condiciones jurídicas especiales y demarcaciones culturales leídas desde los lenguajes, las estéticas, la corporeidad, las formas de organización social y de representación del mundo, así como una historia más o menos común. El liderazgo de los estudiantes no sólo tiene mucho peso en sus territorios; también es el punto de partida para su relacionamiento e interacción con la academia, con otros estudiantes, con el entorno de la ciudad.

Los estudiantes indígenas del programa de Etnoeducación tienen un fuerte sentido de responsabilidad y convicción en su formación universitaria, no solamente como beneficio personal e individual; también está ligado a sus expectativas de cualificarse como maestros y líderes, como miembros de una comunidad. Ser estudiante universitario genera grandes expectativas en el entorno rural del que provienen: esta condición implica prerrogativas que los cabildos y directivos de los centros educativos dan a estos estudiantes para que se desplacen a la ciudad a estudiar; en esa medida, deben retribuir a los mandatos de las autoridades y organizaciones indígenas. La retribución se concreta en la elaboración y participación en proyectos de todo tipo – así no sea de su especialidad formativa –, en

actividades de sistematización o en el ofrecimiento de capacitaciones a los comuneros. Ser estudiantes universitarios (aún desde el día de su matrícula) supone una fuerte presión por parte de la comunidad y la valoración y sobre-estimación de un estatus construido a partir del imaginario de sujeto que conoce, que escribe, que sabe hacer proyectos. Muchas de las críticas que los cabildos hacen a las iniciativas de formación universitaria de jóvenes indígenas tienen que ver con el incumplimiento de esta condición de retribución, responsabilizando no solamente al estudiante sino a la misma universidad. Este reproche es contradictorio porque las organizaciones y las comunidades requieren al universitario letrado pero critican la adopción de conocimientos foráneos y su condición colonial. Un líder del Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC, me dijo con relación a su posición frente a las universidades “convencionales” que “Joven que se va para la ciudad es joven perdido para la comunidad. Es por eso que se debe tener cuidado en que al regreso sigan con su propia identidad y obediencia a los mayores y que no regresen con ideas extrañas que perjudican el proceso.” Un temor adicional de las autoridades es que cuando los estudiantes se gradúen se dejen tentar por ofertas laborales de la ciudad; aunque esto no es algo común en los egresados de Etnoeducación es parte de los conflictos por los que atraviesan algunos de los estudiantes indígenas de otros programas, de los que se pensaría que no tienen interiorizado su compromiso comunitario.

Mediaciones y vínculos identitarios

Los antecedentes históricos y políticos del Cauca están cruzados por la presencia indígena, primero en términos de su discriminación y exclusión y, posteriormente, en relación con sus dinámicas organizativas desde la diferencia que han logrado el reconocimiento de sus derechos, tanto en el campo jurídico y constitucional como en el educativo y epistémico:

Somos una organización indígena que surgió en el Cauca en 1971, a partir de la lucha por la tierra en las comunidades Guambiana, Kokonuco, Nasa, Totoró, Eperara y Yanacona. Hasta hoy se han recuperado más de 250 mil hectáreas, aumentando en un 80 % el territorio indígena del departamento. Sobre la base de este territorio se ha reconstruido la autoridad, fortaleciendo los cabildos como ejes de gobierno propio y forjando así condiciones de autonomía. Desde el principio, la cultura ha sido una de las reivindicaciones principales nuestras, porque a través de ella los indígenas hemos encontrado nuestras raíces de resistencia. El proyecto político nuestro no comprende sólo la unidad de las comunidades indígenas, sino que buscamos aportar a la construcción de un país verdaderamente pluralista (CRIC, 2004, p. 23).

Estas dinámicas sociales y políticas han sido el elemento histórico de sus procesos de socialización que, conjugados con las fases de crianza en el entorno familiar y sus vínculos

comunitarios, van consolidando su estructura y configuración identitaria. Estos vínculos ubican en un plano experiencial particular a los y las jóvenes indígenas a su arribo a la universidad. A pesar de que han tenido otras interacciones y cuentan con un tejido cultural nutrido por dinámicas globales (Internet, tecnología, música, mercado, educación virtual, turismo, moda) y por el paso por el bachillerato es innegable el peso de su vida en comunidad, de sus relaciones familiares, de sus tradiciones, de sus redes culturales y de los mandatos y estructuras políticas propias en su relacionamiento con la academia. Sus raíces culturales se evidencian desde el principio: en las entrevistas previas al ingreso al programa de Etnoeducación muestran un discurso definido por su condición étnica antes que la de ser jóvenes bachilleres o maestros en ejercicio. A diferencia de otros estudiantes de la universidad que ingresan desprovistos de un fuerte afianzamiento en el auto-reconocimiento de su cultura y sin el argumento “de origen” como imagen y defensa ante lo ajeno el indígena llega con la convicción de traer en “su mochila” unos saberes propios que se configuran como la memoria histórica y colectiva de su pueblo de origen; trae consigo una lengua propia y fuertes vínculos identitarios como una referencia clara de su posicionamiento frente al mundo; llega con los recursos de su cultura.

Poco a poco este joven entra en alianza con otros estudiantes étnicos como vínculo de solidaridad y estrategia de diferenciación colectiva frente a la ciudad y a la universidad. El Cabildo Indígena Universitario (CIDES) cumple con una función cohesionadora, aunque antes de su conformación los estudiantes de Etnoeducación ya habían generado sus propios vínculos de identidad colectiva. Su ingreso al entorno académico ocurre en dos sentidos, ambos contradictorios y complejos: los estudiantes que ingresan a programas convencionales, de corte liberal, encuentran un entramado curricular poco flexible que sustenta su tradición en su incapacidad de cambio. Algunas profesoras comprometidas e interesadas en el tema propician el debate en torno a “lo indígena,” aprovechando la presencia del estudiante, sin embargo, esta situación no trasciende más allá de ser la imagen folklórica del salón de clase. Como me dijo el estudiante de Derecho Carlos Tombé:

[...] cuando yo entré a clase me di cuenta que era el único indígena en medio de más de 30 estudiantes. Las compañeras me miraban el anaco y me preguntaba que cómo se decía “buenos días,” “te quiero” o cosas más delicadas, en mi lengua; todas eran niñas de ciudad, muy bonitas, muy arregladas. Los estudiantes de derecha me acusaban de invasor. Algunas mujeres me cogieron cariño; pero al principio era duro porque me miraban como bicho raro. Luego me fui haciendo respetar y parecía que yo era el único que tenía una comunidad y una historia que contar.

En la otra orilla se encuentran los estudiantes que ingresan al programa de Etnoeducación. Esto marca una diferencia sustancial en la relación entre los jóvenes étnicos y la academia. Por un lado, la mayoría es indígena; por otro, el programa está diseñado como un proyecto educativo de reconocimiento de la alteridad. Esta condición hace mucho más compleja la relación intercultural por varias razones.

Primero, el estudiante ingresa con fuertes actitudes de resistencia étnica frente al contacto académico, entendiendo que la universidad representa un universo de exclusión; el *autorreferente identitario* es parte de su condición etnocéntrica de resistencia y de re-existencia; sin embargo, en el desarrollo de la carrera, en la que la gran mayoría de sus compañeros es indígena y en la que la malla curricular es construida en términos del debate por la diferencia, el estudiante encuentra una posibilidad de descentramiento de su discurso autorreferencial esencialista y se aventura al ejercicio de confrontar su propio discurso; empieza a relativizar sus propias convicciones en el contexto de un espacio académico, sin poner en riesgo su supervivencia cultural o étnica. Ferney Trochez lo expresó así:

Aquí en la universidad puedo hablar críticamente de mi comunidad porque allá no todo es color de rosa. Allá ocurre la separación de las parejas, la pérdida de valores en los jóvenes, el mal manejo de los recursos y otros problemitas como los cultivos ilícitos. También pude entender que las identidades son dinámicas y que esto me sirve para comprender a los muchachos de la escuela. Sobre los jóvenes recogedores de hoja de coca voy a hacer mi trabajo de grado y es que este tema nos pone a pensar en mi comunidad tenemos que encontrar los caminos para solucionar este problema con la juventud.

Segundo, el debate sobre el llamado “diálogo de saberes” ha implicado un proceso de discusión y de generación de acuerdos y referentes normativos, no siempre armónicos. El discurso intercultural promueve unas condiciones de diálogo entre diferentes pero de forma recíproca y horizontal y hacia la articulación o complementariedad entre el conocimiento académico y el no académico o comunitario. A partir de esta premisa se valoran los conocimientos previos con los que llega el estudiante. Sin embargo, esta valoración está cruzada por una visión esencial, estática sobre los saberes que no sólo se expresa en el imaginario auto-referencial de los estudiantes sino por un sesgo paternalista y/o indigenista promovido por el programa. Las posibilidades del diálogo entre saberes en el contexto de una academia de origen convencional, como la Universidad del Cauca, están mediadas por el peso de la normatividad y de los cánones; por ejemplo, no se concretan investigaciones que visibilicen el saber no académico. La participación de los estudiantes es escasa en relación con construcciones alternativas de conocimiento que muestren un sentido crítico respecto a la Etnoeducación. Además, la apropiación de saberes académicos por parte de los estudiantes es fragmentado y limitado a la lectura deficiente de pedazos de libros (cultura de la fotocopia) y con poca visión contextual e histórica. Por eso es necesario preguntar si el estudiante de Etnoeducación encuentra un escenario propicio para la generación de procesos de auto-reflexividad que lo posicionen en su papel de joven e intelectual étnico desde dinámicas concretas que reflejen la complementariedad de saberes. Esta pregunta apunta a la dificultad de romper las lógicas discursivas de la interculturalidad y el “diálogo de saberes,” que se queda corto pues no debe ser *sobre algo* sino, fundamentalmente, *con alguien*; por eso no puede reducirse

a una actividad racional. En el diálogo las razones están cargadas de emociones y las emociones cargadas de razones.

Tercero, otro aspecto fundamental en la vida de los estudiantes indígenas en el contexto de la Etnoeducación es el de la *oralidad* y la *escritura* como elementos opuestos y/o complementarios que inciden en su vida académica. En los pueblos indígenas se reconoce el valor de la oralidad, tanto como soporte de la tradición y del mito como elemento estructural del conocimiento ancestral. La tradición oral es la herramienta que ha permitido la transmisión de conocimientos y valores culturales fundamentales en la consolidación de las tradiciones en todos los aspectos de la vida. El saber transmitido de generación en generación ha permitido construir y consolidar el territorio, la gobernabilidad, la educación propia, la medicina tradicional, las lenguas originarias y los procesos de socialización de niños y jóvenes. La tradición oral es un elemento que se configura en el pasado pero cobra vida y se renueva como forma de interacción al interior de las comunidades indígenas y en escenarios como el mundo académico. Los estudiantes indígenas que llegan al programa de Etnoeducación traen consigo la palabra y la tradición oral como un valor cultural innegable reconocido por los docentes; sin embargo, cuando este elemento se muestra en el aula de clase como una posibilidad pedagógica de expresión y de comunicación y es antepuesta a lo escrito entra en crisis y pierde capacidad de acción y de legitimación. El estudiante choca con lógicas academicistas que requieren un debate en torno a la relación entre la oralidad y la escritura en el escenario de una academia más innovadora y abierta a otras posibilidades de generar sentidos sociales.

Cuarto, articulado al planteamiento anterior se encuentra el debate sobre las *lenguas* como derecho fundamental de los pueblos indígenas para su pervivencia:

El reconocimiento del Estado colombiano como multiétnico y pluricultural incluye el reconocimiento constitucional de la oficialidad de los idiomas indígenas. Cuando el artículo 7 de la Constitución afirma que “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana” y se correlaciona con los artículos 1 y 8, que son parte de los principios fundamentales y de los fines esenciales del Estado, se nos está garantizando el derecho a la oficialidad de nuestros idiomas como derecho fundamental y de interés público, dado que el idioma es parte de la integralidad cultural de la vida de nuestros pueblos. El artículo 8 es explícito en ordenar al Estado colombiano y a las personas, la obligación de proteger las riquezas culturales y las riquezas naturales de la nación. Los idiomas de nuestros pueblos son parte fundamental de las riquezas culturales de sus respectivos pobladores y, como tales, deben ser protegidos en todos los espacios y niveles. Protección que implica fortalecimiento en sus estructuras y prácticas (Muyuy, 1999, p. 4).

Este debate ha permeado las instancias académicas y administrativas de la Universidad del Cauca desde varios frentes. El Cabildo Indígena Universitario pide al Consejo Superior que sean reconocidas a los estudiantes indígenas las lenguas de origen como

primeras lenguas, antes que el castellano. Esta petición ha generado amplios debates al interior de las directivas universitarias, de los académicos, lingüistas y en los jóvenes indígenas como tema de posicionamiento y resistencia; sus argumentos se enmarcan en la agenda de los derechos colectivos y en la lucha por la co-oficialidad de las lenguas. También es la confrontación frente a una academia que ha privilegiado los idiomas cosmopolitas, como el inglés, como estrategia de internacionalización del estudiante ante las dinámicas de la globalización y sobre lo que los jóvenes indígenas marcan su posición, reflejo del ya viejo conflicto entre la educación formal y su correlación con la pérdida de las lenguas propias.

Otro frente de debate está relacionado con el desempeño académico de estudiantes bilingües en la universidad. Los estudiantes de Etnoeducación, muchos de ellos maestros de zonas rurales alejadas, muestran un fuerte bilingüismo y una mayor apropiación con el discurso de la educación propia que los estudiantes indígenas de otros programas, generalmente bachilleres recientes con un contacto mayor con la cultura mestiza. Sin embargo, se presenta una paradoja en el escenario académico de los estudiantes de Etnoeducación: aunque es el único programa donde se ofrecen cursos de diferentes idiomas indígenas y de la cultura afro su presencia en el escenario epistémico está en condiciones de desequilibrio porque no se ha desarrollado aún una alternativa curricular que permita establecer mecanismos innovadores de articulación de las lenguas en el contexto de la academia. Las investigaciones de los estudiantes sobre las lenguas en relación con su ejercicio como maestros no tienen que ver con su visibilización en el escenario académico y su contribución a la redefinición epistémica de la universidad. Algunos estudiantes proponen, como estrategia para conjurar la exclusión, escribir su tesis o realizar la socialización de sus trabajos de grado en su idioma propio; sin embargo, este no es el único camino para generar un posicionamiento real en perspectiva de un acercamiento intercultural. El Cabildo Indígena Universitario viene organizando algunos cursos en lengua indígena en el plano extracurricular, como iniciativa propia y con el apoyo de maestros nativos que no establecen relación contractual con la universidad.

Además, se han detectado dificultades en los estudiantes bilingües respecto a la escritura y la comprensión lectora. Esto evidencia un conflicto por resolver en el contexto de la academia: posibilitar que las lenguas tengan un protagonismo como uso social y educativo; que cobren vida a partir de la presencia de estudiantes bilingües y que sean validadas como argumento para evidenciar una estructura de pensamiento diferente, unas cosmovisiones particulares, una forma de expresión significativa; que sean un campo de conocimiento para ser difundido y validado desde y para la universidad y para su mantenimiento en otros contextos. De esta forma, el hablar la lengua no será para los estudiantes un elemento de diferenciación sino una práctica aglutinadora que permitiría fortalecer sus procesos identitarios desde la perspectiva colaborativa con la comunidad universitaria (por ejemplo, jóvenes indígenas liderando y apoyando investigaciones, cursos, eventos, prácticas cotidianas, talleres, encuentros).

Quinto, las narrativas entre lo *individual* y lo *colectivo* hacen parte de los elementos que entran en juego en el proceso identitario del joven indígena con la universidad. Lo colectivo, en el marco de la perspectiva comunitarista indígena, tiene un valor incuestionable en la constitución del proyecto político de las diferentes organizaciones indígenas, en la construcción de sus planes de vida, en el fortalecimiento de la gobernabilidad, en los procesos de liberación de la madre tierra, en la defensa de la vida y el territorio, en la seguridad y soberanía alimentaria, en el proyecto económico, ambiental y territorial, en el proyecto educativo comunitario, en el fortalecimiento de la familia como instancia de orientación de principios y valores culturales y en la minga como escenario de resistencia social y comunitaria (CRIC, 2009). En ciertos espacios el sentido comunitario tiene una relevancia social particular, entre ellos el valor del trabajo comunitario como elemento necesario para que los individuos hagan parte de esa “casa grande” que es la colectividad (CRIC, 2004). En cambio, en el marco de la universidad, lo comunitario se entiende como un escenario colectivo, de interacción social. Se habla de la “comunidad universitaria,” del campus que promueve valores como la diversidad, la autonomía y la libre expresión del individuo, de la proyección social como el reto de integrar la universidad a las problemáticas comunitarias, locales y regionales; sin embargo, muchas de sus prácticas operativas, administrativas y académicas representan para la mayoría, especialmente para los indígenas, un mundo desconocido, vasto, con gente diversa, con un espacio amplio y unas libertades difíciles de administrar (Arango, 2004). En este sentido el extrañamiento del joven indígena se expresa así:

Cuando llegué a matricularme a la universidad me sentí muy desubicado y no sabía para dónde coger. Uno entra en un mundo donde vales por un número de código y uno debe salir como puede, solo. En mi facultad hay mucho individualismo porque la carrera es muy competitiva y unos se tiran a otros. Yo, afortunadamente, encontré a un compañero que me ayudó con su computador y me facilitaba las fotocopias. Es que este ambiente es muy diferente al de mi territorio donde todos trabajamos en minga. El modernismo y el consumo marcan mucho y no es fácil para uno del campo. Sé que hay otros programas donde los compañeros se colaboran más. Uno se mete en el estudio y trata de salir con las materias más difíciles pero los profes nos tiran mucho. Yo tengo dificultades con las básicas y es por la calidad de los colegios. Aquí estamos en desventaja (Entrevista con Javier Paví, joven indígena de la Facultad de Educación, 2009).

Los estudiantes indígenas, especialmente los de Etnoeducación, argumentan el sentido y la noción de lo comunitario como otro valor que refuerza su identidad en los espacios urbanos y académicos presentado en oposición a las prácticas del mundo “occidental” individualista; sin embargo, en el contexto de las contradicciones y de las resignificaciones identitarias del estudiante indígena en la universidad el elemento comunitario, como práctica, se relativiza en varios sentidos: por un lado, la llegada a la universidad se evidencia como una liberación temporal de la condición comunitaria; por otro, su lugar

en la academia implica reconocerse como sujeto con capacidad para tramitar sus libertades individuales, incorporando nuevos círculos de relación personal y social. El contexto comunitario de origen se valora como estrategia de posicionamiento étnico ante la academia pero también se resignifica y da paso a la visibilización del estudiante como sujeto configurado y posicionado existencialmente – esto es lo que Joanne Rappaport (2005, p. 31) denomina “otro impropio.” Lo comunitario en antagonismo con lo individual se extiende como una preocupación de las comunidades en relación con los estudiantes que van a la universidad y ponen en riesgo su identidad comunitaria. Pese a que la salida de los estudiantes de una comunidad a la universidad es vista con muchas reservas por líderes y algunas familias hay estudiantes que ven este hecho como una oportunidad para negociar sentidos, no sólo relacionados con su identidad como colectivo étnico sino, también, como personas que están construyendo su subjetividad al interior de las propias comunidades y en el contacto con el mundo no indígena. El paso por la universidad, que se interpreta desde las comunidades como un riesgo frente a la “pérdida de identidad” y el valor de lo comunitario, es el espacio para visibilizar la condición identitaria del joven indígena que no se devela en toda su potencia y protagonismo desde el marco de lo colectivo. La construcción de subjetividades es un elemento que cobra potencia en el marco de los jóvenes indígenas en el contexto de una universidad que los enfrenta a entenderse a “sí mismos como otro” pero en relación con otras alteridades. Es un proceso de reflexibilidad que se sitúa en el marco de las tensiones entre el yo y el otro, entre “mi mundo étnico” – resignificado desde la academia, descentrado y relativizado en su sentido autoreferencial – y el papel como sujeto diferente que se fortalece en sus propias experiencias, en la fuerza lógica del cada uno y en la capacidad de adscribirse a uno mismo (*self-ascriber*):

La tesis de la mismidad de adscripción a sí mismo y a otro distinto de sí mismo, requiere que demos cuenta de la equivalencia entre los criterios de adscripción: sentidos y observados y, más allá de esta equivalencia, que expliquemos la reciprocidad que queda por interpretar entre alguien que es el yo y otro que es tú. Dicho de otro modo, hay que adquirir simultáneamente la idea de la reflexividad y la de alteridad, con el objetivo de pasar de una correlación débil y demasiado fácilmente asumida ente alguien y cualquier otro a la correlación fuerte entre sí, en el sentido de mío, y a otro, en el sentido tuyo (Ricoeur, 1996, p. 16).

La universidad como experiencia de vida (re-existencia)

En muchos de los eventos y encuentros realizados por la organización indígena del Cauca se convoca a la re-existencia como un nuevo mandato o principio que se manifiesta en varias proclamas y comunicados. Este concepto es retomado por los indígenas universitarios, especialmente en el discurso del Cabildo Indígena Universitario, que lo expresa en el nombre de uno de los encuentros realizados en la Universidad del Cauca en octubre de 2009, denominado “Primer encuentro de identidades culturales por la vida, la palabra y la re-existencia social.” Este concepto se expresó como “la manifestación existencial y espiritual del movimiento indígena en el contexto de la universidad” (José Chicangana, Gobernador CIDES 2009-2010. Universidad del Cauca, octubre de 2009) y tiene como sustento filosófico la capacidad del joven indígena por resistir a las fuerzas opresoras, en este caso a la hegemonía académica, a través de estrategias de vida, de creatividad y de presencia espiritual. Adolfo Albán, profesor de la Licenciatura en Etnoeducación, sitúa el concepto y sus orígenes en la historia del movimiento afro en la época del cimarronaje, que no sólo consistía en el acto de fugarse sino de construir la existencia por fuera del orden establecido. En el cimarronaje no sólo se “resistió” como acto de contención frente al poder sino como espacio y posibilidad para inventar o re-inventar la vida en medio de la adversidad. La relación entre la resistencia y la re-existencia es un proceso reconstructivo después de la resistencia. Las bases de estos conceptos se encuentran en el planteamiento de Enrique Dussel (1994) y su filosofía de la liberación y en la corriente denominada “colonialidad del ser.” Estas perspectivas entienden el concepto desde varios escenarios: como lugar donde se elabora y recrea la vida en términos de la existencia; como relación entre la resistencia y la re-existencia como elementos constitutivos frente al poder hegemónico; desde la colonialidad, sus patrones de poder y su capacidad de transformación y de mimetización. La re-existencia se manifiesta en contraposición a las diversas representaciones del poder que determinan el imaginario social y cultural y proclama que “es hora de dejar de ser lo que no somos” en un enfrentamiento no sólo físico e identitario sino simbólico. La re-existencia es una apuesta a la dignidad, es la re-humanización del ser humano y una vuelta a la dignificación de los pueblos.

En la reflexión sobre este concepto la trama existencial se debate entre el ser o el estar. El “ser” como instancia de lo abstracto, como lo inalterado; el “estar,” en cambio, se transforma: “uno es porque está.” “Es” porque se está en relación vinculante con la existencia por la felicidad. De aquí surge el concepto del “buen vivir,” utilizado actualmente en el movimiento indígena del Cauca como nuevo paradigma analítico y estratégico de sus luchas y reivindicaciones que supone un camino alternativo a la narrativa moderna del drama de la existencia; un camino en y para el buen vivir hacia la dignificación en y de los pueblos y su autonomía:

Nuestras propuestas parten de la perspectiva de los derechos de la madre tierra y de los pueblos indígenas y se encaminan hacia la construcción del buen vivir

que significa equilibrar la naturaleza y la cultura, la necesidad individual y la necesidad social. Con toda nuestra diversidad, los pueblos indígenas del Abya Yala tenemos en común esta propuesta de vida y queremos compartirla (CRIC. Asamblea de los pueblos indígenas frente al cambio climático y el buen vivir, Cochabamba, abril de 2010).

Evo Morales también explica este concepto (*sumaq kawsay*, en Quechua): “Es vivir bien, es pensar, no sólo en términos de ingreso *per capita* sino de identidad cultural, de comunidad, de armonía entre nosotros y con nuestra tierra.” Morales propone que “construyamos una verdadera comunidad de naciones para vivir bien” (KARS en la Red 2010). La dignidad, desde esta perspectiva, es una construcción social que se desarrolla a través de redes de solidaridad y que en, la lógica de los pueblos indígenas, ocurre desde lo colectivo como determinante para que la re-existencia pueda florecer. ¿Qué papel juega el individuo en esta dinámica? El individuo no se entiende desde la concepción individualista posmoderna sino como el sujeto que emerge y en el que la re-existencia se manifiesta en su capacidad de conmovirse, de transformarse; es el sujeto que no se conforma con la naturalización de su propia negación. Es un sujeto que se reconoce y se respeta en tanto existe. En este sentido la re-existencia da valor al sujeto que, en muchos casos, ha sido mimetizado por el discurso comunitarista de los movimientos indígenas que desde la apuesta de la re-existencia es cuestionado, entendiéndolo como la posibilidad de enfrentar tradiciones, esencialismos y posiciones inalterables de lo étnico-cultural. Es aquí donde la actitud re-existencial se muestra como un descentramiento, situándose en la exterioridad del sistema, no como un afuera sino como un constitutivo en donde cambia el lugar de la mirada.

La re-existencia es parte fundamental del campo de reflexión y acción de los estudiantes indígenas de la universidad, tal como expresa uno de los jóvenes miembros del Cabildo Indígena Universitario: “La re existencia permite trascender la resistencia como un acto pasivo de los victimarios proponiendo nuevos caminos desde nuestras propias herramientas, desde nuestras leyes de origen y no las leyes civiles” (Diálogo con Jose Neil Chicangana, 2010).

La visibilización y presencia de los estudiantes étnicos y del Cabildo Indígena Universitario en el contexto de la Universidad del Cauca genera una nueva perspectiva universitaria en términos de una mutua re-existencia que se expresa en el estudiante indígena que llega a la universidad y encuentra una universidad anclada en la tradición académica de occidente. También encuentra una emergente organización indígena universitaria en la figura de un cabildo amparado en un discurso no solamente político y coyuntural sino con claros matices existenciales en el que se representa un grupo de estudiantes que, a través de su presencia organizativa y simbólica (vestuario, lengua, música, rituales), tratan de reinventar una nueva vida universitaria y una nueva vida para sí mismos (reinvención de la vida y de las identidades). En fin, interpelan a la academia a través de la lucha por el uso de las lenguas indígenas que se transforma en una

re-existencia lingüística (se supera la vergüenza pues hablar en *lengua* los hace dignos) y se trabaja por introducir otros ámbitos de conocimiento en la lógica de una re-existencia epistémica en los que se valoren otros espacios de conocimiento desde una apuesta por un diálogo intercultural que no sólo cuestione y transforme su propia existencia sino, también, la de la vida universitaria.

Referencias

- ARANGO, L. G. *Jóvenes en la Universidad: género, clase e identidad profesional*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Nacional de Colombia, 2004.
- CRIC – Consejo Regional Indígena del Cauca. Asamblea de los pueblos indígenas frente al cambio climático y el buen vivir. Cochabamba. Bolivia, 16 de abril de 2010. Consultado en: <www.cric.colombia.org>.
- _____. ¿Qué pasaría si la escuela? 30 años de construcción de una educación propia. Bogotá: Programa de Educación Bilingüe Intercultural, PEBI; CRIC; Terre des Hommes, 2004.
- _____. Revista de conclusiones del XIII Congreso Regional Indígena del Cauca. Ejemplo de Convivencia Social. Popayán, 2009.
- DUSSEL, E. *El encubrimiento del otro*. Hacia el origen del mito de la modernidad. Quito: Abya Yala, 1994.
- MUYUY JACANAMEJOY, G. Cooficialidad de las lenguas indígenas frente al español. In: AGUIRRE LISCHT, D. (Comp). *Cultura, lenguas, educación: memorias del Simposio de Etnoeducación*. VIII Congreso de Antropología en Colombia. Bogotá: Universidad del Atlántico; ICAN, 1999.
- RAPPAPORT, J. *Retornando la mirada: una investigación colaborativa interétnica sobre el Cauca a la entrada del milenio*. Popayán: Universidad del Cauca, 2005. Serie Estudios Sociales.
- RICOEUR, P. *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XX Editores, 1996.

O ENSINO SUPERIOR INDÍGENA EM MATO GROSSO

Neodir Paulo Travessini*

Contexto do ensino superior indígena em Mato Grosso

As reivindicações pelo acesso à educação dos povos indígenas habitantes em Mato Grosso passa pelo processo histórico idêntico à luta empreendida pelos povos indígenas das demais entidades federativas do Brasil. Isto equivale a dizer que é a partir de 1990 que se intensificam tais demandas. Inicialmente, as lideranças indígenas apresentam uma agenda política por formação em nível de magistério com vistas a potencializar o trabalho docente dos professores indígenas no exercício da docência no contexto das inúmeras aldeias espalhadas pela imensidão territorial mato-grossense. Em termos de institucionalização, somente a partir de 1996 com o Projeto Tucum e com o Projeto Urucum/Rio Brillhante na modalidade de Curso de Magistério Diferenciado é que as demandas supramencionadas são atendidas.

Após o término dos referidos projetos, intensificou-se a luta pela busca da formação continuada. Como forma de conferir uma maior sistematicidade aos trabalhos, foi criada uma comissão Paritária e Interinstitucional Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC), que confere um caráter de formatação final ao Programa 3º Grau Indígena. Definido o formato do curso, é marcado o primeiro vestibular específico para estudantes indígenas, que se constitui em uma das experiências pioneiras para o Brasil e para a América Latina em termos de projeto de formação de professores indígenas. Neste contexto, são instituídas “as três primeiras Licenciaturas Específicas e Diferenciadas para a Formação de Professores Indígenas do país” (Januário, 2002a, p. 15-16). A rigor, o primeiro vestibular indígena diferenciado da história de Mato Grosso atendeu a 36 etnias originárias de 14 Estados brasileiros e contemplou 200 vagas, cujo processo seletivo foi realizado em duas etapas: a primeira realizada no dia 30 de março e a segunda no dia 5 de abril de 2001.

* Professor de Filosofia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em cuja tese verticalizam-se os estudos atinentes à educação indígena em sentido *lato sensu*.

A modalidade de ensino ofertada no 3º Grau Indígena pressupõe uma “formação de professores indígenas que não ensinam apenas os conteúdos universais, que introduzem, na escola, conteúdos próprios da cultura indígena, que valorizam e reafirmam o saber de cada povo” (Januário, 2002a, p. 18-19). Ao contrário de um modelo de formação fechado em si mesmo, o 3º Grau Indígena propõe uma formação aberta e em diálogo constante com o saber instituído pela sociedade envolvente. Na concepção de renomadas lideranças indígenas, o contato cada vez mais intenso e distendido com entidades não indígenas exige, dos atores/sujeitos indígenas, uma necessária instrumentalização da modalidade de conhecimento determinada pelos padrões e/ou pelo domínio dos códigos da sociedade envolvente com vistas a uma inserção menos desigual em um mundo dominado pela lógica da maquinaria moderna.

Com efeito, Bergamaschi (2007, p. 199), ao analisar escolas indígenas nas Aldeias Cantagalo e Lomba do Pinheiro, próximas a Porto Alegre, Rio Grande do Sul, explicita a imbricação existente entre a escola, a cosmologia e a concepção de educação dos povos Guarani. Neste contexto, a autora nos ensina que cada povo engendra, com base em uma maneira toda própria de “estar no mundo”, um modo diferenciado e próprio de “fazer escola”. A autora arremata esta questão afirmando:

É no dia a dia, marcado pela cosmologia indígena, que uma escola diferenciada aparece nos pequenos, porém potentes indícios que apontam outro modo de fazer escola. Nessa perspectiva, os sentidos da escola vão-se constituindo em atos, ao se apropriarem os indígenas de um aparelho educativo que não nasceu no interior de suas antigas tradições, mas que, ao ser trazido para dentro da aldeia, é conferido de significados próprios. Os sentidos que atribuem à escola se constituem a partir de um modo próprio de colocar em prática determinados parceiros escolares e que, ao serem praticados na escola da aldeia, assumem outra conotação. (Bergamaschi, 2007, p. 199).

Se faz mister compreender que todo e qualquer projeto de educação indígena, hoje, tem de ter como balizamento a diversidade étnica e cultural, ou isto dito de outro modo, trata-se de conceber um projeto que necessariamente esteja em consonância com os processos próprios de aprendizagem; às tradições socioculturais do povo concernido.

A Faculdade Indígena Intercultural, denominação atual do 3º Grau Indígena, propõe uma formação de professores indígenas em nível de ensino superior, tendo como objetivo precípua instituir um processo formativo que os munície com as habilidades e competências necessárias à uma atuação qualificada na educação de nível médio, em conformidade com a área de terminalidade escolhida pelo estudante indígena. A rigor, Januário (2002a, p. 23) esclarece que em termos de terminalidade, o curso oportuniza a formação de professores indígenas em uma destas três áreas do conhecimento “nas áreas de Ciências da Matemática e da Natureza, Ciências Sociais, Línguas, Artes e Literaturas”. Importa fazer notar que estas três licenciaturas:

Estão organizadas de forma a contemplar um ciclo básico de caráter geral e uma terminalidade específica. O ciclo básico terá a duração de quatro anos e objetiva a formação geral do professor indígena no Ensino Fundamental; a terminalidade específica, por sua vez, terá duração de um ano e visa à conclusão do curso mediante o aprofundamento de estudos em uma das áreas das ciências que compõem aquele nível de ensino. (Januário, 2002b, p. 52).

Bem compreendido que, em termos de integralização:

Os cursos terão uma carga horária total de 3.570 horas, assim distribuídas:

- estudos presenciais (10 etapas intensivas): 1.900 horas;
- estudos cooperados de ensino e pesquisa: 1.250 horas;
- estágios supervisionados: 420 horas. (Januário, 2002b, p. 52).

Para conferir um caráter de encerramento prévio às discussões da primeira seção deste artigo, importa citar mais uma vez Bergamaschi (2007, p. 200) explicitando que a condição de possibilidade de a escola indígena se configurar como “Específica e Diferenciada” reside no efetivo exercício do “protagonismo indígena”, na medida em que, a partir de sua cosmologia, cada povo indígena manifesta toda a pujança e “a força criadora de outros modos do dizer e do fazer escolar”. Do ponto de vista do mérito didático-científico, há que se estabelecer o ponto arquimediano, que neste contexto, consiste em dosar de modo equilibrado os saberes tradicionais ameríndios com o conhecimento próprio da ciência ocidental (saber não indígena); ou dito de outro modo, amalgamar o saber tradicional indígena e o conhecimento da ciência não indígena, na exata medida das possibilidades e das necessidades ameríndias.

Estrutura fundante do 3º Grau Indígena

A primeira etapa do curso 3º Grau Indígena, denominada de Etapa de Planejamento e Formação, tem duração de 40 horas, tendo por objetivo definir coletivamente o formato da Etapa de Estudos Presenciais, segunda etapa. Aqui o coletivo dos atores concernidos define os conteúdos abordados, a metodologia adotada, aspectos que contam com a chancela de consultores *ad doc*, o conjunto dos professores responsáveis pelas disciplinas, a equipe diretiva da Faculdade Intercultural Indígena, dos(as) acadêmicos(as) e das comunidades indígenas concernidas. Portanto, do ponto de vista programático, esta etapa se configura como fundamental, pois estabelece o planejamento com base nas sugestões registradas pelos(as) acadêmicos(as), professores, da equipe diretiva, das análises dos consultores *ad doc*, servindo para prospectar a etapa subsequente, a saber, a Etapa de Estudos Presenciais, em termos de componentes curriculares elegíveis pelo coletivo supramencionado. Na concepção de Elias Januário (2004, p. 49-50), coordenador da Faculdade Indígena Intercultural, esta etapa é essencial na medida em que se configura

como etapa “de planejamento, formação, e avaliação”, fazendo com que a prática da interculturalidade ganhe uma dimensão de materialidade na forma de “consolidação de processos educativos abertos e flexíveis, o que assegura a realização de cursos com a qualidade e a especificidade desejadas”.

Pensar o processo educativo em um contexto em que se interpõem visões de mundo amalgamadas em um contexto de interação que compreende 36 (trinta e seis) etnias indígenas significa, do ponto de vista pragmático, ter a competência e habilidade para saber lidar com interposições de valores, com a dinamicidade inerente às práticas socioculturais ameríndias, que em contato com outras etnias e com as práticas da sociedade ocidental judaico-cristão sofrem transformações em uma velocidade espantosa. Isto significa que, a cada etapa, a práxis pedagógica obrigatoriamente tem de ser repensada, pois como adverte Januário (2004, p. 51): “o que funciona hoje na educação amanhã já não funciona mais, precisa ser repensado, revisto”. E o fundamental neste processo todo é compreender que a abordagem de um dado conteúdo que eventualmente é apresentado como pretensão por uma dada etnia, não se configura como ponto pacífico no contexto das pretensões das demais etnias concernidas no processo ensino/aprendizagem. Logo, a elaboração de um componente curricular se configura como um desafio extremamente complexo, porquanto eivado de subjetividades. Talvez aqui se aplique com toda a propriedade a máxima habermasiana: a unidade da razão que tem de ser constituída obrigatoriamente da multiplicidade das vozes de todos os concernidos no/pelo processo, indistintamente!

É fundamental compreender que a especificidade, o uso da linguagem em conformidade com as tradições próprias de cada povo indígena, amalgamadas com as práticas linguísticas de outros povos indígenas e da sociedade envolvente, são dimensões que têm de estar em consonância com os processos próprios de aprendizagem. Importa reiterar que se trata de um processo constituído por fatores altamente desafiadores e/ou que tornam a prática pedagógica tão ou mais complexa quanto ela se configura no contexto das práticas docentes da educação formal não indígena!

Há que se fazer referência ainda aos entraves burocráticos de outra ordem, a saber, a visão burocrática impressa nas ações dos tecnocratas governamentais responsáveis pela necessária chancela dos cursos ofertados aos estudantes indígenas. Isto será abordado na próxima seção.

Entraves burocráticos que obstaculizam a educação indígena intercultural¹

São muitos e complexos os desafios para se implementar um curso intercultural, diferenciado e específico, características essenciais presentes no bojo do Programa 3º

¹ Por falta de espaço e de tempo, não se torna possível explicitar o conceito “interculturalidade”, estudado, entre outros autores, por Reinaldo Matias Fleuri, professor pesquisador vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Grau Indígena. A rigor, nesta seção iremos analisar em que medida a burocratização afeta a educação formal indígena. Na última parte da seção, propomos uma saída explicitada à luz da Teoria da Ação Comunicativa (TAC) habermasiana.

De partida, importa repercutir a instigante cobertura jornalística chancelada pelo jornalista Marcelo Leite (2010) em *A exceção e a regra*, que analisa o projeto de educação escolar indígena desenvolvido numa escola localizada em uma aldeia às margens do rio Alto Tiquie, no noroeste do Estado do Amazonas.

Naquele contexto implementou-se uma abordagem teórico-metodológica inovadora que contempla o momento escola, cujo objetivo recai sobre os estudos de natureza teórica, como é óbvio supor, o qual está em estreita articulação com o momento comunidade, ocasião em que os estudantes se esmeram no esforço para estabelecer estratégias que consistem em conferir um caráter pragmático ao conhecimento não indígena, que é processado do ponto de vista prático, ou seja, em sua dimensão de aplicabilidade direta sobre o modo de vida do povo indígena concernido. A materialidade do conhecimento adquirido ocorre através do processo que consiste em confrontar a teoria apreendida com a realidade vivida pela/na comunidade de origem do educando. Resulta daí uma aprendizagem enraizada nas questões mais candentes vividas pelas comunidades indígenas. Nesse sentido, não é forçoso afirmar que as atividades de campo adquirem um caráter de saber enraizado nas práticas ameríndias tradicionais milenares.

Com base nos pressupostos das “pesquisas e projetos temáticos” o enfoque das abordagens recai sobre o conjunto de atividades práticas historicamente desenvolvidas pelos povos indígenas daquela região. Assim, o coletivo da educação, ou seja, docentes, alunos e as comunidades indígenas concernidas, elencam as temáticas mais pertinentes e que a partir desse processo de escolha passam a figurar como tema que passa a receber uma abordagem própria da ciência ocidental, mas aliada aos saberes tradicionais indígenas.

O caráter inovador da proposta pedagógica tem chamado a atenção de pessoas interessadas do mundo todo: “[...] visitantes do Brasil todo e do exterior promovem visitas constantes à região, em busca de melhor compreender a experiência peculiar de educação indígena”, como constata Marcelo Leite (2010, p. 4). Chama a atenção o respeito aos princípios do protagonismo indígena no processo como um todo, revestido na participação da comunidade concernida no/pelo processo de tomada de decisão quanto às temáticas abordadas e a configuração do projeto pedagógico da escola. Objetivando fazer frente a uma matriz curricular fragmentada e/ou engessada que contempla rigidamente três anos de estudos, concebidos de modo estanque, o referido projeto contempla quatro anos como tempo minimamente necessário à integralização dos estudos em nível de ensino médio, em consonância com a concepção de tempo imemorial dos povos indígenas, que concebem-no num horizonte mais estendido que o ano escolar próprio da estrutura escolar não indígena assentada nas premissas da racionalidade escolar sistêmica de cunho moderno.

Concebido com base em uma modalidade de ensino modular, o projeto em comento é estruturado a partir de “blocos intercalados de 15 dias, dura quatro e não três anos,

dividido em ciclos de dois”. O autor revela outro aspecto inovador inerente à proposta pedagógica: “Em lugar de um currículo segmentado em disciplinas, os alunos aprendem com base em pesquisas e projetos temáticos” (Leite, 2010, p. 4).

O próprio autor da matéria jornalística nos dá o mote da escola que atende índios Tuiuca, Tucanos e demais etnias daquela longínqua região encravada no noroeste do Estado do Amazonas: “A ideia por trás da nova escola sempre foi casar a ‘ciência dos brancos’ com a valorização do conhecimento indígena” (Leite, 2010, p. 5).

Repercutindo as discussões, debates e proposições sobre a configuração que os povos indígenas do Alto Rio Negro desejam para o ensino superior, Leite (2010, p. 5) constata: “Mais sintomática é a lista do que os índios não querem que ele seja: só uma licenciatura intercultural, numa única língua, com predominância do conhecimento científico ocidental e estruturas burocratizadas”. Para em seguida complementar que, a rigor, a burocracia se constitui na maior barreira a ser transposta, na medida em que a convalidação/reconhecimento dos quatro anos de estudos dos 19 estudantes indígenas já formados impera na burocracia das instâncias da Secretaria de Estado de Educação Amazonense, que opera estritamente sob a égide da lógica sistêmica. Tendo como pressuposto uma modalidade de ação instrumental, cuja cegueira é brilhantemente descrita por Habermas (2004a, 2004c, 2005a, 2005b), restringe-se a validade de um dado conhecimento ao enquadramento unilateralizante do saber de natureza técnica/científica próprio da lógica cartesiana impressa nos decretos, nas leis, etc. de Conselhos de Educação Brasil afora.

Aliás, Egon Heck (2008, p. 1), em *Professores indígenas exigem: respeito, diálogo e ação conjunta*, é revelador em seu diagnóstico acerca das dificuldades de os poderes constituídos estabelecerem uma interlocução com os povos indígenas:

O que mais uma vez ficou evidenciado foi a dificuldade, na prática, das estruturas de poder dialogarem e se adaptarem às diferentes realidades e culturas com as quais lidam. Aliás, a burocracia não faz a diferença, por mais eficiente que possa ser. Ela é prisioneira de si mesma e tem que se reger dentro dos estritos limites impostos. Ela é o ditame do poder. Em outras palavras, ela só vai mudando com a pressão articulada pelos diferentes.

Baniwa (2007, p. 59), na condição de liderança indígena com vasta experiência administrativa² também aponta a burocracia como uma barreira quase intransponível:

Tive a experiência na Secretaria de Educação do meu município de que não bastam ideias bonitas, interessantes, se não tivermos condições de implementá-las. É a questão administrativa que cria obrigatoriedade de tratar todos de forma muito igual, tanto quem mora na grande São Paulo, quanto quem está lá na aldeia e não tem nem ideia do que seja administração, do que seja burocracia.

² Gersem dos Santos Luciano Baniwa ocupou, dentre outros, o cargo de Secretário Municipal de Educação, no município de São Gabriel da Cachoeira/AM. Foi membro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Para Gouveia (2007, p. 49), tem-se que, em relação às políticas relativas aos povos indígenas, em termos de *modus operandi* o Estado trabalha com base em uma metodologia de ação, que se mantém refém dos pressupostos de uma postura autossuficiente. Ou isto dito por palavras textuais, há a prevalência do “monólogo do Estado consigo mesmo”, sem se preocupar minimamente com a institucionalização de princípios dialógicos como condição de possibilidade de uma interação interétnica assentada nas premissas do reconhecimento mútuo da diversidade. Como saída, a autora propõe o “diálogo multicultural” como forma de atuação do Estado, mitigando destarte em larga medida os entraves burocráticos que marcam as ações das instâncias estatais em todas as esferas quando se trata de referendar as ações práxicas dos agentes sociais em suas instâncias cotidianas de ação.

Bergamaschi (2007, p. 211) também expressa a sua contrariedade em relação ao fenômeno da burocracia estatal, próprio do modo moderno de estruturação da sociedade:

Convém considerar que nem sempre é explicitado, por parte dos gestores das políticas públicas, uma intenção em considerar os povos indígenas como atores que também definem as práticas educativas em suas escolas, fazendo predominar uma grande incompreensão, que se manifesta tanto nas aldeias como na própria Secretaria de Educação. Porém, é importante perscrutar o eco desse movimento que se dá no encontro de duas cosmologias, e como é traduzido nas leis e nas ações governamentais que materializam as políticas públicas, assim como a forma de se concretizar num fazer escolar diferenciado nas aldeias.

Com efeito, com a modernidade todas as formas de vida, incluídas aí também as formas de vida tradicionais, em todas as suas instâncias estruturantes, restam invadidas pela racionalidade com relação a fins, expressa aqui em termos de coação pela via do fenômeno da burocratização, como referido por Habermas (2005a, p. 78).

O exercício dos cargos públicos nos legou o seguinte ensinamento: a burocracia, ao ditar as normas da funcionalidade sistêmica, sufoca e/ou fecha os poros por onde poderiam jorrar formas de vida menos burocratizadas. Infelizmente, o setor público sublima o domínio da burocracia sobre todas as formas de vida, como asseverado por Habermas (2005a, p. 78, grifos do autor):

Por este meio, as formas tradicionais se veem cada vez mais submetidas às condições da ação instrumental da racionalidade estratégica: a organização do trabalho e das transações econômicas, a rede de transportes, de notícias e de comunicação, as instituições de direito privado, e partindo da administração, a estrutura de uma sociedade sob a coação da modernização. Esta infraestrutura se apodera pouco a pouco de todos os âmbitos da vida: da defesa, do sistema escolar, da saúde e inclusive da família, e impõe, tanto na cidade quanto no campo uma urbanização da *forma* de vida.

O cenário supraexplicitado nos remete para a necessidade de incluir na agenda do encontro entre dois mundos carentes de comunicação, ou seja, o mundo da vida ameríndio e o mundo dominado pela burocratização ocidentalizante, a agenda do respeito mútuo da diversidade. Sem esta agenda, estes dois mundos continuarão mais em condição de fricção interétnica, como explicitado brilhantemente por Balandier (1951), do que se comunicando rumo à radicalização da democracia, em conformidade ao fio condutor das discussões de todas as seções deste artigo, como sendo necessariamente uma democracia interétnica, multicultural e plural.

Considerações finais

Mediante o cenário marcado pelo fenômeno da burocratização, exige-se do docente que atua em qualquer modalidade de educação intercultural o exercício da docência pautado pelos princípios da criticidade e da reflexividade de modo a potencializar uma ação pedagógica que dê conta de respeitar profundamente os desejos, os quereres, os anseios e as pretensões de validade de todos os concernidos, indistintamente, no/pelo processo ensino-aprendizagem. O pluralismo de ideias e/ou concepções, o multiculturalismo impresso nas mais diferentes formas de manifestação de vida, o significado atribuído por cada comunidade sociocultural ao conceito de viver uma vida boa, feliz, com justiça e prenhe de liberdade, somente serão observados se o outro da comunicação tiver seu ponto de vista respeitado, validado, legitimado! Porém, temos presenciado o vicejar de ações, que por seu viés exageradamente burocratizante, como as explicitadas nas seções anteriores, sufocam formas de vida multiculturais! Estes agentes pautam suas ações na homogeneização dos padrões de comportamento com base nos princípios de uma lógica sistêmica de caráter ocidental judaico-cristão. A heterogeneidade das pulsões de vida, das manifestações culturais plurais, enfim, da diversidade das formas de vida, resta esmagada, sufocada, subjugada!

De resto, como fio condutor das reflexões, que permeiam explícita ou implicitamente todas as seções deste artigo, tem-se que a submissão das ações cotidianas de todos os concernidos em qualquer esfera da ação humana à mercê dos pressupostos da estratégia comunicativa habermasiana, se presta fundamentalmente para promover o diálogo interétnico. Para tanto, torna-se absolutamente necessário fazer avançar o entendimento entre atores sociais portadores de expectativas de vida cuja base de sustentação se encontra referendada nos pressupostos nem sempre explicitáveis do seu mundo da vida, que cada qual recorre como recurso transcendental de vida, com vistas a legitimar suas ações no processo de interação social com atores vinculados a uma tradição de mundo da vida diversa da sua.

Em todas as instâncias das ações governamentais, é possível conceber/adotar uma postura dialógica em relação aos atores sociais concernidos, conforme os pressupostos da

ação comunicativa habermasiana! Importa que sejam instituídos canais de comunicação entre a modalidade da racionalidade sistêmica e a modalidade da racionalidade comunicativa, que dadas as suas características, prestam-se fundamentalmente para acolher todas as formas de vida com suas manifestações plurais.

Vislumbramos na construção coletiva do currículo da Faculdade Indígena Intercultural uma maneira de conferir praticidade e/ou materialidade à ação comunicativa habermasiana. Tendo como pressuposto as vozes expressas pela tríade comunidades indígenas concernidas, consultores *ad doc* e a equipe diretiva da Faculdade Indígena Intercultural (inclusive dos professores), o currículo é construído a partir dos princípios instituídos pelas legislações nacionais e supranacionais, respeitados os princípios da especificidade, da interculturalidade, do bilinguismo e da diferenciação do ponto de vista da cosmologia que se impõe como substrato a todas as manifestações e realizações propriamente ameríndias.

Ao tempo que contempla as características socioculturais, econômicas e espirituais de cada povo a quem é ofertado o ensino superior intercultural, o currículo também tem de dar conta de amalgamar tudo isso com o contexto supranacional de uma comunidade ameríndia vinculada a um contexto social marcado pela globalização. Esta metodologia democrática de concepção e/ou de elaboração do currículo confere-lhe um caráter de flexibilidade. Ou isto posto de modo mais explícito, longe do currículo ser constituído com base em pressupostos transcendentais por supostas entidades metafísicas impessoais e inomináveis, ele (currículo) se estabelece como um constructo histórico-social, datado e talhado a partir das relações sociais concretas, que se instituem a partir dos processos de interações sociais forjadas a partir das lutas e tensões de sujeitos engendrados dialeticamente por concepções de homem (e de mulher), de sociedade, de ciência que traz a marca da diversidade. Isto posto, resta claro que o currículo cumpre com o importante papel de engendrar sujeitos, que a depender da sua formação, são talhados para a luta histórica concreta do seu povo, ou de outra parte, talha-os para a subserviência, porquanto sem autonomia para se posicionar frente ao necessário embate com a sociedade envolvente.

É aqui que ganha importância a preocupação manifestada por Bergamaschi (2005) ao demonstrar toda a ambiguidade inerente à escolha pela presença ou não presença da escola em aldeias Guarani, localizadas próximas à região metropolitana de Porto Alegre. No processo de construção de sua tese, Bergamaschi (2005) estabelece uma interlocução com os povos Guarani, recolhendo o ponto de vista de lideranças Guarani favoráveis, assim como opiniões contrárias à presença da escola no contexto de suas aldeias. A autora demonstra o quão estranha e impertinente é a instituição escolar no contexto do mundo da vida indígena! Seria mesmo imprescindível e tão necessária esta instituição ocidental judaico-cristã no contexto das aldeias indígenas? Com que formação? Cada comunidade indígena concernida no/pelo processo de tomada de decisão é que está legitimada a propor respostas, ninguém mais!

Para finalizar, cumpre-nos afirmar que a Faculdade Indígena Intercultural se tornou uma realidade fundamentalmente em função dos seguintes fatores:

- A luta e/ou a pressão por parte dos povos indígenas, representados por suas lideranças indígenas, por uma formação continuada ofertada aos professores das aldeias.
- Parceiros privilegiados – Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, ONGs, Conselhos e Associações Indígenas, universidades públicas brasileiras (e algumas privadas), que colocaram na agenda do debate público, a bandeira da educação indígena, diferenciada, intercultural. De outra parte, estas instituições têm contribuído com a disponibilização de corpo docente altamente qualificado para o exercício da docência. E foi esta massa crítica que influenciou governos, em suas diferentes esferas, a se comprometerem de maneira cada vez mais incisiva com a agenda propugnada pelos povos indígenas em termos de que educação era requerida pelas comunidades indígenas concernidas.
- Um terceiro fator diz respeito à tematização da questão da educação indígena fortemente presente em vários programas de pós-graduação do Brasil inteiro. Internamente, ou seja, na UNEMAT, várias pesquisas em nível de mestrado e de doutorado têm abordado de modo bastante crítico a experiência da Faculdade Indígena Intercultural, conferindo às práticas pedagógicas que lhes são inerentes um caráter de inovação amalgamada sempre à tradição milenar ameríndia.
- Um quarto fator se refere à longevidade da equipe diretiva, que deve ser acompanhada, na nossa avaliação, com um percentual de renovação de alguns membros, para que o Programa em si não caia no vício do personalismo.
- Um quinto e decisivo fator, que a nosso ver se constitui como princípio basilar, refere-se ao fato de que desde o seu início o 3º Grau Indígena foi concebido, e isto continua sendo observado, em consonância com o princípio do respeito sagrado à cosmologia indígena, que obviamente resta amalgamada em alguns de seus elementos com a cosmologia não indígena, como brilhantemente demonstra Bergamaschi (2003, 2005). Em não sendo respeitado este princípio basilar, nenhum programa ofertado aos povos indígenas consegue se sustentar, pelo menos numa perspectiva de longo prazo!

Referências

- BALANDIER, Georges. La Situation Coloniale: Approche Théorique. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, Paris, Vol. XI, p. 44-79, 1951.
- BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Rio de Janeiro/Brasília: Trilhas de Conhecimentos/LACED; MEC-SECAD; UNESCO, 2006. Coleção Educação Para Todos – Série Vias dos Saberes, v. 1. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/00154/0015465porpdf>>. Acesso em: 18 mar. 2010.
- BANIWA, Gersem dos Santos Luciano et al. Ação afirmativa e direitos culturais diferenciados: as demandas indígenas pelo ensino superior. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO-HOFFMANN, Maria (Org.). *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED/Trilhas de Conhecimentos, 2007. Seminário out. 2004. Disponível em: <<http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/Desafios.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2010.
- BANNELL, Ings Ralph. *Habermas & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Educação escolar Guarani no Rio Grande do Sul: a política pública em movimento (1988-2004)*. Programa de Pós-Graduação em Educação (Projeto de Tese) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- _____. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 27, n. 72, p. 197-213, maio-ago, 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 jul. 2011.
- _____. *Nhembo'E enquanto o encanto permanece!* Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. 2005. 261 f. Tese – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- _____. Tradição e memória nas práticas escolares Kaingang e Guarani. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 10, n. 1, p. 133-146, jan.-jun, 2010. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/melia.htm>>. Acesso em: 9 set. 2010.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; BONIN, Tatiana Iara. Povos ameríndios e educação: apresentando e contextualizando o tema. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 10, n. 1, p. 5-11, jan.-jun. 2010. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/melia.htm>>. Acesso em: 9 set. 2010.
- GOUVEIA, Almeida de Jacimar et al. Ação afirmativa e direitos culturais diferenciados: as demandas indígenas pelo ensino superior. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO-HOFFMANN, Maria (Org.). *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED/Trilhas de Conhecimentos,

2007. Seminário out. 2004. Disponível em: <<http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/Desafios.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2010.
- HABERMAS, Jürgen. *A ética da discussão e a questão da verdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.
- _____. *Ciencia y técnica como "ideología"*. Trad. Manuel Jimenez Redondo y Manuel Garrido. 4. ed. Madrid: Tecnos, 2005a.
- _____. *Diagnósticos do tempo*. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005b.
- _____. *O futuro da natureza humana: a caminho de uma eugenia liberal?* Trad. Karina Jannini. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.
- _____. *Verdade e justificação: ensaios filosóficos*. São Paulo: Loyola, 2004c.
- HECK, Egon. *Professores indígenas exigem: respeito, diálogo e ação conjunta*. 2008. Disponível em: <<http://www.webbrasilindigena.org/?p=813>>. Acesso em: 29 jul. 2010.
- JANUÁRIO, Elias. A construção do currículo no 3º Grau Indígena: a etapa de estudo presencial. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, 3º Grau Indígena, Barra do Bugres, UNEMAT, v. 1, n. 1, 2002a, p. 14-24. Disponível em: <http://indigena.unemat.br/publicacoes/cadernos3/004_EliasJanuario_AConstrucaoDoCurriculo.pdf>. Acesso em: 3 set. 2011.
- _____. Ensino superior para índios: um novo paradigma na educação. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, 3º Grau Indígena, Barra do Bugres, UNEMAT, v. 3, n. 1, 2004, p. 42-55. Disponível em: <http://indigena.unemat.br/publicacoes/cadernos3/004_EliasJanuario_AConstrucaoDoCurriculo.pdf>. Acesso em: 3 set. 2011.
- _____. Terceiro Grau Indígena: cursos de licenciatura específicos para a formação de professores indígenas. In: *Congresso Brasileiro de Qualidade da Educação: formação de professores – educação indígena*. Marilda Almeida Marfen (Organizadora). Brasília: MEC, SEF, 2002b, p. 49-56.
- LEITE, Marcelo. A exceção e a regra. *Folha de São Paulo*, São Paulo, Caderno Mais: Sociedade, 9 de maio de 2010 (mimeo).

DA POLÍTICA DE ESTADO AO ESTADO DA POLÍTICA: PANORAMA DE UMA DÉCADA DE ENSINO SUPERIOR INDÍGENA NO PARANÁ

Ana Elisa de Castro Freitas
Eduardo Harder*

No epílogo de *A conquista da América: a questão do outro*, Tzvetan Todorov afirma: “Viver a diferença na igualdade: é mais fácil dizer do que fazer”. É possível complementar: não é fácil “fazer” e, tampouco, narrar a complexa experiência de uma década de políticas públicas voltadas ao ingresso e permanência de estudantes indígenas em universidades no Estado do Paraná.

Este ensaio tece um panorama desses dez anos, colocando em foco os processos de institucionalização e a conjuntura que os permeia. Não se pretende uma análise cronológica de dados e fatos, mas a transcrição de elementos que permitam compor o cenário do estado da arte desta política. Outros olhares já foram lançados sobre essa experiência e descrevem-na com minúcia, desde diferentes perspectivas de análise. Estes estudos serão referidos para que o leitor construa seu próprio percurso e olhar.

A natureza do presente trabalho aproxima-se antes ao *guia* ou *roteiro* de uma *cartografia*, sem o detalhe dos relevos, porém livre para um sobrevoo que permita ao leitor lançar-se em uma das tantas rotas na paisagem. Ao final do texto, as várias linhas de interpretação das ações e políticas afirmativas se entrecruzam, revelando as muitas coordenadas de latitude e longitude envolvidas na delimitação dos quadros contemporâneos do reconhecimento do direito à diferença.

Para uma aproximação dos processos de institucionalização da política de educação superior indígena no Estado do Paraná, há que se reconhecer, desde o nível introdutório, a existência de um plano macroinstitucional, definido no campo normativo por leis, resoluções e portarias com poder de instaurar e *fazer cumprir* rotinas administrativas dantes inexistentes nas universidades públicas do Estado. Este plano articula, simultaneamente, diferentes planos locais de institucionalização, emergentes dos jogos de força e dos capitais próprios da experiência de cada uma das universidades participantes da política, ao longo da última década.

* Ana Elisa de Castro Freitas e Eduardo Harder são professores da Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral. Coordenadores do Laboratório de Interculturalidade e Diversidade/LAID. Presidente e Secretário Executivo, respectivamente, da Comissão Universidade para os Índios (CUIA-PR), na gestão 2010-2011. Membros do Comitê Gestor para o Planejamento, Implementação e Avaliação do Componente Indígena do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na UFPR.

A memória deste período revela que o processo inicial de institucionalização da educação superior indígena no Paraná ocorreu em meio a muitas tensões entre diferentes segmentos da sociedade nacional, favoráveis ou contrários ao ingresso no ensino superior com fundamento em políticas ou ações afirmativas, seja por meio de cotas ou vagas suplementares.¹

A presença de estudantes oriundos de cenários pós-coloniais, pertencentes a coletividades historicamente excluídas do ensino superior, fomentava então na universidade a tríplice crise observada por Boaventura de Sousa Santos (1995; 2005): uma crise de hegemonia – resultante das contradições entre as funções tradicionais da universidade (produção de alta cultura, pensamento crítico, conhecimentos exemplares necessários à produção de elites) e as novas funções que lhe são atribuídas ao longo do século XX (produção de padrões culturais médios, conhecimentos instrumentais, formação de mão de obra); uma crise de legitimidade – a universidade deixa de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes através de restrições do acesso e as exigências sociais e políticas de igualdade de oportunidades a todos; uma crise institucional, fruto da contradição entre uma universidade autônoma na definição de seus próprios valores e princípios e uma universidade a serviço de índices de eficácia e produtividade.

É nesse clima de crise que ingressa, em 2002, a primeira geração de estudantes indígenas nas universidades públicas do Paraná, que em grande parte vai sair da universidade antes de concluir seu primeiro ano de estudos (Novak, 2007; Paulino, 2008; Amaral, 2010).

No contexto nacional, ocorriam as primeiras iniciativas locais de ingresso de estudantes indígenas em universidades públicas brasileiras,² sendo referência o caso da UnB, através da Resolução CEPE nº 38/2003 (UnB, 2003).

O diferencial do processo vivenciado no Estado do Paraná está em que ele se origina no plano normativo por “força de lei”: a publicação da Lei Estadual nº 13.134/2001, cujo trâmite tem início com o Projeto de Lei nº 232/2000, institui um sistema de ensino superior indígena de abrangência estadual, determinando a abertura de vagas para indígenas

¹ No campo jurídico houve questionamento no Supremo Tribunal Federal (STF), entre outros, pelo partido político Democratas, por meio da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186. Essa ação judicial instaurou uma arena em que disputam duas matrizes ideológicas: uma delas, de matriz universalista clássica, contrária às ações afirmativas de educação superior, sobretudo o sistema de cotas raciais e étnicas, expressa na “Carta Pública ao Congresso Nacional — Todos têm direitos iguais na República democrática”, assinada por 114 pessoas vinculadas a universidades, movimentos artístico-culturais e sociais; e outra favorável à política de cotas, articulada em torno do princípio do direito à diferença, expressa no “Manifesto em Favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial”, datado de 3 de julho de 2006, assinado por 421 pessoas vinculadas a universidades, organizações de direitos humanos, do movimento negro, organizações indígenas e movimentos artísticos e culturais. Em 2010, houve uma Audiência Pública proposta pelo STF em que o tema foi posto em pauta.

² Algumas instituições privadas de ensino superior mantêm um quadro enxuto de oferta de vagas e bolsas de manutenção, com fomento advindo, na maior parte das vezes, de fundos internacionais de caráter religioso. Por exemplo, UCDB, UNIJUÍ (Freitas; Rosa, 2003), UNICHAPECÓ.

em todas as universidades públicas estaduais existentes, salvaguardada sua autonomia na regulamentação dos procedimentos instaurados.³

No ano de 2004, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) firma com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) o Termo de Convênio nº 502/2004 (UFPR, 2004b), ingressando no sistema estadual de ensino superior indígena então vigente no Paraná. Este convênio institucionaliza, no âmbito da UFPR, as ações voltadas ao componente indígena referidas na Resolução COUN nº 37/2004, que institui o Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na UFPR (UFPR, 2004a).⁴

Em certa medida, a natureza prematura da lei paranaense e o não amadurecimento, na época, dos termos do debate resultaram no caráter genérico e até mesmo frágil no que diz respeito às categorias em jogo.

O primeiro ponto a se destacar a esse respeito aparece no Artigo 1º da Lei Estadual nº 13.134/2001, na definição dos sujeitos do direito:

Art. 1º. Em todos os processos de seleção para ingresso como aluno em curso superior ou nos chamados vestibulares, cada universidade instituída ou criada pelo Estado do Paraná deverá reservar 3 (três) vagas para serem disputadas exclusivamente entre os índios integrantes das *sociedades indígenas paranaenses*. (Paraná, 2001a, grifos nossos)⁵

Ora, do ponto de vista antropológico, as categorias “sociedades indígenas paranaenses” (Paraná, 2001a) – ou “Sociedade Indígena Paranaense” (Paraná, 2006) – encerram grandes problemas, posto que o limite geopolítico de estado não é eficiente para se abordar as territorialidades e sociedades indígenas cujos territórios e dinâmicas societárias lhe antecedem e transcendem.

Considerando os limites geopolíticos do Paraná, estes sobrepõem-se historicamente a parcelas dos territórios dos povos indígenas Kaingang (Jê Meridional), Guarani Mbyá e Guarani Ñandeva (Tupi-Guarani). O povo indígena Xetá (Tupi-Guarani) seria o único cujo território tradicional estaria totalmente englobado pelos limites geopolíticos desse

³ No ano de promulgação da Lei, havia cinco universidades estaduais no Paraná – Universidade Estadual de Maringá (UEM), Londrina (UEL), Ponta Grossa (UEPG), Oeste do Paraná (UNIOESTE) e Centro-Oeste (UNICENTRO). A Lei Estadual nº 13.283/2001 cria a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), agregando hoje 7 faculdades públicas locais, em diferentes regiões. No entanto, somente em 2011 a UNESPAR foi implantada oficialmente. Desde o II Vestibular dos Povos Indígenas são ofertadas vagas específicas para indígenas nessa universidade. Com a criação da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), em 2006, reunindo faculdades antes situadas no âmbito da UNESPAR, completa-se o conjunto das atuais 7 universidades estaduais que integram a política de educação superior indígena no Paraná.

⁴ A redação final desta Resolução teve por referência as normativas então vigentes na UnB, prevendo uma série de ações de caráter afirmativo voltadas a um componente indígena.

⁵ Em 2006, a reserva de vagas para indígenas teve nova redação, por meio da Lei Estadual nº 14.955 de 9 de janeiro de 2006: “Art. 1º. Ficam asseguradas 6 (seis) vagas, como cota social indígena, em todos os processos seletivos para o ingresso como aluno nas Universidades Públicas Estaduais de Ensino Superior, do Estado do Paraná, para serem disputadas, exclusivamente, entre os índios integrantes da Sociedade Indígena Paranaense”. (Paraná, 2006).

Estado (Ricardo, 2011; Mota, 2006). Mota (2006) inclui ainda os Xokleng no conjunto de populações indígenas cuja ocupação é historicamente associada ao Paraná.

No que se refere aos Kaingang, seu território imemorial é identificado ao ecossistema de Mata com Araucária (Floresta Ombrófila Mista) e com as grandes bacias hidrográficas associadas ao Planalto Meridional Brasileiro. Em termos geopolíticos, sua territorialidade tradicional abrange os Estados brasileiros do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo, e a província argentina de Misiones (Freitas, 2005). Em se tratando das dinâmicas societárias Mbyá e Ñandeva, a situação é ainda mais complexa. O território tradicional Guaraní abrange inúmeras ocupações distribuídas entre vastas regiões no Paraguai, Argentina, Uruguai e no Brasil, sendo de caráter transnacional (Ricardo, 2011; Ladeira e Matta, 2004).

Caberia ainda destacar a particularidade territorial Xetá. Habitantes do noroeste paranaense, seu território tradicional é associado à Serra dos Dourados, bacia do rio Ivaí, em sua margem esquerda, até o rio Paraná. Ao longo do século XX, o território Xetá foi esfacelado pelo processo colonial de expansão das fronteiras agrícolas, sobretudo na segunda metade deste século (Museu Paranaense, 2000). Diante desse quadro, os Xetá ingressam num processo de etnicidade emergente que inclui o estabelecimento de alianças com coletividades Kaingang, Guaraní, entre outras. Considerados extintos enquanto sociedade (Museu Paranaense, 2000), esse processo resultou num deslocamento em sua territorialidade contemporânea, e muitos dos Xetá hoje vivem em diferentes Terras Indígenas. Esse fenômeno, entretanto, não significou a negativa do pertencimento territorial Xetá à Serra dos Dourados e ao Ivaí, haja vista sua reivindicação pela regularização da Terra Indígena Xetá, em Umuarama, no Paraná.⁶

Em que pese a complexidade antropológica, fato é que as categorias jurídicas “sociedades indígenas paranaenses” (Paraná, 2001a) ou “Sociedade Indígena Paranaense” (Paraná, 2006) não estão definidas no plano da Lei. Não constam sequer na Lei Estadual nº 14.453/2004, que dispõe sobre a política de apoio às comunidades indígenas no Paraná, em cujo Artigo 1º, parágrafo único, são definidas as categorias “povos indígenas”, “comunidade indígena”, “índio” e “organizações indígenas” (Paraná, 2004a).

O conteúdo semântico dessas categorias será modificado ao longo dos dez anos da política, no plano das Resoluções (Paraná, 2001b) e dos sucessivos editais do Vestibular Específico Interinstitucional dos Povos Indígenas no Paraná, exigindo do candidato indígena a apresentação, no ato da inscrição, de documentos comprobatórios de que se trata de “sujeito do direito”.

No ano de 2005, por exemplo, o edital do V Vestibular dos Povos Indígenas estabeleceu como critério de identificação do candidato, entre outros documentos, a “declaração assinada pelo candidato, pelo Cacique e pelo Chefe do Posto Indígena local, na

⁶ Nessa condição territorial contemporânea, os Xetá – paradoxalmente a única “sociedade indígena paranaense” – não conseguiram acessar as vagas ofertadas nas universidades públicas estaduais, no X Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, pois as candidatas não eram “pertencentes” a comunidades indígenas do Paraná – leia-se “residentes” –, restando-lhe hoje a opção das vagas na Universidade Federal do Paraná, que são ofertadas a indígenas de todo o território nacional.

qual constem: o tempo mínimo de 2 (dois) anos de residência do candidato em terra indígena no Paraná e a etnia indígena do candidato” (UEPG, 2005). A noção de “residência” foi interpretada, até a décima edição do Vestibular dos Povos Indígenas, no sentido de “domicílio” conferido pelo Código Civil Brasileiro. No edital do X Vestibular, após inúmeros debates entre as universidades, a redação é modificada substituindo a noção de residência pela de pertencimento. Passa então a ser exigida “carta de recomendação assinada pelo Cacique da comunidade a qual pertence o candidato, em que conste a etnia” (UEM, 2010).

Elemento comum a todos os processos seletivos é a exigência de assinatura do cacique referendando o vínculo do candidato com uma “sociedade indígena paranaense”. A providência desses documentos tem produzido uma série de arranjos sociopolíticos nos planos *intra* e *interétnico* ainda não estudados.

Cabe ressaltar que o Convênio UFPR-SETI, inserindo essa universidade no sistema de educação superior indígena vigente no Paraná, representa não apenas um incremento no número de vagas ofertadas anualmente para indígenas no Estado, mas sobretudo complexifica o cenário intercultural e interétnico, na medida em que a UFPR possibilita o ingresso de indígenas advindos de qualquer região do território nacional.⁷

Art. 3º Disponibilizar anualmente *vagas suplementares* àquelas ofertadas no processo seletivo em cursos de graduação e cursos técnicos de nível pós-médio, para serem disputadas exclusivamente por *estudantes indígenas residentes no território nacional*, para o atendimento de demandas de capacitação de suas respectivas sociedades, apontadas por intermédio da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) (UFPR, 2004a, grifos nossos).

Outra questão que merece destaque na redação do Artigo 1º da Lei nº 13.134/2001 relaciona-se à natureza das vagas por ela instituídas. O texto se refere de forma genérica à “reserva” de três vagas, cujo sentido se esclarece no termo “cota social indígena”, expresso posteriormente no Artigo 1º da Lei nº 14.995/2006, que modifica a anterior.

Em relação ao acesso a essas vagas, ainda no Artigo 1º, fica expresso que elas serão asseguradas “em todos os processos de seleção para ingresso como aluno em curso superior ou nos processos chamados vestibulares”. O Artigo 2º da Lei apenas prescreve que compete à SETI, em conjunto com as universidades envolvidas, editar as regras para o preenchimento das vagas, determinação dos cursos, seleção dos candidatos e demais disposições.

Ocorre que, num plano infralegal, os atos administrativos previstos no Artigo 2º, visando “editar as regras”, modificaram tanto a natureza das vagas instituídas pela Lei

⁷ O VI Vestibular Interinstitucional dos Povos Indígenas no Paraná, realizado na UEM entre os dias 18 e 20 de janeiro de 2005, reuniu 119 candidatos, o dobro do observado nos vestibulares anteriores. Destes, 49 concorreram a vagas na UFPR. Destaca-se a presença de candidatos Kaingang, Guarani (Ñandeva, Mbyá e Kaiowá), Terena, Ticuna, Aru-awai, Kanamari, Xokleng, Fulniô, Gavião Kiykatejê, Tukano, Cowa-manguari e Tuyuka, provenientes dos Estados do Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Amazonas e Pará (UEM, 2005; Amaral, 2010).

– atribuindo-lhes um caráter suplementar – quanto a previsão de ingresso (Paraná, 2001c).

Isso ocorre pela primeira vez no Artigo 2º da Resolução Conjunta nº 035/2001 (Paraná, 2001c), firmada pelos Secretários de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Justiça e Cidadania, e pelos reitores das universidades envolvidas, em novembro de 2001, sete meses após a publicação da Lei nº 13.134/2001: “Art. 2º. As 3 (três) vagas de que trata a Lei mencionada [...] serão disponibilizadas em, cada uma das universidades estaduais do Paraná, *excedendo aquelas ofertadas regularmente*” (Paraná, 2001c, grifos nossos).

Esta Resolução Conjunta consolida uma rotina administrativa de abertura de vagas excedentes às ofertadas regularmente no interior de todas as universidades públicas estaduais paranaenses, a qual se perpetua até os dias de hoje, mesmo com sua revogação expressa, desde 2004, pela Resolução Conjunta nº 002/2004 (Paraná, 2004c), e a atualmente vigente Resolução Conjunta nº 006/2007 (Paraná, 2007), em cujos textos o termo “vaga excedente” nunca mais apareceu. No caso da UFPR, essas considerações não se aplicam, tendo em vista que a natureza das vagas expressas na Resolução nº 37/2004 deixa explícita a categoria “vagas suplementares”.

As referidas resoluções conjuntas estaduais modificaram, também, o modo de ingresso dos indígenas nas universidades, em relação ao expresso no texto da Lei. Embora a Lei preveja reserva de vagas para indígenas “em todos os processos de seleção para ingresso como aluno em curso superior ou nos chamados vestibulares”, a Resolução Conjunta nº 035/2001 – e subsequentes – institui um processo seletivo unificado, específico e centralizado numa única universidade, coordenado por equipe interinstitucional constituída por professores, preferencialmente ligados às questões indígenas, indicados pelos reitores.

Se as categorias expressas no plano normativo que estabelece o sistema de ensino superior indígena no Paraná apresentam ambiguidades em termos de definição, a disputa pelo significado dessas categorias passa a se desenvolver no âmbito da comissão de caráter permanente e interinstitucional criada pela Resolução Conjunta nº 001/2004, denominada Comissão Universidade para os Índios (CUIA), com as seguintes atribuições:

- I. Proceder a discussão, avaliação e propor a adequação dos Instrumentos legais do processo seletivo a que se refere a Lei nº 13.134 de 18/04/2001, sobretudo a Resolução Conjunta 035/2001;
- II. Realizar integral e anualmente o processo seletivo específico e interinstitucional, elaborando e apresentando relatório conclusivo;
- III. Acompanhar pedagogicamente os estudantes indígenas nas universidades nos seus respectivos colegiados de cursos;
- IV. Avaliar sistematicamente o processo geral de inclusão e permanência dos estudantes indígenas nas universidades;
- V. Elaborar e desenvolver projetos de ensino, pesquisa e extensão envolvendo os estudantes indígenas e suas respectivas comunidades;
- VI. Sensibilizar e envolver a comunidade acadêmica acerca da questão indígena;
- VII. Buscar diálogo, integração e parcerias interinstitucionais (Paraná, 2004b).

Composta por três membros de cada universidade integrante da política indicados pelos respectivos reitores, de acordo com o Artigo 3º desta Resolução, seriam requisitos aos profissionais envolvidos na Comissão: “experiência em educação intercultural, ensino, pesquisa e extensão com populações indígenas ou tradicionais e comprometimento com políticas de inclusão”.

Desde sua criação, em 2004,⁸ a CUIA reúne-se mensalmente num calendário de rodízio que envolve todas as instituições de ensino superior participantes, com dois objetivos centrais: encaminhar os procedimentos administrativos relacionados à realização anual do concurso Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, e debater temas vinculados às políticas de permanência dos estudantes indígenas das universidades, cujo fórum maior é o Encontro de Educação Superior Indígena no Paraná (EESIPR).

Embora todas as universidades participantes da política macroinstituída pela Lei Estadual nº 13.134/2001 integrem essa Comissão, o processo local de institucionalização das ações previstas no ordenamento jurídico não se deu de forma homogênea.

Considerando a localização destas universidades no Estado do Paraná é necessário observar os diferentes contextos histórico-culturais e políticos, não raro marcados por intensa fricção e conflitos interétnicos, envolvendo poderes locais e coletividades indígenas. As alianças e os interesses dos próprios indígenas, visando a ocupação das vagas instituídas pela política – como já mencionado – também se darão em arranjos locais muito variados, instaurando, a longo prazo, algumas “distopias” (Léon, 2010).

Tais “distopias” residem no acirramento de processos de segmentação assimétricos, nos planos *intra* e *interétnico*, resultando em níveis horizontais de exclusão indígena. Esse fenômeno talvez seja mais agudo no contexto de processos meritocráticos de ingresso, como é o caso dos concursos vestibulares; no entanto, foi inicialmente observado no contexto mexicano diante das políticas de educação intercultural de ensino superior indígena em Michoacán, direcionadas à etnia Purépecha, a partir de 2002, e cujo acesso à universidade não envolve processos seletivos.

No que diz respeito aos processos de identificação dos candidatos indígenas às vagas nas universidades públicas do Estado do Paraná, a concepção predominante hoje entre as lideranças Kaingang e Guarani no Estado é de que devem ter prioridade indígenas que vivem em coletividades situadas nas Terras Indígenas, em detrimento daqueles que vivem nas cidades. Essa concepção tem impactos sobre o processo de reconhecimento dos candidatos às vagas (os denominados “critérios de identificação”) concentrados na figura do “cacique”, o qual deve firmar sua assinatura em um dos documentos exigidos para o deferimento da inscrição no Vestibular Indígena, qual seja, a “declaração” ou “carta de recomendação” (Paraná, 2001c).

⁸ Desde a Resolução Conjunta nº 035/2001, a Equipe Interinstitucional constituída por professores assume a elaboração das provas visando a ocupação das vagas destinadas aos indígenas. Esta equipe passa a ter o caráter de Comissão Institucional pela primeira vez através da Resolução Conjunta nº 001/2002 (SETI, 2002).

Quanto aos critérios de identificação dos candidatos às vagas ofertadas na UFPR, estes se encontram estabelecidos no Artigo 3º da Resolução nº 37/2004, Parágrafo 2º, no qual, entre outros, exige-se “apresentar documento que recomende sua inclusão no programa assinado pelo chefe da aldeia onde reside e pelo chefe do posto local da FUNAI; e apresentar documento da FUNAI que recomende sua inclusão no programa, no caso de estudantes indígenas residentes em áreas urbanas” (UFPR, 2004a).

A institucionalização de uma política de caráter afirmativo e de direito coletivo, quando centrada na aferição de legitimidade do sujeito do direito vinculada à comprovação do próprio Estado, através de seu órgão indigenista nacional, instaura uma série de dificuldades e questionamentos. Sobretudo no cenário pós-Constituição Federal de 1988, no qual os critérios de identidade indígena são correlacionados ao princípio do autorreconhecimento acompanhado do reconhecimento da coletividade de pertencimento do sujeito.

Até aqui, foram apontadas questões referentes às categorias normativas e seu poder de institucionalização no contexto do sistema estadual de educação superior indígena no Paraná, especialmente destacando questões acerca da definição dos “sujeitos do direito”, da natureza das vagas e dos modelos de ingresso. Por fim, é fundamental trazer a quarta dimensão imprescindível à análise, referente às ações voltadas à permanência dos estudantes indígenas nas universidades. Brevemente há que se referir que esta dimensão é tanto ou mais crítica do que a do ingresso/acesso, no conjunto da política, e é também a mais complexa.

No plano macroinstitucional, a dimensão da permanência está definida na oferta de Bolsa-Auxílio a todos os estudantes indígenas que frequentam universidades públicas estaduais no Paraná, paga com recursos orçamentários do Estado do Paraná, a qual tem sofrido reajustes ao longo da década, muitas vezes, em face da grande mobilização indígena (Paraná, 2004d, 2008, 2010).

No caso da UFPR, há um sistema próprio de bolsas de manutenção, definido no Termo de Cooperação nº 02/2006, estabelecido com a FUNAI (UFPR, 2006), que confere a cada estudante uma Bolsa de Estudos, hoje no valor de R\$ 760,00, além de Bolsa-Permanência da própria UFPR, atualmente fixada em R\$ 315,00. Os critérios de concessão das bolsas pela FUNAI estão normatizados por meio da Portaria FUNAI nº 854/2009 (FUNAI, 2009) e vem sendo objeto de constantes questionamentos acerca dos mecanismos de controle sobre os estudantes, da sobreposição de competências com a universidade, inclusive, com casos de supressão de estudantes do programa e cancelamento das bolsas.

Além do auxílio financeiro, as ações de permanência definidas no plano macroinstitucional abarcam o acompanhamento pedagógico dos estudantes indígenas nas universidades, a avaliação desses estudantes, a formulação de projetos de ensino, pesquisa e extensão, dentre outras medidas estabelecidas desde a Resolução Conjunta nº 035/2001 (Paraná, 2001c) e subsequentes, consolidando-se, a partir de 2004, com a criação da CUIA (Paraná, 2004b).

A complexidade reside nos processos de institucionalização deste ordenamento estadual nos planos locais das oito universidades que integram a política de educação superior indígena no Paraná.

Os quatro estudos concluídos em nível de pós-graduação, todos de caráter extensamente descritivo, permitem apontar algumas questões, desde uma perspectiva institucional. Os dados disponibilizados pela dissertação de mestrado de Maria Simone Novak (2007), realizada na UEM, e pela tese de doutorado do professor da UEL, Wagner Roberto do Amaral (2010), realizada junto ao programa de pós-graduação em Educação da UFPR, revelam elevados índices de abandono/evasão dos cursos/vagas pelos indígenas que ingressam na UNIOESTE, fenômeno até hoje não analisado especificamente. Cabe ressaltar que a UNIOESTE está presente desde o início da política, em 2001, e até o momento não formou nenhum estudante indígena. Outro caso que chama a atenção é a ociosidade das 6 vagas anualmente ofertadas na UNESPAR. Nos últimos anos, estas vagas não vêm sendo preenchidas integralmente, desconhecendo-se, também, a conjuntura em que esse processo se insere.

Os pesquisadores observam, ainda, que nas universidades em que foram instituídos programas específicos voltados à permanência dos estudantes indígenas, os índices de evasão são relativamente menores correspondendo a relativamente maiores números de egressos. Esse é o caso das UEM, UEL e UFPR (Amaral, 2010).

Um fenômeno que também merece atenção é a expansão do sistema de educação escolar indígena no Estado e no País. O aumento do número de candidatos ao ensino superior no Paraná – de 51 no I Vestibular Indígena a 346 do atual processo – reflete esse fenômeno. Igualmente instigante é a grande procura de vagas por candidatos indígenas na UENP. Criada em 2006, essa universidade possuía, em 2010, dois egressos, dos cursos de Letras e Geografia. Amaral (2010) considera que esta universidade possui um diferencial por se inscrever territorialmente na abrangência de fronteiras com numerosas e populosas Terras Indígenas.

Na perspectiva do jornalista indígena Guarani, Osias Ramos Arnaud Sampaio (2010), formado na UEL, em artigo publicado no livro que sistematiza as reflexões do II Encontro de Educação Superior Indígena no Paraná, a universidade opera como uma “área de influência” da territorialidade indígena, passando a integrar as dinâmicas societárias envolvidas nessa territorialidade. Essa dimensão deve, inclusive, ser considerada em sua governabilidade.

Para concluir, cabe apontar algumas coordenadas visíveis na cartografia traçada ao longo deste ensaio. Outras ficarão de fora, não por serem menos relevantes, mas por merecerem uma análise específica.

Seria necessário refazer o percurso deste ensaio, desde as perspectivas dos movimentos sociais indígenas e das mobilizações vivenciadas nas diferentes universidades, protagonizadas pelos estudantes universitários indígenas. A passagem de “sujeito do direito” a “intelectual e autor”, vivenciada pelos indígenas nas universidades, deflagra

um campo riquíssimo. É no encontro com essas alteridades que está a pedra de toque para o refinamento da política, frente às exigências contemporâneas e para além do indigenismo integracionista que dominou o século XX – ainda muito presente nos cenários pós-coloniais da primeira década do século XXI.

Este foi justamente o tema da conferência de abertura do III Encontro de Educação Superior Indígena no Paraná, ocorrido em setembro de 2011 na UFPR, Setor Litoral, na qual Carlos Frederico Marés de Souza Filho lançou a seguinte instigação: Na roupagem da inclusão não estariam embutidos os velhos paradigmas da integração nacional, que norteiam historicamente os processos civilizatório e colonial?

Marés compartilhou a palavra com Augusto Ope da Silva, reconhecida liderança no meio Kaingang, cuja trajetória – tal qual a de Marés – incidiu sobre momentos calorosos da vida nacional, tais como a Assembleia Nacional Constituinte (1988) e a violenta “Comemoração dos 500 anos de Descobrimento do Brasil” (2000), em Porto Seguro, Bahia.

Na perspectiva de Augusto, Terra, Saúde e Educação são os três eixos pelos quais o Estado historicamente incide sobre territorialidades, corpos e perspectivas indígenas. Augusto nos fala de políticas públicas ainda perpassadas por enormes assimetrias. O desafio da presença indígena nas instâncias de governabilidade, para além dos modelos da *participação e representação* – marcados pelas lógicas hegemônicas e hierárquicas civilizatórias e democráticas – esteve no centro da provocação deste *wānh-wuntà*.

Sair do século XX – instiga-nos Edgar Morin –, implica pensar o próprio pensamento, lançando-se ao desafio de realidades complexas. Século pesado, mas cujas mortalhas descobrem cenários extremamente instigantes, onde se repositonam e ressignificam imagens como “índio” e “universidade”.

Referências

1) Teses e dissertações sobre o caso do Paraná

AMARAL, Wagner Roberto do. *As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos* (Tese de Doutorado). Curitiba, PPGE/UFPR, 2010.

ANGNES, Juliane Sachser. *O ensino superior para os povos indígenas: ingresso, permanência, desistência, conclusão dos estudantes indígenas da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) – Paraná* (Tese de Doutorado). Curitiba, PPGE, 2010.

NOVAK, Maria Simone Jacomin. *Política de ação afirmativa: a inserção dos indígenas nas universidades públicas paranaenses* (Dissertação de Mestrado). Maringá, UEM, 2007.

PAULINO, Marcos. *Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná* (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro, FAGED/UFRRJ, 2008.

2) Demais estudos sobre o caso do Paraná

- FREITAS, Ana Elisa de Castro; HARDER, Eduardo. Alteridades indígenas no ensino superior: perspectivas interculturais contemporâneas. IX Reunião de Antropologia do Mercosul. GT 54 - *Procesos educativos en los pueblos indígenas americanos: análisis socio-históricos y etnografías contemporâneas*. Curitiba, 2011.
- LADEIRA, Maria Inês; MATTA, Priscila. *Terras guarani no litoral: as matas que foram reveladas aos nossos antigos avós*. São Paulo: CTI, 2004.
- MONTEIRO, Silvana Drumond; ACHOUR, Abdallah (Ed.). *Revista Maquinações*, v. 1, n. 2, out.-dez., 2008. Sessão Educação Superior Indígena: algumas reflexões. p. 28-44. [Súmula do I Encontro de Educação Superior Indígena no Paraná]. Londrina: UEL, 2008.
- MOTA, Lúcio Tadeu. As populações indígenas no Paraná. In: PARANÁ. *Educação escolar indígena*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2006. p. 11-15. Série Cadernos Temáticos.
- MOTA, Lúcio Tadeu; FAUSTINO, Rosângela Célia; RODRIGUES, Isabel Cristina. *A política internacional de diversidade cultural e a presença indígena nas universidades do Paraná*. In: INFORMATIVO UEM, n. 772, Ano XVII, 18-24 abr. 2007. Maringá: EDUEM, 2007.
- NOVAK, Maria Simone Jacomini et al. (Org.). *Educação Superior Indígena no Paraná*. [Súmula do II Encontro de Educação Superior Indígena no Paraná]. Maringá: EDUEM, 2010.
- RODRIGUES, I.; WAWZYNAK, V. *Inclusão e permanência no ensino superior público do Paraná: reflexões*. 2006. Disponível em: <www.acoesafirmativas.ufscar.br/relatorio-CUIA.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2009.
- SAMPAIO, Osias Ramos Arnaud. A universidade como área de influência: o olhar de um guarani sobre sua trajetória acadêmica. In: NOVAK, Maria Simone J. et al. (Org.). *Educação superior indígena no Paraná*. Maringá: EDUEM, 2010.

3) Ordenamento jurídico aplicado ao caso do Paraná

- FUNAI. *Portaria nº 63/PRES/2006*. Aprova as orientações para a seleção dos Estudantes Indígenas no Ensino Superior ao recebimento de apoio financeiro da FUNAI via Unidades Regionais.
- _____. *Portaria nº 966/PRES/2009*. Revoga a Portaria nº 63/PRES/2006.
- _____. *Portaria nº 846/PRES/2009*. Redefine as orientações para a seleção dos Estudantes Indígenas no Ensino Superior ao recebimento de apoio financeiro da FUNAI via Unidades Regionais.
- PARANÁ. *Lei nº 13.134 de 18/04/2001*. Reserva 3 (três) vagas para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses, nos vestibulares das universidades estaduais. Curitiba, 2001a.
- _____. *Lei nº 13.283/2001*. Cria a Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR. Curitiba, 2001b.

PARANÁ. *Lei nº 14.453 de 07/07/2004*. Dispõe sobre a política estadual de apoio às comunidades indígenas do Estado do Paraná, conforme especifica e adota outras providências. Curitiba, 2004a.

_____. *Lei nº 14.995 de 09/01/2006*. Dá nova redação ao Art. 1º da Lei nº 13.134/2001 (ampliando para 6 – seis – a reserva de vagas para indígenas nas Universidades Estaduais). Curitiba, 2006.

_____. Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. *Resolução Conjunta nº 035/2001*. Regulamenta a Lei nº 13.134/2001. Curitiba, 2001c.

_____. Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. *Resolução Conjunta nº 001/2004*. Institui a Comissão Universidade para os Índios-CUIA. Curitiba, 2004b.

_____. Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. *Resolução Conjunta nº 002/2004*. Revoga a Resolução Conjunta nº 001/2004, inclui a UFPR e a UNESPAR e dá outras providências. Curitiba, 2004c.

_____. Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. *Resolução nº 16/2004*. Fixa valor mensal da bolsa-auxílio para estudantes indígenas nas universidades públicas estaduais do Paraná em R\$ 270,00. Curitiba, 2004d.

_____. Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. *Resolução Conjunta nº 006/2007*. Revoga a Resolução Conjunta nº 002/2004, inclui a UENP e dá outras providências. Curitiba, 2007.

_____. Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. *Resolução nº 015/2008*. Define o Programa de Bolsa-Auxílio para Estudantes Indígenas nas Instituições de Ensino Superior – IES. Fixa em R\$ 400,00 o valor mensal da Bolsa-Auxílio aos Estudantes Indígenas das Universidades Estaduais selecionados por meio do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná. Curitiba, 2008.

_____. *Resolução nº 179/2010*. Revoga a Resolução nº 015/2008, define o Programa de Bolsa-Auxílio para Estudantes Indígenas nas Instituições de Ensino Superior – IES. Fixa em R\$ 630,00 o valor mensal da Bolsa-Auxílio aos Estudantes Indígenas das Universidades Estaduais selecionados por meio do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná. Curitiba, 2010.

UEL. Comissão de Concurso Vestibular Específico Interinstitucional. *Relatório do II Concurso Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná*. Londrina, 2003.

_____. *Relatório sobre os estudantes indígenas da Universidade Estadual de Londrina*. Londrina, 2007.

_____. *Portaria nº 2.302/2008*. Designa composição de Grupo de Trabalho para acompanhamento de estudantes indígenas na UEL. Londrina, 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/divisao-politicagraduacao/cuia/portaria_2302.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2008.

UEM. Comissão Universidade para os Índios. *Relatório do IV Concurso Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná*. Maringá, 2005.

UEM. *Resolução CEP nº 205/2006*. Normatiza o processo de ocupação de vagas, matrícula e acompanhamento dos alunos indígenas beneficiados pela Lei nº 14.995/2006. Maringá, 2006. Disponível em: <<http://www.scs.uem.br/2006/cep/205cep2006.htm>>.

_____. *Resolução CEP nº 115/2007*. Aprova Relatório de Grupo de Trabalho e o Programa de Inclusão e Permanência de Alunos Indígenas – PROINDI. Maringá, 2007. Disponível em: <<http://www.scs.uem.br/2007/cep/115cep2007.htm>>.

_____. *Edital nº 001/2010-CVU*. Maringá, 2010. Disponível em: <www.vestibular.uem.br/indigenas>.

_____. *Relatório do X Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná*. Maringá, 2010.

UEPG. *Edital nº 001/2005-CUIA/CPS*. Estabelece as regras do V Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná. Ponta Grossa, 2005.

_____. *Relatório do V Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná*. Ponta Grossa, 2006.

UNICENTRO. *Relatório do I Concurso Vestibular Intercultural dos Povos Indígenas do Paraná*. Guarapuava, 2002.

UNIOESTE. *Relatório do III Concurso Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná*. Cascavel, 2004.

UFPR. *Relatório do VI Concurso Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná*. Curitiba, 2007.

_____. *Resolução nº 37/2004 – COUN*. Estabelece e aprova Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2004a.

_____. *Termo de Convênio 502/2004*. Celebrado pela UFPR e pelo Estado do Paraná, através da SETI. Inclui a UFPR no sistema de educação superior indígena no Paraná. Curitiba, 2004b.

_____. *Termo de Cooperação nº 02/2006 que celebram entre si a Universidade Federal do Paraná e a Fundação Nacional do Índio*. Estabelece condições para a cooperação técnico-científica, pedagógica, administrativa e operacional entre a UFPR e a FUNAI para a implementação e o desenvolvimento do componente indígena do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na UFPR, estabelecido pela Resolução nº 37/2004 do COUN. Curitiba, 2006.

4) Demais referências

COMISSÃO NHEMONGUETÁ. *Relatório da Conferência Local de Educação Escolar Indígena*. Aldeia M`biguaçu, Biguaçu, 9 abr. 2009.

FREITAS, Ana Elisa de Castro. *Mrur Jykre – a cultura do cipó: territorialidades Kaingang na margem leste do lago Guaíba*, Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Tese de Doutorado. Porto Alegre, PPGAS/UFRGS, 2005.

FREITAS, Ana Elisa de Castro; ROSA, Rogério Reus Gonçalves da. *Diagnóstico do programa de bolsas de manutenção da Diakonishes Werk para estudantes indígenas da Unijuí*. Porto Alegre, PPGAS/UFRGS, 2003.

- RICARDO, Fany Pantaleoni (Coord.). *Povos Indígenas no Brasil*. Instituto Socioambiental. Disponível em: <plib.socioambiental.org/pt>.
- LÉON, Luis Vázquez. *Multitud y Distopía: ensayos sobre la nueva condición étnica en Michoacán*. México: UNAM, 2010.
- MORIN, Edgar. *Para sair do século XX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- MUSEU PARANAENSE. *Quem são os Xetá?* Curitiba, 2000. CD ROOM.
- OIT. *Convenção nº 169. Sobre povos indígenas e tribais em países independentes*. Genebra, 1989.
- PESSOA, Fernando (SOARES, Bernardo). *O livro do desassossego*. 5. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SOUZA LIMA, A. C. de; Educação superior para indígenas no Brasil sobre cotas e algo mais. *Seminário Formação Jurídica e Povos Indígenas – Desafios para uma educação superior*. Belém: LACED, 21, 22 e 23 de março de 2002.
- _____. Educación superior para indígenas en el Brasil: más allá del sistema de cupos. In: GARCÍA, S. M.; PALADINO, M. (Org.). *Educación escolar indígena – Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*. Buenos Aires: Antropofagia, 2007.
- SOUZA LIMA, A. C. de; BARROSO-HOFFMAN, M. B. Povos indígenas e ações afirmativas no Brasil. *Boletim PPCOR nº 28*. 2006. Disponível em: <<http://www.lpp-uerj.net/olped/acoesafirmativas/boletim/28/artigo.htm>>. Acesso em: 20 fev. 2009.
- TODOROV, Tzevetan. *A conquista da América*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- UNB. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. *Resolução nº 38/2003*. Brasília, 2003.

FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES/ PROFESSORAS INDÍGENAS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE IMPLANTAÇÃO DE UM CURSO ESPECÍFICO DE LICENCIATURA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

Rosa Helena Dias da Silva
Elciclei Faria dos Santos*

Se nós professores não dominamos essa política educacional, não sabemos o que se passa no nível nacional sobre educação (e como as populações indígenas estão enfrentando essa dificuldade), se a gente não dominar essa problemática, eu acho que nós não vamos conseguir a escola realmente indígena que tanto a gente almeja.¹

Introdução

Para pensar a questão da formação universitária de professores/professoras indígenas propomos, neste trabalho, iniciar retomando algumas questões surgidas já nos primórdios deste debate – na perspectiva do movimento indígena, no contexto dos Encontros de Professores Indígenas da Amazônia – para chegar à problemática central: o desafio e as iniciativas atuais de inserção concreta das universidades, através das licenciaturas específicas, mais conhecidas como licenciaturas interculturais. Passando brevemente pela base legal que ampara tais iniciativas e pelas políticas públicas que as têm ancorado, focalizaremos mais de perto a Licenciatura Formação de Professores Indígenas, desenvolvida pela Universidade Federal do Amazonas enquanto um curso regular da Faculdade de Educação.

Nossa reflexão parte da problemática da exclusão histórica a que foi submetida grande parte da população brasileira, destacando os processos de escolarização – com interesse central na temática do acesso dos povos indígenas ao ensino superior – em especial os

* Rosa Helena Dias da Silva e Elciclei dos Santos são professoras da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, coordenadoras do curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas.

¹ Depoimento do Prof. Sebastião Duarte, povo Tukano, Rio Negro/AM. Relatório do IX Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. São Gabriel da Cachoeira/AM, 1996. As citações de professores indígenas estarão destacadas em itálico.

cursos de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e seus desafios. Atualmente, são mais de 20 IES que estão envolvidas, em conjunto com diversas organizações de professores indígenas, em ações de ensino de graduação, construindo e vivenciando uma forma de protagonismo compartilhado.²

Formação de professores/professoras como estratégia político-pedagógica e identitária

Quando, em 1988, durante a realização, em Manaus/AM, do I Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima,³ os participantes ali reunidos, ao fazer a crítica aos processos e resultados da escolarização na vida dos povos indígenas, refletiam sobre a possibilidade de a escola vir a ser uma instituição que pudesse contribuir positivamente nos seus projetos de presente e futuro, a questão da formação dos professores já aparecia como algo central.⁴

Nos passos indicados como necessários para chegar à escola que desejavam, os professores Ticuna presentes ao evento deram destaque à questão da formação: “*A capacitação dos professores bilíngues – sem essa capacitação não podemos fazer nada para nossa comunidade, para os alunos. Precisamos de uma orientação mais avançada para alcançar aquilo que queremos*”.⁵

Durante o II Encontro (Manaus/AM, 1989), a temática surgiu novamente e ao final, como um dos pontos importantes definidos pelo movimento, consta o entendimento da necessidade de garantir “*a formação dos professores na região*”.⁶ No documento encaminhado ao Congresso Nacional, na mesma ocasião, com reivindicações e posicionamentos quanto à temática das escolas indígenas, no contexto das discussões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB) – então em elaboração/tramitação – consta: “*Todos os*

² A ideia de “protagonismo compartilhado” entre universidade e povos indígenas foi desenvolvida por Silva e Horta (2010).

³ Maiores informações sobre os Encontros dos Professores Indígenas da Amazônia podem ser encontradas na tese *A autonomia como valor e a articulação de possibilidades: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre a partir de seus encontros anuais* (Silva, 1998).

⁴ No artigo “*Afinal, quem educa os educadores indígenas?*”, publicado no livro *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*, organizado por Nilma Lino Gomes e Petronilha B. Gonçalves e Silva (2002), uma das autoras do presente texto procurou reunir algumas das questões cruciais que envolvem este tema. Nós as retomamos aqui, já que entendemos que elas continuam pertinentes e atuais: a escola entre os povos indígenas – um dos principais instrumentos usados durante a história do contato para descaracterizar e destruir as culturas próprias – pode vir a ser hoje um instrumental decisivo na reconstrução e afirmação das identidades sócio-político-culturais? Pressupondo-se esta possibilidade, qual é o papel dos novos agentes político-culturais que surgem nesta nova situação educativa, quer seja, os professores indígenas? Quais são os saberes necessários a essa nova prática pedagógica? Onde e como “*adquiri-los*”? Afinal, quem educa os educadores indígenas?

⁵ Relatório do I Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima. Manaus, 1988.

⁶ Relatório do II Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima. Manaus, 1989.

professores indígenas terão direito ao curso bilíngue. A formação bilíngue deve ser garantida com cursos de capacitação”.

No X Encontro (Manaus/AM, 1997), o objetivo principal foi fazer um balanço do que mudou na realidade da educação escolar indígena na região amazônica, a partir da existência do movimento dos professores indígenas, assim como explicitar as questões e problemas a serem ainda enfrentados. Desde logo, houve o consenso de que as “*conquistas superaram as dificuldades*” (Prof. Fausto Mandulão, Macuxi⁷), e de que a grande força do movimento é seu caráter de formação político-pedagógica. Destacaram-se entre os avanços: as iniciativas concretas quanto à necessidade de formação específica (como, por exemplo, à época, o Magistério Indígena, coordenado pela Secretaria Estadual de Educação, em Roraima).

Como podemos perceber, o problema da formação de professores/professoras indígenas – tendo como referencial o tema da autonomia indígena e a problemática da oficialização das escolas indígenas – ecoou no marco das discussões realizadas pelo movimento dos professores indígenas da Amazônia e seus esforços visando construir uma política indígena para a educação escolar, processo este em constante embate com as políticas da educação nacional.

Assim, a questão da formação tem se destacado nos últimos anos, no cenário indígena e indigenista, quer enquanto reivindicação do próprio movimento indígena, em especial dos professores, quer enquanto políticas públicas, que procuram atender essa nova demanda.

Formação de professores/professoras indígenas: base legal e políticas públicas

Como afirmou Carlos Roberto Jamil Cury, no Parecer nº 010/2002 do Conselho Nacional da Educação,⁸ aprovado em 11 de março de 2002:

[...] é inegável que a Constituição Federal de 1988 tanto garante às populações indígenas a cidadania plena, satisfazendo com isto o princípio da igualdade (Art. 5º), quanto reconhece nelas uma diferença identitária quando assevera no Art. 231: São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. O Art. 210, § 2º da CF/88 assegura às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Dentro do espírito de respeito às diferenças, o Art. 215 e o Art. 242, em seus parágrafos

⁷ Relatório do X Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. Manaus, 1997.

⁸ Tal parecer foi gerado em atendimento a uma consulta da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR), acerca do curso que, na época, estavam pleiteando junto à Universidade Federal de Roraima (UFRR), conforme Carta de Canaúanin/RR. O curso (Licenciatura Intercultural) encontra-se hoje em pleno funcionamento, no âmbito do Instituto Insikiran, tendo já formado duas turmas.

primeiros, reconhecem e dispõem respectivamente: Art. 215, § 1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e das de outros participantes do processo civilizatório nacional. Art. 242, § 1º - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

A nosso ver, tão somente o Artigo 231 da Constituição bastaria para garantir o direito dos povos indígenas a uma educação escolar específica e diferenciada e, conseqüentemente, a formação de professores/professoras indígenas também específica e diferenciada. Fica explicitado, no referido artigo, o direito a uma educação escolar própria já que dentre os “bens indígenas”, estão os de natureza material (riquezas naturais, patrimônio e integridade física dos membros das nações) e imaterial (valores culturais e morais), estando contidos neles a escola e, junto a ela, a questão da formação de professores/professoras.

Focalizando especialmente o caso aqui tratado, acrescentamos o documento Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 1994, através do antigo Comitê de Educação Escolar Indígena.⁹ O item 4.3. Formação de recursos humanos, diz:

As comunidades indígenas exigem, e têm direito a isso, que sejam índios os professores de suas escolas. [...] Para isso, é imprescindível e urgente, dado que a escola indígena deve ser intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, que se criem condições necessárias para a formação especializada de índios como professores.

As Diretrizes sugerem ainda o permanente diálogo entre as culturas, o respeito, o “envolvimento e o compromisso” dos agentes e coautores do processo de ensino e aprendizagem e recomendam que os professores das escolas indígenas sejam os próprios índios.

A LDB (Lei nº 9.394/1996), pela primeira vez na história da educação brasileira, incluiu dois artigos (78 e 79) que tratam especificamente da educação escolar indígena. Da mesma forma, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, dedicou um capítulo, com 21 objetivos e metas, à Educação Escolar Indígena como modalidade de ensino. O PNE reconhece a necessidade de uma formação inicial e contínua dos próprios índios “enquanto professores de suas comunidades”.¹⁰

⁹ No lugar do antigo Comitê, foi criada, em 2004, a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), vinculada ao Ministério da Educação.

¹⁰ Destacamos as metas que tinham ligação direta com o assunto aqui analisado: Meta 6. Criar, dentro de um ano, a categoria oficial de “escola indígena” para que a especificidade do modelo intercultural e bilíngue seja assegurada; Meta 15. Instituir e regulamentar, nos sistemas estaduais de ensino, a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério; Meta 17. Formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente.

Recentemente, a Lei nº 12.416, de 9 de junho de 2011, modificou o Artigo 79 da LDB – para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas – incluindo um terceiro parágrafo, com a seguinte redação:

Parágrafo 3º – No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.

No Projeto de Lei nº 8.035/2010 – do novo Plano Nacional de Educação (decênio 2011-2020) – não há um artigo específico sobre a temática da educação escolar indígena, nem tampouco no Anexo (Metas e Estratégias). A problemática da escolarização indígena aparece diluída, a exemplo do Parágrafo 3º do Artigo 7 do referido Projeto de Lei que diz:

A educação escolar indígena deverá ser implementada por meio de regime de colaboração específico que considere os territórios étnico-educacionais e de estratégias que levem em conta as especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade, promovendo a consulta prévia e informada a estas comunidades.

A Meta 12, que trata da elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior estabelece duas Estratégias que têm ligação com o tema aqui tratado:

12.9) Ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive diante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei.

[...]

12.13) Expandir atendimento específico a populações do campo e indígenas, em relação a acesso e permanência, conclusão e formação profissionais para atuação junto a estas populações.

Sobre a formação de professores, dentro da Meta 15, pode-se ler a estratégia de “implementar programas específicos para formação de professores para as populações do campo, comunidades quilombolas e povos indígenas” (Estratégia 15.6).

Encontram-se em fase de elaboração final e início das discussões no Conselho Nacional de Educação (CNE) as novas Diretrizes da Educação Escolar Indígena. Para tanto, a Portaria nº 593/2010 criou um Grupo de Trabalho Técnico Multidisciplinar para reformulação das Diretrizes atuais (presentes na Resolução nº 03/1999 e no Parecer nº 14/1999, ambos do CNE), “tendo como objetivo fortalecer a educação escolar indígena a partir de marcos políticos, culturais, conceituais e pedagógicos em etapas da Educação Básica que não foram objeto de orientação extensa na legislação citada e, ainda as Diretrizes para a Formação de Professores indígenas para a Educação Básica”.¹¹

¹¹ Relatório do GT – Texto subsídio para elaboração das Diretrizes para educação escolar indígena: educação básica e formação de professores indígenas. Versão apresentada pelas relatoras Adir Casaro Nascimento e Rosa Helena Dias da Silva à CONEEI, em reunião em Brasília no dia 10 de agosto de 2011.

Ancoradas nesta ampla base legal – que procura garantir, em termos da legislação, o direito dos povos indígenas a uma educação escolar própria (específica, diferenciada, intercultural e de acordo com a realidade sociolinguística) – atualmente, no Brasil, algumas iniciativas têm procurado – não sem conflitos e contradições – dar conta de responder aos desafios da inclusão social na perspectiva do atendimento à diversidade sociocultural. Podemos identificar propostas e ações governamentais que apontam nesta direção: é o caso, dentre outras, da criação, em 2004, no MEC, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).¹²

Em meio aos anseios que circundam o processo de concretização do ensino superior para os povos indígenas, as políticas de inclusão e os programas de financiamento exercem papel fundamental no que diz respeito à garantia e permanência desses povos nas universidades.

Em 2005, através de uma articulação institucional entre a SECAD, a Secretaria de Ensino Superior (SESu) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o MEC lançou o Edital do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), com possibilidade de financiamento, para IES públicas, de projetos distribuídos em três eixos: 1) Implantação de Cursos de Licenciaturas Específicas para Formação de Professores Indígenas; 2) Preparação de Cursos de Licenciaturas Específicas para Formação de Professores Indígenas, e 3) Apoio a Estudantes Indígenas em Cursos de Graduação.

O PROLIND é hoje a principal via de financiamento que tem oportunizado aos povos indígenas, através das universidades públicas, a continuidade de seus projetos de formação superior de professores/professoras. Funcionando através de editais – de forma instável e com prazos previstos para seu fim – o programa tem gerado incertezas e descontinuidades no que diz respeito à garantia de formação superior dos professores indígenas. Isto tem se dado apesar das reivindicações das Instituições Públicas de Ensino Superior que mantêm cursos de Licenciaturas Específicas/Interculturais para que o PROLIND deixe de ser um programa e se torne uma política pública permanente.

Tal programa já lançou quatro editais: em 2005, 2008, 2009 e 2010. No primeiro edital, a partir de solicitação da Organização dos Professores Indígenas Mura (OPIM), a UFAM participou,¹³ tendo proposta aprovada no Eixo 2, com o Projeto de Elaboração de Curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas (turma Mura, Autazes/AM). Em 2008, teve aprovação de outro projeto, para apoio ao desenvolvimento do referido curso (turma Mura). Em 2009, novo projeto obteve financiamento, para adequação da matriz curricular para oferta de mais duas turmas, uma com o povo Sateré-

¹² A partir de 2011, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

¹³ O projeto foi elaborado pelo Grupo de Pesquisa Formação do(a) Educador(a) no Contexto Amazônico (Diretório CNPq), ligado à Linha de Pesquisa Formação e Práxis do(a) Educador(a) Frente aos Desafios Amazônicos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM que, desde 2002, atuava em ações de pesquisa e formação continuada com o povo Mura na região de Autazes/AM.

-Mawé e outra com o povo Munduruku. Em 2010 foi aprovado projeto para implantação dessas duas novas turmas.

A UFAM e a inclusão dos povos indígenas no ensino superior: problematizações iniciais

A Universidade Federal do Amazonas (UFAM), enquanto uma Instituição de Ensino Superior pública situada em uma região como a Amazônia – caracterizada pela presença de imensa e significativa sócio e biodiversidade, destacando-se a diversidade étnico-político-cultural que diz respeito aos povos indígenas que aqui vivem – foi chamada a responder os desafios da construção de uma política institucional que dê conta do acesso e da permanência dos índios na universidade.

Os processos de construção de alternativas frente à questão do acesso dos povos indígenas ao ensino superior têm dois atores principais: de um lado, os índios e suas necessidades atuais, que resultam, através de seus movimentos, em demandas organizadas. De outro, as Universidades e os esforços por construir políticas de inclusão que deem conta da diversidade cultural. É uma problemática bastante complexa, inundada de tensões, contradições e desafios. Dentre os principais desafios, a interdisciplinaridade e a interculturalidade tornam-se, neste contexto, exigências.

Com relação à interdisciplinaridade, de acordo com Candau (1997), caminha-se na perspectiva interdisciplinar sempre que, na prática universitária, enfatiza-se o diálogo, a intercomunicação, o trabalho em comum entre alunos e professores de diferentes áreas do conhecimento e a busca mais abrangente de problemas.

Nas palavras de Lima e Hoffmann (2007, p. 17), ao incluir os indígenas nas universidades:

[...] há que se repensar as carreiras universitárias, as disciplinas, abrir novas (e inovadoras) áreas de pesquisa, selecionar e repensar os conteúdos curriculares que têm sido ministrados e testar o quanto as estruturas, que acabaram se tornando tão burocratizadas e centralizadoras, podem suportar se colocar ao serviço de coletividades vivas histórica e culturalmente diferenciadas.

Como argumenta Brand (2005, p. 216),

[...] não se trata de questionar o direito dos povos indígenas ao ensino superior, mas das Universidades se perguntarem sobre o tipo de ensino que oferecem aos povos indígenas. Entendo que o desafio está posto, antes de tudo, para as Universidades, no sentido de repensar e construir novas concepções de ensino que, superando a fragmentação e questionando o saber academicamente sedimentado e hegemônico, que perpassa e está subjacente em nossas práticas pedagógicas, possam permitir o “exercício constante da interculturalidade” em todas as abordagens da realidade.

O curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas

O curso coloca-se entre as iniciativas institucionais que assumem como possibilidade pedagógica o diálogo entre os diferentes saberes, configurando-se assim uma forma de inclusão que acolhe “o diferente”, deixando-se questionar, permitindo-se transformar. Foi elaborado ao longo do ano de 2006 e início de 2007, a partir de solicitação da OPIM e com base em projeto aprovado no Edital PROLIND/2005.

No dia 18 de abril de 2007, a criação do curso foi aprovada pela Câmara de Ensino de Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFAM (Resolução nº 010/2007) sendo que, no dia 1º de maio de 2008, teve início a primeira turma do curso, com 60 alunos do povo Mura. Em 2011, houve a implantação de duas novas turmas¹⁴: uma com alunos do povo Munduruku, no Município de Borba/AM, e outra com o povo Sateré-Mawé, no Município de Maués/AM.

O curso caracteriza-se por dois princípios fundamentais: 1) a perspectiva da interculturalidade – do diálogo entre as diferentes histórias e os diferentes saberes; 2) a perspectiva da interdisciplinaridade. O curso é considerado uma Licenciatura Específica porque procura atender às necessidades e interesses dos povos indígenas e articula a formação de seus professores com o Projeto Político-Pedagógico de suas escolas, discutindo, em especial, a implantação do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e o futuro ensino médio nas comunidades e aldeias.

Consta como objetivo geral do curso: formar, em nível superior, numa perspectiva intercultural e interdisciplinar, professores indígenas para atuar na 2ª etapa do ensino fundamental e no ensino médio, nas escolas indígenas, com habilitação plena nas áreas de Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e Biológicas; Letras e Artes. Os objetivos específicos são: contribuir para o avanço do projeto político-pedagógico das escolas indígenas; oferecer condições para que as escolas indígenas, através do trabalho educativo integrado dos professores e comunidades, possam promover o acesso aos saberes científicos historicamente construídos pela humanidade, bem como a valorização do patrimônio territorial, cultural e ambiental indígena, propiciando um diálogo intercultural, a partir da lógica e valores indígenas; possibilitar aos professores indígenas um processo de formação que contribua para a construção de condições de promover em sala de aula o processo educativo que, fundamentado na cultura e forma de pensamento indígena, possa estar orientado para a melhoria das condições de vida, através da apropriação crítica de bens culturais e recursos tecnológicos advindos de outras sociedades.

Ofertado na modalidade modular, o curso é realizado em duas etapas intensivas por ano e tem duração de cinco anos. É composto por: a) uma etapa de formação geral, com duração de dois anos e carga horária de 1.320 horas, para estudo dos fundamentos e

¹⁴ Para dar conta da ampliação da oferta de novas turmas, conforme demandas apresentadas por outros povos indígenas da região, a Resolução 041/2009 (CEP/PROEG) alterou o nome do curso, inicialmente “Formação de Professores Indígenas Mura”, para “Formação de Professores Indígenas”.

noções básicas (disciplinas pedagógicas e das três grandes áreas), com todos os alunos estudando juntos; b) uma etapa de formação por três grandes áreas: 1. Ciências Humanas e Sociais (História; Geografia; Antropologia; Sociologia; Filosofia); 2. Ciências Exatas e Biológicas (Matemática; Química; Física; Biologia) e 3. Letras e Artes (Língua Portuguesa; Língua Indígena, Expressão Cultural e Práticas Corporais), com duração de dois anos e carga horária de 840 horas, para completar o estudo da formação geral e dos conteúdos específicos de cada grande área, de acordo com a opção de cada discente e, c) uma etapa de integração das áreas, com duração de meio ano, momento no qual todos os alunos juntar-se-ão novamente para discutirem os resultados dos trabalhos de pesquisa, de estágio, os Trabalhos de Conclusão de Curso e outras questões relevantes que forem surgindo ao longo do curso.

Questões destacadas na experiência do curso: com a palavra, os alunos

Para finalizar, destacamos alguns dos maiores desafios de uma ação institucional como esta aqui relatada: o da promoção concreta de um diálogo que se pretende interdisciplinar, intercultural e intercientífico¹⁵ e de como estes princípios e metas do curso têm sido avaliados pelos próprios discentes indígenas.

Traremos aqui alguns depoimentos dos alunos da turma Mura – por ser a mais antiga e pelo fato de estarem já cursando seu penúltimo ano do curso. Eles estão avaliando a atuação de professores/professoras e a sua inserção/presença na Universidade por meio de instrumentos que fazem parte da própria dinâmica político-pedagógica do curso, como os roteiros de avaliação das disciplinas¹⁶ e os registros da visita que realizaram no *Campus* da UFAM, em Manaus.¹⁷

Penso na trajetória da conquista do curso universitário, houve um momento de identificarmos e delimitarmos nosso território pedagógico na universidade; atualmente, estamos vivendo a aprendizagem e maturação dessa relação.

Na UFAM, fiquei impressionado com a estrutura: tudo organizado no seu cada qual, eu não imaginava que existia todo aquele patrimônio. Eu pensava em um *Campus* como uma coisa simples, mas em minha visita pude analisar que é muito complexo. Fiquei orgulhoso de saber que hoje os Mura fazem parte desse maravilhoso patrimônio. Entendi assim: os Mura, finalmente e certamente foram demarcar sua área na UFAM!

¹⁵ A ideia de um diálogo intercientífico, no contexto das Licenciaturas para Formação de Professores Indígenas, foi trabalhada por Silva, Horta e Cavalcante (2007).

¹⁶ Tal processo de avaliação e os resultados que têm sido alcançados foram descritos e analisados por Costa, Moraes e Silva (2011).

¹⁷ Atividade prevista no projeto político-pedagógico do curso, a visita dos universitários Mura à UFAM realizou-se nos dias 29 e 30 abril de 2010. Todas as citações são de relatórios individuais que cada discente produziu após a referida visita (Arquivo/Secretaria do Curso).

Embora eu não tenha conhecido todos os laboratórios e todos os programas que a Universidade oferece à população, pude ter uma pequena ideia do espaço conhecido como “Universo dos Conhecimentos e dos Saberes” e o formigueiro de pessoas que estão à procura disso. Quanto à visita nos institutos específicos (ICE – Instituto de Ciências Exatas e ICB – Instituto de Ciências Biológicas), foi muito importante observar as condições laboratoriais que a universidade possui para desenvolver na prática as aulas; o que me deixa consciente das limitações que temos no nosso curso... No entanto, me alegro quando visualizo nossa filosofia – onde não é estudada apenas uma verdade (o conhecimento científico), mas também a nossa própria; alguns percebemos imediatamente, outros, estamos a perceber. Não somente nós, mas também a própria universidade.

E neste aprendizado conjunto, na perspectiva aqui anunciada, do protagonismo compartilhado e do diálogo intercultural, interdisciplinar e intercientífico – que se faz acompanhar de enormes desafios, tensões, contradições, limites e possibilidades – entendemos com Freire (1976, p. 146-147) que

A transformação radical e profunda da educação, como sistema, só se dá – e mesmo assim não de forma automática e mecânica – quando a sociedade é transformada radicalmente também. Isto não significa, porém, que o educador que deseja, e mais que deseja, se compromete com a transformação radical ou revolucionária de sua sociedade, não tenha o que fazer. Tem muito o que fazer, sem que haja fórmulas prescritivas para o seu que fazer, pois que deve descobri-lo e descobrir como fazê-lo nas condições concretas históricas em que se acha... Em história se faz o que historicamente é possível e não o que se gostaria de fazer.

É neste sentido que nos envolvemos e nos comprometemos a levar adiante este esforço institucional na formação universitária de professores/professoras indígenas na Amazônia, avaliando, aprimorando e consolidando o curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas.

Referências

- BRAND, Antonio. Indígenas no ensino superior: experiências e desafios. In: VEIGA, Juracilda; FERREIRA, Beatriz (Org.). *Desafios atuais da Educação Escolar Indígena*. Anais do 6º Encontro Sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas. Campinas/SP: ALB, 2005.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 010/2002, de 11/03/2002*. Relator: Carlos Jamil Cury.
- _____. Ministério da Educação. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Série Institucional, v. 2, 2. ed., Brasília, 1994.
- CANDAU, Vera Maria. *Magistério, construção cotidiana*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

- COSTA, Valeria Amed das Chagas; MORAES, Ana Alcídia de Araújo; SILVA, Rosa Helena Dias. Avaliação de disciplinas do curso de Formação de Professores(as) Indígenas Mura/Autazes: o olhar dos alunos. In: LINHARES, Célia; GARCIA, Regina Leite; CORRÊA, Carlos Humberto Alves (Org.). *Cotidiano e formação de professores*. Brasília: Líber Livro; Manaus: EDUA, 2011.
- LIMA, Antonio Carlos de Souza; HOFFMANN, Maria Barroso. Introdução. In: LIMA, Antonio Carlos de Souza; HOFFMANN, Maria Barroso (Org.). *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil*. Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, 2007.
- SILVA, Rosa Helena Dias. *A autonomia como valor e a articulação de possibilidades*. Quito/Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 1998.
- _____. Afinal, quem educa os educadores indígenas? In: GOMES, Nilma Lino; GONÇALVES, Petronilha B. *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SILVA, Rosa Helena Dias; HORTA, José Silvério Baia. Licenciaturas específicas para formação de professores indígenas nas instituições de ensino superior públicas da Amazônia brasileira: participação e protagonismo compartilhado. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 10, n. 1, p. 182-194, jan.-jun., 2010.
- SILVA, Rosa Helena Dias; HORTA, José Silvério Baia; CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Um curso de licenciatura específico: construindo possibilidades para um diálogo intercultural e intercientífico. *Anais do 16º COLE – No mundo há muitas armadilhas e é preciso quebrá-las*. Campinas: ALB/UNICAMP, 2007.

Esta publicação, gestada no âmbito da Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena (CAPEIn), traz importantes reflexões acerca da presença indígena no ensino superior a partir da experiência na Universidade Federal do Rio Grande do Sul nos anos de 2008 a 2012.

Além de evidenciar os estudantes indígenas na UFRGS, traz respeitáveis contribuições de outras universidades brasileiras, bem como da Universidad del Cauca – Colômbia. Ressaltamos que este livro foi elaborado antes da publicação da Lei 12.711/2012, que estabelece a obrigatoriedade da reserva de vagas em todas as Instituições Federais de Ensino Superior, portanto, não contempla possíveis modificações produzidas por essa lei.