



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Edson Araújo Diniz

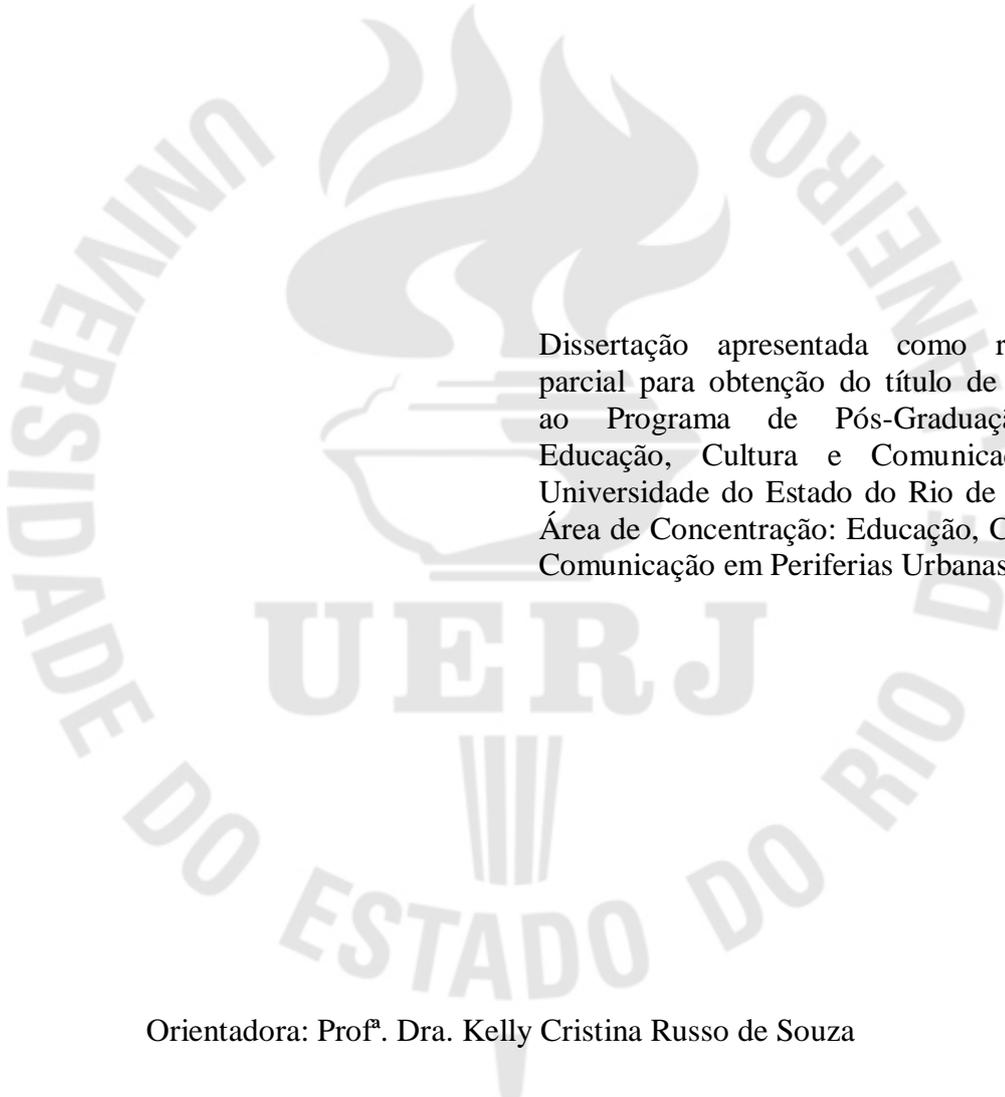
Trajetórias de estudantes universitários indígenas no estado do Rio de Janeiro

Duque de Caxias

2016

Edson Araújo Diniz

Trajetórias de estudantes universitários indígenas no estado do Rio de Janeiro



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Kelly Cristina Russo de Souza

Duque de Caxias

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEHC

D585 Diniz, Edson Araújo.
Trajetórias de estudantes universitários indígenas no
estado do Rio de Janeiro / Edson Araújo Diniz – 2016.
103f.

Orientadora: Kelly Russo.
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da
Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de
Janeiro.

1. Estudantes indígenas – Rio de Janeiro (RJ) –
Teses. 2. Estudantes universitários - Teses. I. Russo,
Kelly. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III.
Título.

CDU 323.1:37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Edson Araújo Diniz

Trajetórias de estudantes universitários indígenas no estado do Rio de Janeiro

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas.

Aprovada em 17 de junho de 2016.

Banca Examinadora:

Professora Dra. Kelly Russo (Orientadora)

Faculdade de Educação da Baixa Fluminense – UERJ

Professora Dra. Daniela Valentim

Faculdade de Educação – UERJ

Professora Dra. Aline Abbonizio

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Duque de Caxias

2016

DEDICATÓRIA

Dedico estes escritos, a todos aqueles que me ajudaram ao longo deste estudo. Não importa a forma: material, intelectual, emocional ou espiritual.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter chegado até aqui. Faltam-me palavras para expressar tamanha gratidão.

À minha esposa Leila Diniz, pelo seu amor, apoio e compreensão em meus momentos de ausência.

Aos meus pais Emanuel e Nina pelo apoio e amor incondicional.

À minha orientadora, Kelly Russo, a quem não poderei agradecer suficientemente, pelo apoio, pela confiança que depositou em mim, pela atenção e incentivo, pela forma que sabiamente orientou este trabalho e principalmente pelo que representa para mim como exemplo profissional e humano.

Às professoras Aline Abbonizio e Daniela Valentim pelas contribuições e por aceitarem fazer parte da banca examinadora.

Aos amigos do NEC/FEBF e do grupo de pesquisa sobre Movimentos Sociais, Educação em Direitos Humanos e a Afirmação das diferenças na Escola Pública Brasileira, pelos estudos realizados em conjunto.

Ao corpo docente e discente do PPGECC.

Aos funcionários da FEBF e à equipe da biblioteca.

A CAPES e a FAPERJ pelo fomento.

Foram os índios que nos deram um continente para que o tornássemos uma Nação. Temos para com os índios uma dívida que não está sendo paga.

Orlando Villas Bôas

RESUMO

DINIZ, E. A. **Trajetórias de estudantes universitários indígenas no estado do Rio de Janeiro**. 2016. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2016.

No Brasil, o cenário das políticas públicas de educação superior tem sido marcado pela intensificação dos debates acerca do acesso diferenciado de grupos socialmente desfavorecidos à universidade, por meio de ações afirmativas. Em consequência, um conjunto de questões muito variado, tem desafiado a universidade brasileira, principalmente quando o assunto é o acesso e a permanência de estudantes indígenas das muitas etnias existentes no país. Esta dissertação analisa as políticas de ações afirmativas no campo educacional tendo como enfoque o acesso e a permanência de estudantes indígenas universitários no estado do Rio de Janeiro. Os objetivos gerais desta pesquisa foram discutir o ingresso e a permanência dos estudantes indígenas em universidades do estado do Rio de Janeiro e debater a necessidade de se abrir diálogo com os estudantes indígenas para definir democraticamente políticas de permanência adequadas às suas necessidades concretas. A metodologia deste trabalho envolveu duas frentes de ação: Revisão bibliográfica que incluiu livros, artigos e dissertações e teses publicadas e defendidas em diversos programas de pós-graduação e as entrevistas a estudantes universitários indígenas no estado do Rio de Janeiro no intuito de conhecer um pouco mais sobre as suas trajetórias universitárias, às suas experiências universitárias, entre outras questões. Constatamos a necessidade de se aprimorar o processo de ingresso e as condições de permanência desses estudantes, executando e viabilizando uma ampliação das políticas públicas de ação afirmativa voltada para a inclusão das populações indígenas no ensino superior no estado do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Estudante indígena. Ação Afirmativa. Ensino Superior.

ABSTRACT

DINIZ, E. A. **Trajectories of indigenous university students in the state of Rio de Janeiro.** 2016. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2016.

In Brazil, the scenario of public policies for higher education has been marked by intensified debate about the differential access of socially disadvantaged groups to university, through affirmative action. As a result, a set of very diverse issues, has challenged the Brazilian university, especially when it comes to access and permanence of indigenous students from many ethnic groups existing in the country. This dissertation analyzes the policies of affirmative action in education with focus access and permanence of indigenous university students in the state of Rio de Janeiro. The general objectives of this research were to discuss the entry and permanence of indigenous students in universities in the state of Rio de Janeiro and discuss the need to open dialogue with indigenous students to democratically define appropriate permanency policies to their specific needs. The methodology of this study involved two action fronts: literature review that included books, published articles and dissertations and theses and in various graduate programs and interviews with indigenous university students in the state of Rio de Janeiro in order to know a little more about their academic careers, their university experiences, among other issues. We note the need to improve the process of admission and conditions of stay of these students, running and enabling an expansion of public policies of affirmative action geared to the inclusion of indigenous peoples in higher education in the state of Rio de Janeiro.

Keywords: Indian student. Affirmative Action. Higher Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Instituições Federais por região que oferecem licenciatura intercultural	38
Tabela 2 - Universidades Estaduais que adotam programas de ação afirmativa.....	39
Tabela 3 - Instituições Estaduais por região que oferecem reserva de vagas para indígenas	41
Tabela 4 - Instituições Estaduais que oferecem programa de bonificação para indígenas	42
Tabela 5 - Instituições Estaduais por região que oferecem licenciatura intercultural	43
Tabela 6 - Grupo de universitários indígenas entrevistados	46

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 POVOS INDÍGENAS E AÇÃO AFIRMATIVA NA EDUCAÇÃO	17
1.1 A Constituição de 1988: os indígenas como sujeitos de direito	17
1.2 Povos Indígenas e o direito à educação	20
1.3 Ação afirmativa: concepções teóricas e o acesso e permanência de indígenas na universidade	27
1.4 As políticas de ação afirmativa para indígenas: pesquisas acadêmicas e dados censitários	33
2 OS SUJEITOS DA PESQUISA	45
2.1 Caracterização dos participantes	45
2.2 Vida escolar: trajetórias de superação	47
2.3 Relação com a comunidade de origem	51
2.4 Ser indígena na cidade: invisibilidade e afirmação da identidade nas periferias	56
3 SER INDÍGENA, SER UNIVERSITÁRIO	60
3.1 A escolha do curso e o cotidiano na universidade	60
3.2 Relação de mão única: o impacto da/na universidade	67
3.3 Planos para o futuro: desejo individual e coletivo	74
3.4 Políticas de Ação Afirmativa e Cotas: algumas opiniões	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	86
APÊNDICE A	90
APÊNDICE B	95
APÊNDICE C	101

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo discutir as iniciativas relacionadas à democratização do ensino superior, apresentado elementos e questões iniciais para se pensar o ingresso e principalmente a permanência dos estudantes universitários indígenas em universidades do estado do Rio de Janeiro. O recorte, ações afirmativas para estudantes indígenas universitários no estado do Rio de Janeiro, foi delineado após verificarmos a escassez de estudos nesta direção, como veremos no primeiro capítulo deste estudo.

Objetivos gerais:

- Discutir o ingresso e a permanência dos estudantes indígenas em universidades do Estado do Rio de Janeiro e debater a necessidade de se abrir diálogo com os estudantes indígenas para definir democraticamente políticas de permanência adequadas às suas necessidades concretas.

Objetivos específicos:

- Identificar estudantes indígenas (cotistas ou não cotistas) presentes em universidades (públicas ou privadas) do estado;
- Desvelar a trajetória desses estudantes, apontando dificuldades e conquistas no ensino superior;
- Perceber, através de suas falas, o quanto a presença dos estudantes indígenas altera, de algum modo, o cotidiano universitário;
- Identificar como esse grupo de estudantes lida e percebe o preconceito e a discriminação vivenciada por indígenas nas cidades;
- A partir de suas falas, discutir a necessidade de criação de programas que auxiliem a permanência do estudante indígena na universidade.

Segundo o Censo do IBGE de 2010, a população atual indígena no Brasil é de 896 mil pessoas. Delas, 36,2% moram em área urbana e 63,8% na área rural; foram identificadas 305

etnias e reconhecidas 274 línguas¹, com formas de organização social, histórias de contato e relações interétnicas diferentes e, por conseguinte, com trajetórias escolares e expectativas em relação à educação escolar muito distinta. Alguns povos demandam que a escola seja um espaço de valorização e revitalização dos conhecimentos indígenas. Outros desejam que proporcione conhecimentos, técnicas e habilidades do “mundo dos brancos”. E nessa ambiguidade de expectativas, jovens indígenas que conseguem completar a educação básica, apropriam-se de ambos os tipos de conhecimentos para ingressarem no nível superior de ensino.

Para Luciano, Oliveira e Hoffmann (2010:8), há um forte interesse dos povos indígenas pelo ensino superior, considerado por eles 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.

Essa *intelligentsia indígena*, em termos de Antônio Carlos de Souza Lima (2012), parece reconhecer na universidade, um espaço de afirmação e de formação de quadros para as lideranças indígenas. Entretanto, apesar do crescimento de indígenas no ensino superior no Brasil, ainda é bastante difícil sistematizar dados sobre o acesso e a trajetória desses estudantes, sobretudo no estado do Rio de Janeiro.

No estado do Rio de Janeiro vivem cerca de 16 mil indígenas de acordo com o último censo de 2010 realizado pelo IBGE. Deste total, apenas cerca de 800 vivem em aldeias, nos municípios de Angra dos Reis, Paraty e Maricá². Desse modo, a maioria absoluta de pessoas que se reconhece como indígena no estado do Rio de Janeiro não está nas aldeias, mas nas cidades, principalmente nas periferias do estado. Elas disputam o acesso a direitos e serviços lado a lado com o restante da população, com poucos canais específicos que dêem conta de suas especificidades linguísticas e culturais reconhecidos na legislação brasileira³.

¹ Censo demográfico 2010: Características Gerais dos Indígenas.

² As aldeias indígenas localizadas no estado do Rio de Janeiro são da etnia Guarani Mbya e estão localizadas: Sapukai em Angra dos Reis, Itatiim, Rio Pequeno e Araponga no município de Paraty, Ara Hovy e Ka’aguy Howy Porã no município de Maricá.

³ As principais leis e regulamentações que garantem o direito dos povos indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, bilíngue e intercultural e a obrigação do Estado de prove-la são: “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, n. 9394, de 20/12/96, art. 78 e 79; “Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), publicado em 1998; “Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas

O interesse em discutir essa temática teve origem em 2013, durante a minha graduação em pedagogia, quando ingressei como bolsista no Núcleo de Educação Continuada (NEC/FEBF), voltado à investigação e intervenção pedagógica nas áreas de educação em direitos humanos e diversidade cultural, que considero o marco fundamental na minha formação profissional e acadêmica.

No mesmo ano, tive o meu primeiro contato com a temática indígena ao participar da pesquisa: “A temática indígena na educação fundamental: limites e possibilidades da Lei 11.645/2008 no Rio de Janeiro”, coordenado pela prof^a. Kelly Russo. Posteriormente, ao atuar como bolsista estagiário do Núcleo (NEC/FEBF) passei a ter contato e conhecer o tema até então novo pra mim: o cotidiano de jovens indígenas em contexto urbano. A participação no NEC, nossas reuniões semanais e a proximidade com jovens indígenas estudantes universitários geraram discussões muito produtivas, que agora estão refletidas nesta dissertação.

Baseado nessas experiências, meu objeto de pesquisa foi sendo traçado em torno das iniciativas relacionadas à democratização do ensino superior. Mas meu recorte, ações afirmativas para estudantes indígenas universitários no estado do Rio de Janeiro, conforme mencionado inicialmente, se delineou após estudos teóricos realizados, onde constatamos a maior presença de estudantes indígenas em universidades privadas e não nas públicas, e a permanência nessas instituições de ensino superior (seja nas públicas, seja nas privadas) significava um dos maiores desafios para esses estudantes.

Quais as razões para essa maior presença nas universidades particulares? Como lidam com o cotidiano universitário? É possível viver na cidade e ainda manter laços com suas comunidades de origem? A presença desses estudantes gera algum impacto na própria universidade? Quais? E quais são os principais empecilhos para a permanência desses estudantes na universidade? Essas são algumas das questões que nos levaram ao desenvolvimento dessa pesquisa. Sabemos que a permanência não se garante apenas com bolsas de financiamento, ou a implantação de programas, tais como: primeiro Emprego Acadêmico⁴, bolsas de trabalho, ampliação de cursos noturnos, seguindo assim a lógica dos pacotes prontos. No tocante a situação de imensa diversidade existente entre os povos

indígenas-Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) n. 3, de 14/12/1999 e a Lei 10.172, promulgada em 9/1/2001, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE).

⁴ TORRES, Ceres Maria Ramires et al. **A contra-reforma da educação superior**: uma análise do ANDES-SN das principais iniciativas do Governo de Lula da Silva. Brasília, publicação do Grupo de Trabalho de Política Educacional, 2004. (<http://www.andes.org.br> acessado em dezembro de 2013).

indígenas brasileiros, é necessário abrir diálogo com os próprios estudantes indígenas e suas comunidades para definir democraticamente políticas de permanência adequadas às suas necessidades concretas.

Pensando nos povos indígenas, as dificuldades são inúmeras para que possam completar a educação básica, como veremos em suas entrevistas, e o ingresso nas universidades não significa nenhuma garantia de permanência e/ou conclusão do curso, mesmo quando logram ingressar em universidades públicas, pois, a gratuidade do ensino deve compreender não só a ausência de taxas ou mensalidades, mas a garantia de reais condições de estudo, por meio de sistemas e mecanismos que permitam ao aluno condições de alimentação, transporte, moradia e disponibilidade de material de estudo.

Em relação ao ensino superior, objeto de nossa pesquisa, é urgente maior investimento público, para se garantir a esses estudantes indígenas: formas específicas de ingresso, apoio e acompanhamento para a sua permanência e o êxito na conclusão do curso.

Uma reflexão mais cuidadosa, e não acabada, permanece nos inquietando: O que ocorre no cenário atual das cotas que não tem contemplado grande parte dos estudantes indígenas localizados no decorrer desta pesquisa? Inicialmente esse trabalho seria realizado com alunos indígenas cotistas da UERJ, mas, infelizmente, vimos que o acesso a essas informações é extremamente difícil nesta universidade. Aliás, como apontam outras pesquisas sobre o tema (VALENTIM, 2012), o acesso aos bancos de dados de cotistas em universidades públicas tem se apresentado como um problema para o desenvolvimento de pesquisas na área.

Em relação à UERJ, em particular, nosso primeiro passo foi realizar buscas em páginas disponíveis no site da própria da UERJ, sobre o perfil dos cotistas. Como os indígenas estão dentro do grupo mais amplo classificado como grupo de cota para estudantes negros e indígenas⁵, não foi possível sabermos o número de ingressantes indígenas. Sendo assim, fizemos contatos com o Programa de Iniciação Acadêmica (Proiniciar), responsável por quantificar e sistematizar essas informações, mas eles disseram não poder disponibilizar seus dados sobre alunos indígenas cotistas, levando em conta que a UERJ não publiciza quem é ou não cotista. Ainda, como uma última possibilidade, entramos em contato com o Prof. José Ribamar Bessa, coordenador do Núcleo Pró-Índio, localizado na própria UERJ, para saber se eles teriam alguma informação sobre esses estudantes indígenas, mas, infelizmente, esse grupo tampouco sabia identificar ou esclarecer qualquer informação sobre os cotistas indígenas na universidade.

⁵ <http://www.vestibular.uerj.br> acessado em dezembro de 2013.

Metodologia

Diante das dificuldades, em obter informações sobre os estudantes cotistas na UERJ, optamos pela técnica snowball ou metodologia “bola de neve” (GOODMAN, 1961; BIERNACKI, WALDORF, 1981) para conseguir alcançar os sujeitos deste trabalho. Trata-se de uma metodologia de indicação de informantes, empregada em pesquisas de diferentes campos de conhecimento. Então, a partir de um estudante indígena universitário localizado, pedíamos a indicação de outro estudante para permitir a continuidade desse trabalho acadêmico. O ponto de partida na construção da metodologia “bola de neve” foi a indicação fornecida por minha professora orientadora, que me levou ao primeiro estudante indígena universitário entrevistado. Durante as entrevistas, na medida em que eram solicitadas indicações de outros universitários indígenas ou de outros indígenas que tivessem passado pela universidade, que voluntariamente também queriam participar contribuindo para este trabalho, íamos repetindo o processo.

A técnica snowball mostrou-se bastante adequada para essa investigação, visto a dificuldade em encontrar informações sobre cotistas indígenas na UERJ, e por ter sido capaz de nos levar a outras esferas no debate sobre o acesso e a permanência de estudantes indígenas em universidades brasileiras: apenas dois, dos sete entrevistados, são cotistas de universidade pública. Todos os demais estudam em universidades privadas através de bolsas de estudo ou de programas internos de descontos de mensalidades realizados pelas próprias instituições de ensino superior.

Ao total foram entrevistados sete estudantes universitários indígenas matriculados em cursos no ensino superior em diferentes universidades presentes no estado do Rio de Janeiro. Importante salientar que o critério utilizado para a definição "ser universitário indígena" foi o de autoreconhecimento (o entrevistado se reconhece como indígena) e o de reconhecimento por parte de outros universitários indígenas que vivem no estado do Rio de Janeiro. Fazemos essa ressalva porque não buscamos um reconhecimento dessa identidade indígena por parte de uma comunidade de origem desses sujeitos⁶, para a nossa pesquisa bastou a autoidentificação e o reconhecimento feito por pares.

⁶ Segundo Luciano (2006:27). Entre os povos indígenas existem alguns critérios de autodefinição mais aceitos, embora não sejam únicos e nem excludentes: 1) Continuidade histórica com sociedades pré-coloniais. 2) Estreita vinculação com o território. 3) Sistemas sociais, econômicos e políticos bem definidos. 4) Língua, cultura e crenças definidas. 5) Identificar-se como diferente da sociedade nacional. 6) Vinculação ou articulação com uma comunidade de origem indígena. Esses critérios são aceitos internacional e nacionalmente e fazem referência ao pertencimento coletivo, relacionado a um povo específico. É importante destacar que quando estamos falando de identidade indígena não estamos dizendo que exista uma identidade

Da primeira a última entrevista, foram necessários seis meses, em momentos intercalados, sendo as cinco primeiras realizadas no período de agosto a novembro de 2013 e a segunda parte, ou seja, as outras duas entrevistas foram realizadas no período de setembro a outubro de 2015. Quanto aos locais das entrevistas, três ocorreram no 7º andar da UERJ - Maracanã, uma no 9º andar também na UERJ - Maracanã, uma na sala Pró-índio na UERJ Maracanã no 3º andar, uma na casa dos estudantes indígenas em Belford-Roxo, uma na Caixa Cultural no centro da cidade do Rio de Janeiro.

A pesquisa bibliográfica incluiu livros, artigos e dissertações e teses publicadas e defendidas em diversos programas de pós-graduação e no intuito de conhecer um pouco mais sobre as trajetórias universitárias, às suas experiências universitárias, entre outras questões, privilegamos a realização de entrevistas individuais semiestruturadas. As entrevistas foram gravadas em meio digital com autorização dos entrevistados e transcritas. Nas transcrições das entrevistas, respeitamos o fluxo das falas e procuramos respeitar as escolhas discursivas de todos os participantes.

Estrutura do trabalho

Feita essas considerações passo a apresentar a estrutura do trabalho, que ficou dividido em três capítulos:

No primeiro capítulo, pretendemos reforçar a ideia que coloca a Constituição de 1988 como marco no reconhecimento de direitos conquistados as comunidades indígenas, que alterou significativamente o lugar dos indígenas no quadro da cidadania brasileira e discutimos o direito à educação, dando ênfase ao direito ao ensino superior, às ações afirmativas na área educacional, por conseguinte às políticas de cotas para indígenas e as implicações dos acadêmicos indígenas nas universidades no que diz respeito às suas necessidades de permanência. Utilizo como referenciais teóricos os trabalhos de Manuela Carneiro da Cunha (2012), Souza Lima e Hoffman (2004), frutos da produção acadêmica do projeto Trilhas de Conhecimentos⁷ e também a produção de Moehlecke (2002), Valentim

indígena genérica de fato, estamos falando de uma identidade política simbólica que articula, visibiliza e acentua as identidades étnicas de fato, ou seja, as que são específicas, como a identidade xavante, a guarani, a wapichana, e assim por diante.

⁷ O Projeto Trilhas de Conhecimentos - o ensino superior de indígenas no Brasil, teve início em fevereiro de 2004, por meio de uma doação da Fundação Ford através da Pathways to Higher Education Initiative. O trabalho visa dar suporte ao etnodesenvolvimento dos povos indígenas no Brasil, através de sua formação no ensino superior. Para tal o Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED)

(2012) e Paladino (2012). Ainda sobre o tema, contaremos com os trabalhos de Gersem Baniwa (2010) e Joaquim Barbosa Gomes (2002).

No segundo e terceiro capítulo, procuramos apresentar e analisar, as entrevistas realizadas com estudantes universitários indígenas no estado do Rio de Janeiro com roteiro preestabelecido com perguntas em torno de quatro principais eixos: trajetória educação básica; acesso e cotidiano no ensino superior de educação; ser indígena em um contexto urbano e universitário (relações familiares e comunitárias e o cotidiano na cidade) e por último, a percepção desses estudantes sobre as políticas de ação afirmativa. Essas questões tiveram como intuito dar-nos um quadro mais amplo possível sobre suas trajetórias universitárias, suas experiências, entre outras questões que se mostraram relevantes durante a realização das entrevistas e que esperamos contribuir para um debate mais rico e denso sobre o direito desses estudantes em nosso estado.

1 POVOS INDÍGENAS E AÇÃO AFIRMATIVA NA EDUCAÇÃO

Neste capítulo pretendemos reforçar a ideia que coloca a Constituição de 1988 como marco no reconhecimento de direitos as comunidades indígenas, não pretendendo preencher as lacunas ainda existentes, ou cobrir todo o material escrito sobre o assunto, e sim possibilitar uma visão panorâmica sobre o assunto. Além disso, nos últimos anos, o governo brasileiro tem adotado medidas de ações afirmativas na área educacional visando promover a equidade e a inclusão social das populações desfavorecidas e, entre elas, os povos indígenas. Passados os anos e, com os avanços na implementação dos direitos constitucionais dos povos indígenas, aumenta a procura destes por educação no ensino superior. Este capítulo se insere também neste contexto, apresentando dados relativos à situação dos acadêmicos indígenas no estado do Rio de Janeiro e se propõe também a contribuir para o debate sobre o porvir das populações indígenas no ensino superior, entendendo ser a educação reconhecida por eles como um dos elementos chaves para a viabilização de seus projetos de autonomia e sustentabilidade e o grande desafio posto as instituições de ensino superior no que tange à construção de relações mais simétricas e a promoção do diálogo intercultural em seus espaços acadêmicos.

1.1 A Constituição de 1988: os indígenas como sujeitos de direito

A Constituição de 1988 é considerada um marco no país sobre o trato da questão indígena. Com o novo arcabouço constitucional acabam as perspectivas assimilacionistas e integracionistas das legislações anteriores. O indígena adquire o direito à alteridade, ou seja, ter respeitada a sua especificidade étnico-cultural, de ser e permanecer indígena. Mas as conquistas obtidas durante a Assembleia Constituinte⁸ são resultado de organizações indígenas e indigenistas que se formaram ao final do século XX.

⁸ Existem muitos registros sobre a intensa participação indígena no Congresso Nacional durante a Assembleia Constituinte. Um dos momentos mais emblemáticos foi o discurso proferido pela liderança indígena Ailton Krenak, que enquanto fala, pinta seu rosto de negro, em sinal de luta pela conquista do reconhecimento étnico e dos direitos específicos que essas populações exigiam. Para saber mais ver: Lopes (2011).

De acordo com Cunha (2012), no fim da década de 1970, multiplicaram-se as organizações não governamentais de apoio aos indígenas, e no início da década de 1980, pela primeira vez, se organiza um movimento indígena de âmbito nacional. Essa mobilização explica as grandes novidades obtidas na Constituição de 1988, que abandona as metas e jargão assimilacionistas e reconhece os direitos originários dos indígenas.

As inovações dizem respeito à proteção de seus direitos territoriais, culturais e de auto-organização. A Constituição de 1988 assegura, assim, o direito ao ensino fundamental, regular e diferenciado (art. 210, parágrafo 2º. c.c. art. 215, parágrafo 1º.). Quanto à questão das terras tradicionalmente ocupadas pelos indígenas, o novo texto constitucional passa a reconhecer tal direito como um direito originário, inalienável, indisponível e imprescritível. Proíbem-se as remoções de grupos indígenas de suas terras. (BRASIL, 1998)

De acordo com Cunha (2012) a Constituição de 1988 trata, sobretudo de terras indígenas, de direitos sobre recursos naturais, de foros de litígio e de capacidade processual. Coube, então, à Constituição de 1988 transformar o indígena em sujeito de direito, reconhecendo a sua legitimidade processual para ingressar em juízo em defesa de seu direito e interesse (art. 232). Esses são os chamados "novos direitos indígenas", ou seja, garantem o direito à diversidade cultural e à diferença assegurados pela Constituição Federal de 1988. Na verdade, esses "novos direitos" constitucionalmente dispostos asseguram, por um lado, que os povos indígenas têm o direito a continuar existindo enquanto tais, e à garantia de seus territórios, recursos naturais e conhecimentos, por outro lado, toda a sociedade brasileira tem o direito à diversidade cultural e à presença das manifestações culturais dos diferentes grupos étnicos e sociais que a integram. (VIEIRA, 2010)

A Constituição Federal de 1988 claramente segue o paradigma do multiculturalismo ao reconhecer direitos territoriais aos povos indígenas e ao romper com o modelo assimilacionista, integracionista e homogeneizador do Código Civil de 1916⁹ e do Estatuto do Índio¹⁰. A Constituição Federal de 1988 valorizou, assim, o patrimônio cultural dos povos indígenas, o seu direito de permanecerem tais como são, rompendo com

⁹ Lei nº 3.071 de 1º de Janeiro de 1916 revogada pela Lei nº 10.406 de 10 de janeiro de 2002 – Novo Código Civil.

¹⁰ Lei 6001 de 19/12/1973. Não se fala em sua revogação pela Constituição Federal de 1988, de maneira a permanecer vigente na parte que não colide ou dispõe de modo contrário aos novos princípios constitucionais. Com o advento da Constituição de 1988, migrou-se de um regime de tutela dos povos indígenas para um regime de proteção. A partir do reconhecimento da capacidade civil e postulatória dos indígenas com a Constituição Federal de 1988, remanesce ao Estado o dever de proteção das comunidades indígenas.

o paradigma integracionista que trazia até um passado muito recente, elementos do conceito de infância.

Verifica-se que, nos últimos anos, o reconhecimento dos direitos indígenas tem provocado intensos debates nos diversos espaços políticos, intelectuais e acadêmicos. De fato, a importância do reconhecimento desses direitos ultrapassa as fronteiras e encontra amparo em organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT).

A Convenção 169¹¹ da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, adotada em Genebra, em 27 de junho de 1989 é até hoje o documento legal que maior atenção tem trazido à questão indígena no plano internacional. Dentre as várias ações prescritas pela Convenção se destacam: a de facilitar a igualdade de direitos e oportunidades dentro da legislação interna de cada Estado; outorgar a plena efetividade dos direitos sociais, econômicos e culturais dos povos indígenas com respeito a sua identidade e seus costumes; dos governos terem o dever de eliminar as diferenças sócio-econômicas entre os membros indígenas com os demais integrantes da comunidade, inserindo-os no desenvolvimento social e econômico do Estado; eliminar todas as formas de discriminação toda vez que constituírem um obstáculo ao desenvolvimento dos povos indígenas.

De acordo com Cunha (2012) os novos instrumentos internacionais, como a Convenção 169 da OIT (de 1989) e a Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas, baseiam-se em uma revisão, operada nos anos 1970 e, sobretudo 1980, das noções de progresso, desenvolvimento, integração e discriminação e racismo. Além desse documento internacional e em paralelo à Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão da Organização das Nações Unidas - ONU encontramos um importante instrumento de proteção e reconhecimento dos direitos indígenas: a Declaração sobre os Direitos dos Povos Indígenas¹², que contém 45 artigos e foi elaborada no ano de 1994 por um grupo de trabalho da ONU. Esse ordenamento reafirma que os povos indígenas têm os mesmos direitos que todos os seres humanos e inclui, ainda, várias disposições relativas à questão étnica.

¹¹ Ratificada pelo Brasil em julho de 2002. Entra em vigor em julho de 2003, um ano após a sua ratificação. O Brasil, que além de Estado membro da OIT é um dos dez países com assento permanente no seu Conselho de Administração. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm acessado em maio de 2016.

¹² Nações Unidas. Rio de Janeiro (2008). Disponível em: http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf acessado em maio de 2016.

1.2 Povos Indígenas e o direito à educação

Sabemos que o foco de nossa dissertação é discutir o direito dos povos indígenas ao ensino superior, porém requer discutirmos antes o direito à educação escolar diferenciada, conceito que abordaremos no andamento deste subcapítulo e ainda uma pergunta anterior: qual a situação das escolas interculturais e bilíngues nas aldeias e com que condições eles contam para chegar aos cursos do ensino superior? Acreditamos ser de suma importância procurar entender o direito ao Ensino Superior dentro de um contexto mais amplo, que inclui o acesso a uma educação escolar intercultural, bilíngue e diferenciada já na educação básica.

Mudanças consideráveis ocorrem a partir da última Constituição de 1988, fazendo surgir o “tempo dos direitos”, como destaca Claudino (2013, p. 89): “nossas demandas são fundamentadas em direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988 e por nossa condição distinta dos demais súditos da chamada terra Brasilis”. Em 1991 a educação escolar indígena saiu da jurisdição da Fundação Nacional do Índio - FUNAI, passando a ser coordenada pelo Ministério da Educação e, conseqüentemente, pelas secretarias de educação estaduais e municipais, apoiada por uma legislação que perfilha o direito à escola diferenciada. A própria Constituição, em seu artigo 231, afirma aos povos indígenas “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” e, no artigo 210, § 2º reconhece “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988).

O quadro numérico que apresenta as escolas indígenas de ensino básico evidencia a crescente presença no cenário educacional: em 2012 o Censo Escolar registrou 2.954 escolas indígenas em 26 estados brasileiros (com maior concentração na região norte, onde estão 1.830 ou 62% do total)¹³, em contraponto as 1.392 escolas registradas pelo Censo Escolar de 2002, significando um aumento de mais de 100% em uma década. Esse crescente e acelerado processo de escolarização em Terras Indígenas, também faz surgir no horizonte o ensino superior como direito, tema central desta dissertação.

De acordo com Souza Lima e Hoffman (2004) as iniciativas no campo da educação escolar indígena pautaram-se, pelas orientações em favor de práticas diferenciadas e

¹³ Dados do Censo Demográfico (IBGE, 2010) registram 896 mil pessoas compondo a população indígena no Brasil, correspondendo a 0.4% da população brasileira. Essa presença é constatada em todas as regiões, mesmo que com diferenças acentuadas: na região norte se concentra 37,4 % da população indígena e, em contrapartida, na região sul há 9,2% apenas, embora distribuída em todos os estados. Outro dado mostra que no estado de Roraima, indígenas representam 11% da população e no Rio Grande do Sul 0.3%, comprovando uma distribuição diferenciada, decorrente de processos históricos também distintos (<http://indigenas.ibge.gov.br/>).

interculturais para os povos indígenas, instituídas pela Constituição de 1988, baseada, pois, em realidades indígenas distintas.

A educação diferenciada passa a ser o discurso orientador das políticas públicas e têm levado os povos indígenas a reivindicarem, através de seus movimentos e organizações¹⁴, um ensino que atenda às especificidades e necessidades de suas realidades.

Nas últimas décadas, várias medidas foram tomadas para a efetivação de uma política pública referente à educação escolar indígena que seja adequada para as comunidades em âmbito nacional. A contratação de professores indígenas bilíngues é uma realidade positiva, bem como a inclusão de acadêmicos indígenas em diferentes universidades. Embora exista o interesse na garantia destes direitos, no plano legal e administrativo, com avanços e consensos em torno do assunto, é necessário empenho político e mobilização indígena, em nível nacional, para a efetiva estruturação e adequação da política pública para os povos indígenas, quer seja no nível escolar, quer seja no nível universitário.

A política atual em relação à educação básica para os indígenas constitui um desafio para os profissionais de educação, que precisam adequar as diferentes ações pedagógicas (projetos pedagógicos, referencial curricular, planos de ensino) e os serviços de educação à diversidade social e cultural e à organização dos povos indígenas em sua área de atuação. Implica, na verdade, uma nova concepção deste importante direito público para que seja baseado no entendimento e na consideração das dimensões políticas, sociais e culturais ligadas à educação indígena em nosso país.

Destaque merece o Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas, que foi elaborado seguindo os objetivos de oferecer aos professores bilíngues, aos educadores e gestores do sistema de ensino, diferentes práticas pedagógicas, num contexto sociocultural e pluriétnico como é o do Brasil. Porém, não se estruturou ainda um sistema adequado, que atenda às diferentes realidades indígenas, com respeito às especificidades culturais destes, na sua organização social, na forma de viver e se estruturar no dia a dia. Mesmo com os direitos garantidos na legislação em nível nacional, os professores indígenas e suas comunidades referem que a implantação da educação em seus territórios avança lentamente em direção a algumas conquistas básicas, e que os obstáculos a serem vencidos são ainda de grandes proporções.

De acordo com Baniwa (2013, p.6):

¹⁴ Articulação dos Povos Indígenas do Brasil – APIB; Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo – APOINME; Articulação dos Povos Indígenas do Sudeste – ARPINSUDESTE; Articulação dos Povos Indígenas do Sul – ARPINSUL; Conselho dos Povos Indígenas de Mato Grosso do Sul; Conselho Indigenista Missionário – CIMI, entre outros.

Os sistemas de ensino não possuem estruturas adequadas e equipes qualificadas para atender as demandas das escolas indígenas, resultando na baixa capacidade e qualidade na execução dos programas de construção de escolas, formação de professores, elaboração de material didático, transporte escolar e alimentação escolar.

Com a introdução da escola nas diversas aldeias indígenas, os órgãos públicos, responsáveis pela garantia deste direito constitucional, têm enfrentado dificuldades. Estas dificuldades se expressam nos novos desafios perante a legislação brasileira, a qual estabelece que os sistemas de educação às populações indígenas devem respeitar e incorporar a comunidade local, oferecendo a atenção diferenciada, prevista na Lei, pós Constituição Federal de 1988. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação têm abordado o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada. Tal direito está pautado pelo uso e manutenção das línguas indígenas, levando em consideração a valorização dos conhecimentos e dos saberes tradicionais dos povos. Também prioriza a formação dos próprios professores indígenas para que atuem como docentes em suas comunidades.

O direito a uma educação indígena que atenda às necessidades e especificidades culturais, respeitando os costumes e interesses indígenas, está pautado na Lei e não se discute mais se as comunidades têm ou não o direito. A Constituição brasileira garante o direito dos indígenas de “permanecerem” indígenas, independentemente do local e forma de organização. A questão de debate é discutir o tipo de escola e o acesso às universidades que o coletivo indígena deseja ter.

Na Constituição Federal está preconizado que:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

A instituição educacional para os povos indígenas vem como bagagem do processo de colonização europeia. Impuseram-se modelos, normas, regras europeias, o que fez (e ainda faz) com que ao longo da história o relacionamento para com os povos indígenas seja sofrido e, em alguns casos, fator de exclusão social.

Ainda de acordo com Baniwa (2013, p.6) “muitas escolas indígenas elaboram seus projetos político-pedagógicos inovadores com organização do tempo escolar dinâmico e de acordo com os sistemas sociais e educativos da comunidade, mas, os conselhos de educação ou mesmo as secretarias de educação não têm reconhecido”. Para ele, essa “resistência é resultado de um misto de medo ou insegurança dos gestores diante do novo, do diferente, do imprevisível e de um comodismo ou apego aos antigos modelos e padrões de escola e de educação escolar tradicional colonial”.

Atualmente, e pensando na preservação da cultura, a educação indígena está contemplada no Plano Nacional de Educação e em projeto de lei de revisão do Estatuto do Índio¹⁵ (Lei nº 6.001/73). A legislação que trata da educação escolar indígena assegura que:

O Sistema de Ensino da União, com a elaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para a oferta de educação bilíngue e intercultural aos povos indígenas. (Art. 78 da LDB/1996).

O Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), nº 14, de 1999¹⁶, deixa claro e especifica dois termos: a educação indígena e a educação escolar indígena. A educação indígena refere-se aos conhecimentos e vivências cotidianas dos índios com as suas comunidades, segundo os ideais e vivências de cada sociedade. A educação indígena designa a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam suas gerações, objetivando a continuidade de valores e instituições consideradas fundamentais. A oferta da educação escolar indígena, durante muito tempo, esteve pautada na catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. Negar a diferença, assimilar os povos, fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram, foi a pauta, durante muitos anos, dos programas de educação escolar indígena.

No âmbito da educação, a fala prevista é sempre a da manutenção e preservação da cultura indígena. Tradicionalmente, as culturas indígenas não usavam do poder da escrita, tendo suas histórias mantidas através da oralidade. Não há como afirmar quantas línguas

¹⁵ Há 25 longos anos o Estatuto do Índio (lei 6.001/73) aguarda por uma nova versão. Vem provocando discussões desde 1991, quando o primeiro projeto de lei para sua modificação chegou à Câmara dos Deputados. Projeto de Lei 2057/1991. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=17569> acessado em maio de 2016.

¹⁶ Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em maio de 2016.

existem no mundo, mas, em se tratando de línguas indígenas no Brasil, pode-se aproximar ao número de 274 línguas diferentes¹⁷. Proporcionar ao aluno indígena o conhecimento da leitura e da escrita da língua portuguesa é, sem dúvida, uma preocupação sempre presente na rede de educação em todo o país.

A Constituição Federal de 1988 reconhece os direitos garantidos à educação, como, por exemplo:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Observa-se que as comunidades indígenas continuam sendo desrespeitadas e marginalizadas, mesmo nos dias atuais. A reivindicação de uma política de educação escolar diferenciada e de qualidade ainda é motivo de luta coletiva de lideranças e organizações indígenas em amplitude nacional, já mencionado anteriormente. A legislação que trata da educação escolar indígena tem apresentado formulações que mantêm atributos particulares, como o uso da língua indígena, a sistematização e os conhecimentos tradicionais, um calendário próprio, currículo diferenciado e os rumos da escola que contemple a especificidade cultural do povo envolvido.

Para Guimarães (2012, p.68) “em se tratando de educação diferenciada, ao se cogitar a implementação de políticas públicas de inclusão para o segmento indígena, significa o planejamento de projetos específicos e, portanto, diferenciados”. No contexto político nacional, há avanços e consensos em relação à efetivação de uma política pública diferenciada para a educação escolar indígena. Mesmo com a garantia dos direitos indígenas previstos na Constituição Federal de 1988, os povos indígenas têm encontrado dificuldades de inserção no sistema de ensino.

De acordo com Baniwa (2013, p.11):

A luta por uma educação escolar indígena de qualidade e desejada faz parte, portanto, da luta mais ampla dos povos indígenas. Essa luta passa pela necessidade de garantia dos territórios, da saúde e da sustentabilidade. Estes desafios coletivos dos povos indígenas são também desafios da escola indígena. Aliás, a escola indígena foi requerida com este objetivo de ajudar na busca por soluções para estes problemas. Mas, a formação escolar e universitária é também almejada para o

¹⁷ Dados da FUNAI retirado do site www.funai.gov.br acessado em maio de 2016.

enfrentamento dos novos tempos difíceis da política indígena e indigenista difusa, confusa e ameaçadora dos direitos indígenas.

Em relação ao ensino superior, de acordo com Souza Lima e Hoffmann (2004, p.7) “há dois vieses diferentes, mas historicamente entrelaçados, que têm sido percebidos de modo separado e que, todavia, confluem na busca dos povos indígenas por formação no ensino superior.” Os dois vieses a que os autores se referem são: a busca por cursos de formação específica para professores indígenas e a procura por capacitação para gerenciar seus territórios. Conforme Paladino (2012), há dez anos havia 1.300 universitários indígenas, majoritariamente em instituições privadas, com apoio da FUNAI, ou de instituições estrangeiras; em 2013 estimavam-se quase dez mil, em função das Políticas Afirmativas de governos estaduais, federal ou das próprias universidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9394/96), em dois artigos (Título VII, Art.78 e Art.79), começa a apontar oficialmente um tipo de educação diferenciada para os indígenas que garanta a recuperação e a reafirmação de seus conhecimentos específicos, além do acesso aos conhecimentos dos não indígenas. Desta forma, outro tipo de educação escolar indígena passou a ser exigida, e estava regida, em linhas gerais, por quatro eixos básicos: bilíngue, específica, diferenciada e intercultural. Nada mais coerente que os professores fossem os próprios indígenas. A partir daí se fortalece a demanda indígena por formação de professores em cursos específicos de licenciatura (chamados de Licenciaturas Interculturais) para atuarem nas escolas indígenas.

Frequentemente enquadrado como política para as populações indígenas, o programa PROLIND (Programa de Formação Superior e Licenciatura para Indígenas) é, neste sentido, a única ação mais sistemática da SESU (Secretaria de Educação Superior) e da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão). Consistiu na formulação de um edital para liberação de recursos para “apoio” a projetos em universidades públicas que atendessem aos objetivos: a) Implantação e manutenção de Cursos de Licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas em nível superior; b) Elaboração de projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas em nível superior; c) Permanência de alunos indígenas na educação superior, bem como a mobilização e a sensibilização das comunidades acadêmicas para este propósito.

Não foi só pela formação de professores a demanda indígena por Ensino Superior. Além de reconhecidas suas especificidades, a partir da Constituição Federal de 1988 os povos

indígenas também tiveram garantidos plenos direitos sobre seus territórios, como reza o parágrafo 1º do artigo 231:

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 a seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

Assim, tornou-se presente na pauta do movimento indígena a necessidade de formação de seus próprios quadros para atuação nos seus próprios territórios, sem interlocutores não indígenas, a partir da mesma perspectiva não tutelar e emancipatória do pós-constituinte. Dá-se início ao debate sobre a importância da educação superior para os povos indígenas, visando que fosse além da formação de professores nas Licenciaturas Interculturais (SOUZA LIMA e HOFFMANN, 2004).

Por que a demanda crescente por ensino superior entre os povos indígenas? Porque a universidade passou a ser um espaço político, de afirmação e de luta, pautado pelo movimento indígena organizado: a presença indígena no ensino superior é um fato político. Igualmente, esses povos avaliam a necessidade de aquisição de conhecimentos acadêmicos, pois sentem hoje mais do que nunca a necessidade de compreender esse entorno, principalmente a relação com o Estado e com as políticas públicas, das quais se tornam progressivamente seus protagonistas. A universidade é também um lugar de formação de quadros - uma *intelligentsia* indígena, como anuncia Antonio Carlos de Souza Lima¹⁸, além de propiciar a formação de professores.

Como apontam Souza Lima e Hoffmann (2004, p. 17):

As universidades devem estar prontas para se indagarem sobre o quanto podem beneficiar-se com a presença indígena, vivificando-se e ampliando-se, na construção de um mundo de tolerância e riqueza simbólica em que não bastará mais a repetição ampliada de paradigmas do horizonte capitalista contemporâneo.

¹⁸ Antonio Carlos de Souza Lima, na apresentação dos objetivos e das pesquisas realizadas no âmbito do LACED (<http://laced.etc.br/site/projetos/em-andamento/a-educacao-superior/>) anuncia a “formação política de uma *intelligentsia* indígena”, referindo-se ao papel político da formação superior indígena.

1.3 Ação afirmativa: concepções teóricas e o acesso e permanência de indígenas na universidade

Segundo Moehlecke (2002) a expressão ação afirmativa tem origem nos Estados Unidos, nos anos 1960, contexto no qual floresceram reivindicações democráticas internas, expressas principalmente no movimento pelos direitos civis, cuja bandeira central era a extensão da igualdade de oportunidades para todos. Neste período, começam a serem eliminadas as leis segregacionistas vigentes no país, e os movimentos negros surgem como uma das principais forças atuantes, com lideranças de projeção nacional, apoiado por liberais e progressistas brancos, unidos numa ampla defesa de direitos. É nesse cenário que se desenvolve a ideia de uma ação afirmativa, exigindo que o Estado, para além de garantir leis antissegregacionistas, viesse também a assumir uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra.

Mas ainda de acordo Moehlecke (2002:198) “a ação afirmativa não ficou restrita aos Estados Unidos. Experiências semelhantes ocorreram em vários países da Europa Ocidental, na Índia, Malásia, Austrália, Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina, Cuba, dentre outros”. No Brasil, vem em um contexto de consolidação de um Estado democrático, principalmente após a promulgação da Carta Magna de 1988.

De acordo com Valentim (2012) “o Estado brasileiro, vem desde o final da ditadura militar, radicalizando sua construção como um Estado democrático, principalmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988”. A partir dessa perspectiva, “esse estado, continuamente, tem reconhecido os direitos coletivos e as demandas sociais existentes para além do âmbito dos direitos individuais”. No Brasil, “temos presenciado diferentes iniciativas públicas que partem do reconhecimento de desvantagens sociais experimentadas por grupos culturais como mulheres, negros, índios, deficientes, homossexuais e outros, através de políticas públicas a eles destinadas, ainda que limitadas, que se propõem a remediar as desigualdades”(p.57).

Nos anos 80, a partir deste contexto expressivo em nosso país, ainda de acordo com Valentim (2012, p.57):

A emergência dos novos movimentos sociais dá visibilidade a formas inovadoras de organização dos trabalhadores, às vezes em oposição mesmo às estruturas tradicionais dos partidos políticos e sindicatos. Mulheres, homossexuais, negros e indígenas, por exemplo, passaram a formular estratégias para o desenvolvimento de

políticas da diferença, construindo uma pauta de demandas relativas aos modernos direitos sociais, que impuseram o tema da identidade como central nessas demandas.

Segundo Barbara Bergmann¹⁹: (apud MOEHLECKE, 2002, p.199).

Ação afirmativa é planejar e atuar no sentido de promover a representação de certos tipos de pessoas – aquelas pertencentes a grupos que tem sido subordinados ou excluídos – em determinados empregos ou escolas. É uma companhia de seguros tomando decisões para romper com sua tradição de promover a posições executivas unicamente homens brancos. É a comissão de admissão da Universidade da Califórnia em Berkeley buscando elevar o número de negros nas classes iniciais [...] Ações Afirmativas podem ser um programa formal e escrito, um plano envolvendo múltiplas partes e com funcionários dele encarregados, ou pode ser a atividade de um empresário que consultou a consciência e decidiu fazer as coisas de uma maneira diferente. (1996, p. 7)

De acordo com o Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa – GEMAA (2011)²⁰ as ações afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão sócio-econômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural.

Ainda nesta perspectiva e nos termos de Valentim (2012, p.59):

Cada vez mais, as pessoas, individual ou coletivamente, se mobilizam, pretendendo minorar injustiças étnicas, religiosas, raciais e/ou culturais. Uma luta que faz parte de um processo histórico por mudança social e liberdade cultural, com iguais oportunidades culturais, ou seja, por demandas voltadas ao reconhecimento cultural, sem olvidar as necessárias demandas por políticas socioeconômicas.

Valentim (2012) elege a seguinte definição de ação afirmativa, que consideramos oportuna a presente pesquisa:

A ação afirmativa se constitui numa estratégia para alcançar a igualdade de oportunidades entre as pessoas, distinguindo e beneficiando grupos afetados por mecanismos discriminatórios, por meio de ações empreendidas em um tempo determinado, com o objetivo de alterar positivamente a situação de desvantagem desses grupos. São também ações de prevenção que visam evitar que indivíduos de certos grupos tenham seus direitos alienados por um sistema que opera de modo inercial na manutenção das discriminações. (p.71)

¹⁹ BERGMANN, B. In defense of affirmative action. New York: BasicBooks, 1996.

²⁰ Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa - GEMAA. (2011) "Ações afirmativas". Disponível em: <http://gemaa.iesp.uerj.br/dados/o-que-sao-aco-es-afirmativas.html>

Quanto à sua função, Valentim (2012) assim se expressa:

As ações afirmativas têm a função de evitar que a discriminação ocorra por meio de normas de aplicação geral ou específica e, principalmente por mecanismos difusos, estruturais, enraizados nas práticas culturais e no imaginário coletivo. Podem, assim, induzir transformações culturais, pedagógicas, psicológicas, quando incidem sobre ideias de supremacia e subordinação raciais, sexuais e outras. (p.72)

Segundo Joaquim Barbosa Gomes (2002, p.128-129), ex - Ministro do Supremo Tribunal Federal, as ações afirmativas definem-se:

Como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fato, de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade.

Como aponta Gomes (2002, p.133), o fundamento da defesa das políticas de ação afirmativa é a da implementação concreta do princípio da igualdade material e efetiva pelo Estado, ressaltando que elas se justificam “por serem um tipo de política social que estaria apta a atingir uma série de objetivos, os quais não seriam alcançados caso a estratégia de combate à discriminação se limitasse à adoção de regras meramente proibitivas de discriminação.”

Ainda para este autor, figura entre os objetivos almejados com as políticas afirmativas “o de induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, aptas a subtrair do imaginário coletivo a ideia de supremacia e de subordinação de uma raça em relação à outra, do homem em relação à mulher”. (Idem, p.133)

Em relação ao acesso e a permanência de indígenas na universidade, Souza Lima e Hoffmann (2004, p.13) afirmam que:

As políticas de ação afirmativa precisam adequar-se mais amplamente às especificidades da situação indígena, criando mecanismos de acesso à universidade que não reproduzam simplesmente as alternativas pensadas para o contexto das populações afro-descendentes, levando em consideração a necessidade de instituir políticas voltadas para povos, isto é, capazes de beneficiar, mais do que indivíduos (ainda que por meio deles), coletividades que pretendem manter-se culturalmente diferenciadas.

A educação é um direito social, assegurado pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ou seja, garante uma educação inclusiva para todos os

cidadãos. Um dos aspectos de discussão, hoje, tem sido o sistema de cotas para ingresso nas universidades brasileiras. Esse tem sido um tema polêmico, pois será que, de fato, ela inclui os excluídos que fazem parte do coletivo das minorias étnicas, neste caso, os indígenas?

O sistema de cotas representa um avanço educacional, na medida em que a lei assegura vagas nas Instituições Públicas Federais²¹ para estudantes indígenas que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; porém é necessário pensar sobre o ensino fundamental e médio a que estas minorias têm acesso. Estas questões são um grande desafio para a sociedade, para as entidades governamentais e instituições de ensino que atuam para a efetivação de políticas públicas nos segmentos das minorias excluídas.

De acordo com Souza Lima e Hoffmann (2004, p.13) “urge, portanto, que a mesma atenção que foi dedicada ao ensino fundamental de indígenas se reverta na estruturação do ensino médio e do superior”.

O acesso à universidade brasileira sempre foi um acesso piramidal, ou seja, do Ensino fundamental até a universidade existe um filtro, e é a minoria que consegue chegar aos bancos da educação superior. É um processo sócio-histórico em decorrência da colonização brasileira. Esta colonização demonstra um paradoxo entre majorias e minorias: a maioria da população pobre e em situação de vulnerabilidade social é considerada “minorias”, como afro-descendentes, povos indígenas, pobres, quando, na verdade, compõem a maioria da população brasileira.

Em relação às cotas étnicas para ingresso nas universidades, existe um debate mais profícuo em relação aos afro-descendentes do que em relação aos povos indígenas. Como apontam Souza Lima e Hoffmann (2004):

Polarizado pelas propostas de políticas governamentais inspiradas em ideias de combate ao racismo, da promoção da diversidade e da “inclusão social” e, sobretudo, informadas em avaliações da situação dos afro-descendentes no Brasil, o debate tem se mostrado pouco atento às especificidades dos povos indígenas do país (p.16).

Ainda de acordo com Souza Lima e Hoffmann (2004, p.13) afirmam que:

Muitos estudantes indígenas conseguiram, e ainda conseguem, por esforço pessoal – e hoje por política assumida por muitas organizações indígenas, que financiam ou apoiam estudantes indígenas para que estudem nas cidades e adquiram

²¹ Lei 12.711/2012 que dispõe sobre o ingresso nas instituições federais, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas instituições federais a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, levando em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado.

conhecimentos que revertam a suas comunidades – entrar em universidades públicas, mas manter-se nelas tem sido o maior desafio.

O ingresso e a permanência dos indígenas no espaço universitário e urbano (no caso daqueles que passam a residir nas cidades) tornam-se desafiadores para esses sujeitos que passam a aprender, a vivenciar e a intercambiar diferentes perspectivas, concepções e experiências, provocando e sendo por elas provocados a refletirem sobre sua identidade étnica. (AMARAL, 2010). Há necessidade de um estudo e uma orientação e um procedimento mais adequado a essa especificidade.

Souza Lima e Hoffmann (2004, p.17) apontam que:

As cotas, no caso dos indígenas, não são suficientes sem mudanças nas estruturas universitárias, de modo a que estas reflitam sobre suas práticas a partir da diferença étnica, de um olhar sobre quem se desloca de um mundo sociocultural e, em geral, linguístico, totalmente distinto.

Ainda de acordo com Souza Lima e Hoffmann (2004):

Os povos indígenas deveriam ser vistos como dotados de uma riqueza própria, de uma capacidade especial de se manter diferentes e conservar seus valores sob tanta pressão colonialista e tanta violência, cujas histórias interconectadas às do Brasil devem ser conhecidas e divulgadas por entre todos os brasileiros. (p.17)

Cajueiro (2008) problematiza os limites existentes no Brasil para se reconhecer e desenvolver políticas de tratamento diferenciado aos povos indígenas, dentre elas, as políticas de ação afirmativa voltadas ao ensino superior público, consequência da histórica e ainda presente tutela governamental sobre esta população:

Os dados relativos à forma de ingresso sinalizam também para uma das questões mais espinhosas da discussão de políticas de reconhecimento como o são as políticas de ação afirmativa, sejam elas institucionais ou governamentais, a saber: A partir de que parâmetros se tem reconhecido o público-alvo das políticas de tratamento diferenciado no Brasil? Ou seja, como definir quem tem direito a estes direitos? De fato estamos ainda longe da substância de uma discussão madura sobre tal tema, e o caso dos povos indígenas do Brasil é prova cabal disto, sobretudo se considerarmos o histórico regime tutelar exercido pelo Estado sobre esses povos, regime este que, apesar de não mais encontrar amparo em estatutos legais, indiscutivelmente se mantém com vigor no plano da prática. Como prova desta tutela, podemos mencionar o fato de que no Brasil, ao menos no que tange aos povos indígenas, o poder de definição do público-alvo dessas políticas de tratamento diferenciado está concentrado nas mãos de administradores institucionais e governamentais. (p.9)

Souza Lima e Hoffmann (2007, p.13) contextualizam e defendem que:

As políticas de ação afirmativa, instituídas ao apagar as luzes do segundo mandato FHC, e de fato implantadas na gestão de Lula, enfrentam hoje o desafio de conhecer

o mundo específico da educação escolar indígena. Precisam adequar-se mais amplamente às especificidades da situação indígena, criando mecanismos de acesso à universidade que não reproduzam pura e simplesmente as alternativas para o contexto das populações afrodescendentes, levando em consideração a necessidade de instituir políticas voltadas para *povos*, isto é, capazes de beneficiar, mais do que indivíduos (ainda que por meio deles), coletividades que pretendem manter-se culturalmente diferenciadas.

Ao refletir sobre a distinção dos processos de seleção de candidatos indígenas e negros para o ensino superior e afirmar a dimensão coletiva das ações afirmativas, Luciano (2006, p.166-167), afirma que:

Para nós esse é o ponto nevrálgico quando tratamos de ações afirmativas. Elas estão voltadas para os indivíduos ou para os povos historicamente excluídos e oprimidos? Os indivíduos podem ter ou não ter vínculo sociopolítico com as coletividades étnicas. Salientamos que será muito mais fácil trabalhar com indivíduos indígenas dissociados de suas comunidades, pois atende exatamente à racionalidade individualizante do modelo educacional escolar tradicional-europeu vigente. Temos a convicção de que para os povos indígenas (enquanto coletividades) não interessa apenas a capacitação de indivíduos, mas as responsabilidades desses indivíduos na vida das comunidades. Daí a necessidade de articulação entre os interesses individuais, as funções sociais e as organizações sociopolíticas dos povos.

Ao apresentar os debates e sínteses sobre o ensino superior, produzidos e documentados pelos povos indígenas no Brasil e na América Latina, Souza Lima e Hoffmann (2007, p.23) corroboram com esta perspectiva, explicitando:

A necessidade de se estabelecer como prioridade das políticas de Estado e de governo, no caso dos povos indígenas, a formação de indivíduos comprometidos com a defesa dos interesses coletivos destes povos, e não tanto com a promoção de projetos individuais de ascensão social.

A perspectiva refletida e explicitada contribui para a ressignificação do conceito de ação afirmativa, podendo indicar uma compreensão diferenciada e num novo direcionamento em torno das políticas de acesso e permanência dos estudantes indígenas na universidade, assim como afirmam Lima e Hoffmann (2007, p. 17-18):

É preciso ter muito claro que os acadêmicos indígenas são jovens que podem ser fenotipicamente muito parecidos com os habitantes regionais com que convivem. Chegam ao ponto de, como dito antes, serem invisíveis enquanto integrantes de coletividades etnicamente diferenciadas para seus professores e para a estrutura universitária em que se inserem. Mas o fato é que diferem dos outros estudantes regionais, pobres, negros, brancos, por seus sistemas de valores e de pensamentos, por seus conhecimentos, por sua visão de mundo em última instância, por suas redes de parentesco e relacionamento e, não esqueçamos, por serem-se portadores de identidades diferenciadas hoje em dia apoiadas em direitos coletivos. Os indígenas são, também, portadores da consciência acerca do peso do sistema de preconceitos que incide sobre eles – muito distinto do relativo aos afro-descendentes – em razão dessa trama de estereótipos, verdadeiras narrativas historicamente construídas ao seu redor. Parte dos efeitos dessa trama é reduzir a rica diversidade de seus modos de

viver a um ente único e genérico, que todos nós brasileiros, negros, brancos, filhos de imigrantes, supomos conhecer – “o índio”.

Paladino (2012) e Francheto (2010) analisaram trabalhos de conclusão de curso de estudantes indígenas na graduação e na pós em diferentes universidades brasileiras e apontam a diversidade de enfoques, temas e as diferentes contribuições que esses olhares "outros" podem oferecer a produção científica no Brasil.

Souza Lima e Hoffmann (2004, p.16) afirmam que:

Os intelectuais indígenas têm bastante clareza de que 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 deslocaram para os centros regionais ou mesmo para cidades distantes, como Brasília, São Paulo e Rio de Janeiro.

1.4 As políticas de ação afirmativa para indígenas: pesquisas acadêmicas e dados censitários

Para a realização dessa pesquisa, fizemos, em um primeiro momento, um levantamento bibliográfico para localizar pesquisas relacionadas ao acesso e a permanência de estudantes indígenas nas universidades brasileiras e verificamos a escassez de estudos já mencionada anteriormente.

Realizamos pesquisas no banco de teses CAPES²², banco de dados SCIELO/artigos²³ e por fim no portal de periódicos da CAPES²⁴, utilizando os seguintes termos: Universitário indígena, Ensino Superior indígena, Cota indígena, Trajetórias de universitários indígenas, Ação afirmativa para indígenas e Acesso e permanência para indígenas.

No banco de teses CAPES, a partir dessas palavras-chave e suas variações, encontramos apenas cinco trabalhos (Apêndice A). A mesma pesquisa realizada no portal de periódicos da CAPES, apontou um total de sete trabalhos (Apêndice B). No banco de dados

²² <http://bancodeteses.capes.gov.br/> acessado em outubro de 2015.

²³ <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/> acessado em outubro de 2015.

²⁴ <http://www.periodicos.capes.gov.br/> acessado em outubro de 2015.

SCIELO, utilizamos os mesmos termos já mencionados acima, porém não encontramos nenhum trabalho sobre o tema de nossa pesquisa. Vale ressaltar que nesse portal, encontramos em seu buscador o termo "universitário negro", mas não existe referência ao termo "universitário indígena" ou equivalente, o que por si já indica a escassez de trabalhos sobre o tema e a sua invisibilidade nos periódicos acadêmicos, pelo menos até o período de escritura dessa dissertação.

Sendo assim, ao final do levantamento realizado nesses diferentes bancos de dados, encontramos um total de doze trabalhos, porém nenhum direcionado ao estado do Rio de Janeiro²⁵.

Além das pesquisas acadêmicas, também procuramos verificar dados atualizados sobre o tema nos últimos Censos realizados no país. Segundo o Censo 2013 de Educação Superior²⁶, último relatório técnico disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, temos atualmente no Brasil 225 Instituições de Ensino Superior Públicas (IESPs) no Brasil (Federal/Estadual). Sendo: 106 instituições federais e 119 instituições estaduais. Podendo haver alguma variação para mais ou para menos, pois ainda não temos a divulgação do Censo 2014 e 2015 de Educação Superior. Distribuídas dessa forma: Região Norte: 22; Região Nordeste: 44; Região Sudeste: 113; Região Centro Oeste: 14 e Região Sul: 32, totalizando 225 Instituições de Ensino Superior.

A partir de 2013, por força da Lei 12.711/2012 que dispõe sobre o ingresso nas instituições federais, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas instituições federais a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, levando em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o Censo demográfico do IBGE, o qual transcrevo abaixo:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

²⁵ Vide apêndice A e B.

²⁶ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos> acessado em maio de 2016.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Até 2012, as universidades federais, no exercício de sua autonomia, podiam delinear as políticas afirmativas mais adequadas ao contexto social em que estavam inseridas. Todavia, a chamada Lei de Cotas uniformizou o tratamento da matéria, estabelecendo uma política afirmativa aplicável a todas as universidades e institutos federais, resguardando, porém, a possibilidade de manutenção ou criação de programas adicionais.

A reserva de vagas deve ainda observar a proporção de pretos, pardos e indígenas da população da unidade da federação onde está instalada a instituição, segundo o último Censo do IBGE. Desse modo, a lei faz um corte social e étnico-racial, nesse caso respeitando as proporções existentes em cada unidade federativa, de acordo com dados oficiais.

Em resumo, a lei cria quatro categorias de beneficiários da política federal de acesso ao ensino superior. São elas: (i) pretos, pardos e indígenas com até um salário mínimo e meio de renda familiar; (ii) pretos, pardos e indígenas, independentemente da renda; (iii) estudantes que cursaram todo o ensino médio em escola pública, independentemente de pertencimento étnico-racial, com renda per capita familiar de até um salário mínimo e meio; e (iv) estudantes que cursaram todo o ensino médio em escola pública, independentemente de pertencimento étnico-racial e da renda.

Segundo o MEC (2012), a lei 12.711/2012, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, totalizando 97 instituições federais. Vale ressaltar que segundo o censo 2013 de Educação Superior, último censo disponibilizado, já temos no Brasil 106 instituições federais, o que nos leva a concluir que houve um aumento no número de instituições federais entre 2012 e 2013.

Para entendermos como funciona na prática a reserva de vagas nas instituições federais, utilizo como exemplo o último Edital para ingresso no IFAC – Instituto Federal do Acre²⁷, o qual transcrevo abaixo:

7 DA RESERVA DE VAGAS

7.1 O IFAC reservará 50% (cinquenta por cento) do total de vagas em cada curso e turno aos candidatos enquadrados nos critérios estabelecidos pela Lei nº 12.711/12.

²⁷ Disponível em: http://web.ifac.edu.br/processoseletivo/wp-content/blogs.dir/15/files/Edital_n_01_-_Cursos_Superiores_Sisu_2016.1.pdf acesso em maio de 2016.

7.2 O IFAC reservará 5% (cinco por cento) do total de vagas destinadas à Ampla Concorrência, em cada curso e turno, aos candidatos com deficiência.

7.3 Compete exclusivamente ao estudante certificar-se de que cumpre os requisitos estabelecidos pela instituição para concorrer às vagas reservadas em decorrência do disposto na Lei nº. 12.711/2012 e às vagas destinadas às políticas de ações afirmativas do Instituto Federal do Acre – IFAC sob pena de, caso selecionado, perder o direito à vaga.

8 DAS AÇÕES AFIRMATIVAS

8.1 Serão adotadas as seguintes ações afirmativas, conforme pactuado no Termo de Adesão do IFAC junto ao SISU, para ingresso nos Cursos Superiores descritos neste Edital:

L1 (5% das vagas) - Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L2 (20% das vagas) - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L3 (5% das vagas) - Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, portaria normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L4 (20% das vagas) - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, portaria normativa nº 18/2012), que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

A1 (5% das vagas, após a reserva de vagas para atendimento a Lei nº 12.711/2012) - Candidatos com deficiência.

Feita essas considerações, então procurei pesquisar entre as instituições federais, as quais oferecem o curso de licenciatura intercultural, são elas:

- 1) UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina²⁸
- 2) UFAC – Universidade Federal do Acre – Campus Cruzeiro do Sul²⁹
- 3) UFM – Universidade Federal do Amazonas³⁰
- 4) IFAM - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus São Gabriel da Cachoeira³¹

²⁸ Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica.
Disponível em: <http://licenciaturaindigena.ufsc.br/vestibular-2016/> acessado em maio de 2016.

²⁹ Curso de Formação Docente para Indígenas – CFDI
Disponível em: <http://www.ufac.br/portal/unidades-academicas/campus-cruzeiro-do-sul/cmulti/formacao-docente-para-indigenas/informacoes-gerais-sobre-o-curso> acessado em maio de 2016.

³⁰ Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável.
Disponível em: <http://proeg.ufam.edu.br/processo-seletivo-de-licenciatura-indigena> acessado em maio de 2016.

- 5) UNIFAP - Universidade Federal do Amapá³²
- 6) IFBA - Instituto Federal da Bahia³³
- 7) UFC - Universidade Federal do Ceará³⁴
- 8) UFG - Universidade Federal de Goiás³⁵
- 9) UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais³⁶
- 10) UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Aquidauana³⁷
- 11) UFCG - Universidade Federal de Campina Grande³⁸
- 12) UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados³⁹
- 13) UFPE - Universidade Federal de Pernambuco⁴⁰
- 14) UNIR - Universidade Federal de Rondônia⁴¹
- 15) UFRR - Universidade Federal de Roraima⁴²

³¹ Curso Superior em Licenciatura Intercultural para professores Indígenas do Alto Rio Negro
Disponível em :

http://www.ifam.edu.br/legado/index.php?option=com_content&view=article&id=1017:processo-seletivo-para-o-curso-de-licenciatura-intercultural-indigena-&catid=3:noticias-reitoria&Itemid=373 acessado em maio de 2016.

³² Curso de Licenciatura Intercultural Indígena

Disponível em: <http://www2.unifap.br/indigena/apresentacao/> acessado em maio de 2016.

³³ Curso de Licenciatura Intercultural Indígena

Disponível em: <http://www.portal.ifba.edu.br/menu-ensinos/cursos/curso-superior/licenciatura> acessado em maio de 2016.

³⁴ Magistério Indígena Superior Intercultural

Disponível em: <http://www.ufc.br/ensino/cursos-de-graduacao/3283-magisterio-indigena-superior-intercultural> acessado em maio de 2016.

³⁵ Licenciatura em Educação Intercultural

Disponível em: <https://prograd.ufg.br/p/8937-educacao-intercultural-licenciatura> acessado em maio de 2016.

³⁶ Licenciatura Intercultural para Educadores Indígenas

Disponível em: <https://www2.ufmg.br/mostradasprofissoes/Mostra/Cursos/Ciencias-Humanas/Licenc.-Intercult.-Educ.-Indigena> acessado em maio de 2016.

³⁷ Licenciatura Intercultural Indígena

Disponível em: <https://www.ufms.br/cursos/graduacao/?cursoId=0459> acessado em maio de 2016.

³⁸ Licenciatura em Educação Indígena

Disponível em: http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/assessoria_imprensa/mostra_noticia.php?codigo=7790 acessado em maio de 2016.

³⁹ Licenciatura Intercultural Indígena

Disponível em: http://portal.ufgd.edu.br/cursos/licenciatura_intercultural_indigena acessado em maio de 2016.

⁴⁰ Licenciatura em Educação Intercultural

Disponível em: https://www.ufpe.br/caa/index.php?option=com_content&view=article&id=185&Itemid=164 acessado em maio de 2016.

⁴¹ Licenciatura em Educação básica Intercultural

Disponível em: <http://www.deinter.unir.br/> acessado em maio de 2016.

16) UFES - Universidade Federal do Espírito Santo⁴³

Temos hoje no Brasil um total de dezesseis instituições federais que oferecem curso de Licenciatura Indígena, a maioria se concentra na região norte com um total de seis instituições, seguida da região nordeste com quatro instituições federais, em seguida a região centro oeste com três instituições, a região sudeste com duas instituições e por fim a região sul com uma instituição. Região Norte: 6; Região Nordeste: 4; Região Sudeste: 2 ; Região Centro Oeste: 3 e Região Sul: 1, totalizando: 16 Instituições Federais. Conforme veremos na tabela a seguir:

Tabela 1 - Instituições Federais por região que oferecem licenciatura intercultural

Região Norte	Região Nordeste	Região Centro - Oeste	Região Sudeste	Região Sul
UFAC UFM IFAM UNIFAP UNIR UFRR	IFBA UFC UFCG UFPE	UFG UFMS UFGD	UFMG UFES	UFSC
6	4	3	2	1

Fonte: Autor, 2016.

Em relação às instituições Estaduais, estas estão fora do escopo da Lei nº 12.711/2012, e suas políticas de ação afirmativa apresentam características distintas e são frutos de iniciativas das próprias universidades ou de legislação estadual.

Segundo o levantamento das políticas de ação afirmativa realizado pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa – GEMAA (2015)⁴⁴ temos um total de trinta e oito universidades estaduais que adotam programas de ação afirmativa, sendo: Região norte:

⁴² Licenciatura Intercultural Indígena
Disponível em: <http://ufr.br/insikiran/> acessado em maio de 2016.

⁴³ Licenciatura Intercultural Indígena
Disponível em: <http://www.ccv.ufes.br/prolind-2015> acessado em maio de 2016.

⁴⁴ Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/publicacoes/levantamento/levantamento-das-politicas-de-acao-afirmativa-nas-universidades-estaduais-2015.html> acessado em maio de 2016.

5; Região Nordeste: 14; Região Centro-oeste: 3; Região Sudeste: 7 e Região Sul: 9, totalizando: 38 Instituições Estaduais. Conforme tabela abaixo:

Tabela 2 - Universidades Estaduais que adotam programas de ação afirmativa

Norte	Universidade do Estado do Amapá Universidade do Estado do Amazonas Universidade do Estado do Pará Universidade Estadual de Roraima Universidade do Tocantins
Nordeste	Universidade de Pernambuco Universidade do Estado da Bahia Universidade do Estado do Rio Grande do Norte Universidade Estadual da Paraíba Universidade Estadual de Alagoas Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas Universidade Estadual de Feira de Santana Universidade Estadual de Santa Cruz Universidade Estadual do Ceará Universidade Estadual do Maranhão Universidade Estadual do Piauí Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia Universidade Estadual do Vale do Acaraú Universidade Regional do Cariri
Centro - Oeste	Universidade do Estado de Mato Grosso Universidade Estadual de Goiás Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Sudeste	Universidade de São Paulo Universidade do Estado de Minas Gerais Universidade do Estado do Rio de Janeiro Universidade Estadual de Campinas Universidade Estadual de Montes Claros Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Sul	Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina Universidade Estadual de Londrina Universidade Estadual de Maringá Universidade Estadual de Ponta Grossa Universidade Estadual do Centro-Oeste Universidade Estadual do Norte do Paraná Universidade Estadual do Oeste do Paraná Universidade Estadual do Paraná Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Fonte: GEMAA, 2015.

Partindo desse pressuposto, que temos 38 universidades estaduais que adotam programas de ação afirmativa, procurei pesquisar através da leitura e análise de editais, quais dessas instituições oferecem políticas de ação afirmativa para indígenas, programa de

bonificação para indígenas e/ou licenciaturas interculturais. Excluindo-se as que não oferecem reserva de vagas para indígenas e as que aderiram ao SISU – Sistema único de seleção, como forma de ingresso aos seus cursos de graduação, este é o sistema utilizado pelas Instituições federais como forma de ingresso aos seus cursos de graduação através do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

Instituições Estaduais que oferecem políticas de ação afirmativa para indígenas (reserva de vagas), são elas:

- 1) Universidade do Estado do Amapá⁴⁵
- 2) Universidade do Estado do Amazonas⁴⁶
- 3) Universidade Estadual de Feira de Santana⁴⁷
- 4) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia⁴⁸
- 5) Universidade Estadual de Goiás⁴⁹
- 6) Universidade do Estado de Minas Gerais⁵⁰
- 7) Universidade do Estado do Rio de Janeiro⁵¹
- 8) Universidade Estadual de Montes Claros⁵²
- 9) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)⁵³

⁴⁵ Reserva de vagas: 5% para indígenas

Disponível em: <http://www.processoseletivo.ap.gov.br/download.php?arquivo=4589> acessado em maio de 2016.

⁴⁶ 126 vagas destinadas para indígenas

Disponível em:

http://www.vunesp.com.br/viewer/visualiza.html?file=/UEAM1504/UEAM1504_306_027857.pdf acessado em maio de 2016.

⁴⁷ São disponibilizadas 2 vagas a mais em cada curso para membros de grupos indígenas

Disponível em: <http://www.uefs.br/2015/12/50/ProSel-20161-inscricoes-ate-as-18-horas-deste-domingo.html> acessado em maio de 2016.

⁴⁸ É disponibilizada 1 vaga a mais em cada curso para indígenas

Disponível em: <http://www.uesb.br/editais/2015/08/Edital-125-15.pdf> acessado em maio de 2016.

⁴⁹ Reserva de vagas: 5% para candidatos indígenas e candidatos com deficiência

Disponível em: <http://www.vestibular.ueg.br/> acessado em maio de 2016.

⁵⁰ Reserva de 5% das vagas de cada curso de graduação

Disponível em: <http://copeps.uemg.br/vestibular2016/procan.php> acessado em maio de 2016.

⁵¹ 20% (vinte por cento) para estudantes negros e indígenas

Disponível em:

http://www.vestibular.uerj.br/portal_vestibular_uerj/arquivos/arquivos2016/ed_2016/Manual_2fase_2016_Edital.pdf acessado em maio de 2016.

⁵² Reserva de vagas: 5% para candidatos indígenas e candidatos com deficiência. Disponível em:

<http://www.cotec.unimontes.br/> acessado em maio de 2016.

Vestibular dos povos indígenas no Paraná⁵⁴:

- 10) Universidade Estadual de Londrina
- 11) Universidade Estadual de Maringá
- 12) Universidade Estadual de Ponta Grossa
- 13) Universidade Estadual do Centro-Oeste
- 14) Universidade Estadual do Norte do Paraná
- 15) Universidade Estadual do Oeste do Paraná
- 16) Universidade Estadual do Paraná

Temos um total de dezesseis Instituições Estaduais que oferecem política de ação afirmativa para indígenas através de reserva de vagas, sendo: Região Norte: 2; Região Nordeste: 2; Região Sudeste: 4; Região Centro – Oeste: 1 e Região Sul: 7, totalizando 16 Instituições Estaduais. Conforme exposto na tabela abaixo:

Tabela 3 - Instituições Estaduais por região que oferecem reserva de vagas para indígenas

Norte	Universidade do Estado do Amapá Universidade do Estado do Amazonas
Nordeste	Universidade Estadual de Feira de Santana Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Sudeste	Universidade do Estado de Minas Gerais Universidade do Estado do Rio de Janeiro Universidade Estadual de Montes Claros Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)
Centro - Oeste	Universidade Estadual de Goiás
Sul	Universidade Estadual de Londrina Universidade Estadual de Maringá Universidade Estadual de Ponta Grossa Universidade Estadual do Centro-Oeste Universidade Estadual do Norte do Paraná Universidade Estadual do Oeste do Paraná Universidade Estadual do Paraná

Fonte: Autor, 2016.

⁵³ Das vagas destinadas ao Sistema de Reserva de Vagas para Educação Básica Pública, 659 vagas (35%) serão destinadas aos candidatos que se autodeclararem Pretos, Pardos ou **Indígenas**, denominado Sistema de Reservas de Vagas para Educação Básica Pública mais autodeclarados Pretos, Pardos ou Indígenas (SRVEBP+PPI). Disponível em: http://vestibular.unesp.br/pdf/2015/MANUAL_UNESP2015.pdf acessado em maio de 2016.

⁵⁴ O Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, realizado pelas Universidades do Paraná, reserva 6 (seis) vagas em cada uma das universidades públicas estaduais do Paraná, para serem disputadas exclusivamente entre os índios integrantes das sociedades indígenas do Paraná. Disponível em: http://www.uel.br/prograd/download/vestibular_indigena/edital_01_15.pdf acessado em maio de 2016.

Instituições Estaduais que oferecem programa de bonificação para indígenas, são elas:

- 1) Universidade de São Paulo⁵⁵
- 2) Universidade Estadual de Campinas⁵⁶

Temos duas Instituições Estaduais na região Sudeste que oferecem programa de bonificação em seus vestibulares para indígenas. Conforme tabela abaixo:

Tabela 4 - Instituições Estaduais que oferecem programa de bonificação para indígenas

Sudeste	Universidade de São Paulo Universidade Estadual de Campinas
---------	--

Fonte: Autor, 2016.

Instituições Estaduais que oferecem licenciatura intercultural, são elas:

- 1) Universidade Estadual de Alagoas (Uneal)⁵⁷
- 2) Universidade Estadual do Amazonas (UEA)⁵⁸
- 3) Universidade Estadual da Bahia (Uneb)⁵⁹
- 4) Universidade Estadual do Ceará (Uece)⁶⁰
- 5) Universidade Estadual do Mato Grosso (Unemat)⁶¹

⁵⁵ Bônus para candidatos que cursaram os Ensinos Fundamental e Médio integralmente em escolas públicas do Brasil e se declararem pertencentes ao grupo PPI (cor ou raça Preta, Parda ou Indígena): 5% adicionais ao bônus do tipo 2, 3, 4 ou 5 já concedido - Bônus PPI-EB. Disponível em: <http://www.fuvest.br/vest2016/manual/fuvest.2016.manual.pdf> acessado em maio de 2016.

⁵⁶ Aos participantes do PAAIS - Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social, que se autodeclararem pretos, pardos ou indígenas (segundo a classificação utilizada pelo IBGE), serão adicionados outros 20 pontos à NF1, e para os convocados para a 2ª fase, serão adicionados mais 30 pontos às NR e mais 30 às NF2. Disponível em: <https://www.comvest.unicamp.br/vest2016/download/manual2016.pdf> acessado em maio de 2016.

⁵⁷ Curso de Licenciatura Indígena (CLIND) Disponível em: <https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/instituicoes/uneal/acesso> em maio de 2016.

⁵⁸ Curso de Licenciatura para professores indígenas do Alto Solimões Disponível em: <https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/instituicoes/uea/> acesso em maio de 2016.

⁵⁹ Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena Disponível em: <http://www.uneb.br/2011/05/31/reitoria-adota-medidas-para-garantir-qualidade-da-licenciatura-indigena-liceei-2/> acesso em maio de 2016.

⁶⁰ Curso de Licenciatura Intercultural Indígena: formação de professores Disponível em: <https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/instituicoes/uece/> acesso em maio de 2016.

⁶¹ Licenciatura específica para a formação de professores indígenas Disponível em: <https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/instituicoes/unemat/> acesso em maio de 2016.

Temos um total de cinco Instituições Estaduais que oferecem licenciatura intercultural, sendo: Região Nordeste: 3; Região Norte: 1 e Região Centro – Oeste:1, totalizando 5 Instituições Estaduais. Na região sudeste e na região sul não localizamos nenhuma instituição estadual que oferece licenciatura intercultural. Conforme exposto na tabela abaixo:

Tabela 5 - Instituições Estaduais por região que oferecem licenciatura intercultural

Norte	Universidade Estadual do Amazonas
Nordeste	Universidade Estadual de Alagoas Universidade Estadual da Bahia Universidade Estadual do Ceará
Centro - Oeste	Universidade Estadual do Mato Grosso

Fonte: Autor, 2016.

Em resumo, segundo o Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa - GEMAA (2015) temos um total de 38 (trinta e oito) Instituições Estaduais que adotam programa de ação afirmativa. Partimos desse pressuposto e conforme pesquisa realizada, dessas, temos 16 (dezesseis) que oferecem política de ação afirmativa para indígenas através de reserva de vagas, 2 (duas) oferecem bonificação para indígenas e 5 (cinco) oferecem licenciatura intercultural, ressaltando que a Universidade do Estado do Amazonas é a única que figura entre a que oferece reserva de vagas e licenciatura intercultural.

Segundo a professora doutora potiguará Rita Gomes do Nascimento (2015)⁶² que se tornou a primeira mulher indígena a ocupar a Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais, no Ministério da Educação através da assessoria de comunicação social, diz que na educação superior, as universidades já contam com mais de 13 mil estudantes indígenas tanto em cursos regulares como em cursos específicos para as populações indígenas.

Neste capítulo apresentamos dados relativos à situação indígena no campo da educação básica e superior e as tensões e desafios das ações afirmativas voltadas para os povos indígenas com o propósito de contribuir para o debate sobre o porvir das populações indígenas no ensino superior, entendendo ser a educação reconhecida por eles como um dos elementos chaves para a viabilização de seus projetos de autonomia e sustentabilidade e o grande desafio posto às instituições de ensino superior no que tange à construção de relações

⁶² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/206-1084311476/21529-educadora-indigena-se-destaca-na-esplanada-dos-ministerios> acesso em maio de 2016.

mais simétricas e a promoção do diálogo intercultural em seus espaços acadêmicos. No capítulo a seguir, teremos a análise das entrevistas com roteiro preestabelecido, que consideramos um valioso instrumento metodológico, no intuito de conhecer melhor suas trajetórias universitárias, suas experiências universitárias, entre outras questões que se mostraram relevantes, tendo como propósito desencadear reflexões sobre o tema deste trabalho.

2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

No capítulo anterior, discutimos o direito à educação, dando ênfase ao direito ao ensino superior, às ações afirmativas na área educacional e às políticas de cotas para indígenas e as implicações dos acadêmicos indígenas nas universidades no que diz respeito às suas necessidades de permanência.

Neste capítulo e no próximo, procuramos apresentar e analisar, as entrevistas realizadas com estudantes universitários indígenas no Estado do Rio de Janeiro com roteiro preestabelecido com perguntas em torno de quatro principais eixos: trajetória educação básica; acesso e cotidiano no ensino superior de educação; ser indígena em um contexto urbano e universitário (relações familiares e comunitárias e o cotidiano na cidade) e por último, a percepção desses estudantes sobre as políticas de ação afirmativa. Essas questões tiveram como intuito dar-nos um quadro mais amplo possível sobre suas trajetórias universitárias, suas experiências, entre outras questões que se mostraram relevantes durante a realização das entrevistas e que esperamos contribuir para um debate mais rico e denso sobre o direito desses estudantes em nosso estado.

2.1 Caracterização dos participantes

Durante os meses de agosto a novembro de 2013 e de setembro a outubro de 2015, foram realizadas sete entrevistas com universitários indígenas moradores do estado do Rio de Janeiro. Devido a grande dificuldade em encontrar informações sobre estudantes indígenas matriculados em universidades, conforme explicamos na introdução desse trabalho, optamos por utilizar a técnica conhecida como snowball ou "bola de neve" (GOODMAN, 1961; BIERNACKI, WALDORF, 1981). Nessa técnica, cada integrante indica outro conhecido que esteja dentro do perfil de interesse da pesquisa, em nosso caso, cada universitário indígena passou o contato de outro a ser entrevistado. Acreditamos ser de grande importância discutirmos essa temática em nosso estado, visto a escassez de pesquisas que se debrucem sobre a questão.

Integraram o grupo de entrevistados sete universitários que se reconhecem como indígenas, sendo seis homens e uma mulher. Todos adultos com idades entre 24 e 42 anos,

seis dos sete entrevistados vivem no subúrbio do Rio de Janeiro e um deles na cidade de Belford-Roxo na Baixada Fluminense – Grande Rio. Em relação as suas etnias e tempo de moradia no estado do Rio de Janeiro, organizamos uma tabela abaixo:

Tabela 6 – Grupo de universitários indígenas entrevistados

Etnia/região	Gênero	Tempo no estado RJ	Curso	Universidade/ perfil
Guarany Mbyá (Espírito Santo)	Homem	3 anos	Ciências Sociais	UFRRJ/ pública/cotista
Aruak – Baré/ Saterê - Mawé (Manaus)	Homem	14 anos	História	UERJ/pública/cotista
Xavante (Mato Grosso)	Homem	4 anos	Letras	UVA/privada
Wapichana (Roraima)	Homem	6 anos	Administração	UNICARIOCA/privada
Tupinambá (Bahia)	Homem	20 anos	Gestão em Marketing	ESTÁCIO DE SÁ/privada
Tupinambá (Bahia)	Mulher	Nascida	Comunicação Social	ESTÁCIO DE SÁ/privada
Pataxó (Bahia)	Homem	6 anos	Pedagogia	ESTÁCIO DE SÁ/privada

Fonte: Autor, 2016.

A primeira observação sobre essa amostra é a diversidade étnica do grupo e dos cursos escolhidos por esses estudantes. No grupo pesquisado não temos nenhum estudante indígena que cursou licenciatura intercultural e apenas dois estudantes são cotistas. Porém julgamos importante a discussão a cerca desta temática, pois as ações afirmativas passam a ser estratégia de entrada dos povos indígenas no ambiente acadêmico e para o acesso, o diálogo e a produção de conhecimentos científicos que venham a contribuir para a sua afirmação política e cultural e das licenciaturas interculturais, pois se apresentam como mais uma expressão afirmativa das conquistas e dos resultados das lutas e da organização política destes sujeitos no cenário nacional.

Apresentamos ainda esse tipo de levantamento centrado nas Instituições de Ensino Superior Públicas que desenvolvem ações afirmativas de acesso para indígenas aos cursos de graduação e que oferecem os cursos de licenciaturas interculturais a fim de proporcionar uma visão panorâmica das políticas de inclusão para indígenas atualmente em vigência nas universidades brasileiras.

Os demais estudam em universidades particulares, porém nenhum deles ingressou através do Programa Universidade para Todos - PROUNI⁶³ e sim pelo vestibular tradicional de cada instituição de ensino privada, sendo que quatro deles arcando com as mensalidades e beneficiados apenas com descontos internos oferecidos pelas respectivas instituições em que estudam e um deles beneficiado pelo projeto Xavante da AMIBEP – Associação Missionária Beneficente Proclamar onde se localiza a casa dos estudantes indígenas em Belford-Roxo/RJ, que conheci no dia da realização da entrevista, que oferece moradia, alimentação e possibilidade deste estudante cursar uma universidade particular. Outra observação importante foi a dificuldade dos próprios entrevistados indicarem outros universitários indígenas em nosso estado, o que indica a ausência de espaços de acolhimento e/ou de fortalecimento étnico no espaço urbano ou nas universidades.

A partir dessa apresentação inicial, tendo presente este perfil dos participantes, passamos a analisar seus depoimentos a partir das categorias construídas tendo como referência o roteiro utilizado e os próprios depoimentos dos estudantes.

2.2 Vida escolar: trajetórias de superação

Discutir o acesso e a permanência de estudantes indígenas no ensino superior requer uma pergunta anterior: como foi a trajetória desses estudantes na educação básica? Qual a situação das escolas nas aldeias e com que condições eles contam para chegar aos cursos do ensino superior? Visto que as escolas indígenas de suas localidades não ofereciam todas as séries da educação básica, precisaram concluir o ensino básico em escolas das cidades de seu entorno. Com exceção de dois entrevistados que já nasceram na cidade, os demais cursaram o ensino de 1ª a 4ª séries do 1º Grau (atualmente denominado 1º segmento do ensino fundamental) nas escolas de suas aldeias e o ensino de 5ª a 8ª séries (atualmente denominado de 2º segmento do ensino fundamental) e o ensino de 2º Grau (atualmente denominado de ensino médio), em escolas das cidades.

Ao serem questionados sobre suas trajetórias escolares, todos os entrevistados narraram aspectos mais significativos de suas trajetórias de escolarização básica, todas elas

⁶³ **O que é o Programa Universidade para Todos (Prouni)?**

É o programa do Ministério da Educação, criado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.

vinculadas à escola pública, primordialmente, às escolas existentes nas terras indígenas e às escolas urbanas que atendem indígenas para a continuidade da escolarização e encontramos relatos de grandes dificuldades:

Lá na terra nova só tinha até a quinta série, mas os meus primos moravam lá na terra nova, eu morava em Manaus, então eu só ia pra Manaus nas férias, eu estudava lá em Manaus mesmo, né, sempre no colégio público, né, mas os meus primos que moravam lá dentro da floresta eles só estudavam até a quinta série e depois eles tinham que ir pra cidade. (M. Aruak-Baré/Saterê-Mawé)

Então eu comecei a estudar na aldeia, né, e na minha aldeia não tinha o ensino médio, então quem terminasse o ensino infantil, o fundamental, ou ficava na aldeia ou ia fazer o ensino médio na cidade, e aí nós conseguimos, a FUNAI conseguiu alugar uma casa, e nós fomos estudar na cidade e aí muitas situações difícil, né, porque as vezes não tinha alimento, não pagava o aluguel, e aí nós passamos por situações muito difícil, mas aí nós conseguimos concluir, eu e muitos dos guerreiros da minha época, conseguimos concluir o ensino médio assim com muito sofrimento lá, na cidade. (A. Pataxó)

Quando chegou na época de estudar, meu pai deslocou a gente pra cidade, estudamos um ou dois anos na cidade, e aí voltamos novamente para outra região de mata, e aí estudamos mais uns dois, três anos e na adolescência voltei para cidade para estudar. (C. Wapichana)

Constata-se uma característica comum entre os entrevistados que tiveram descontinuidades no seu processo de escolarização básica, permanecendo períodos distintos sem estudar, seja durante o ensino fundamental, seja durante o ensino médio. Dentre os motivos relatados, o difícil trajeto aldeia-cidade-aldeia e os conflitos em contextos muito pouco receptivos à população indígena:

Dentro da minha aldeia, só existia sala multi-seriada e quando eu cheguei ao ginásio eu tinha que ter outra opção de estudo, eu tinha que fazer o ginásio na cidade mais próxima de lá da minha aldeia, em Caramuru, na Bahia. Não se permitia presença indígena, nem na cidade, tão menos nas salas de aula. Por isso os conflitos existiam, os donos da cidade eram fazendeiros, coronéis. Então, assim, nossa presença na cidade nunca era bem-vinda apesar de a gente fornecer os alimentos para a cidade no final de semana, mas circular pela cidade não era interessante pela nossa segurança e para não criar um mal-estar. (...) Então, isso [A violência] dificultava os meus estudos. Acabava não indo muito para a escola, por causa de mal-estar e era muito mais a questão da violência. A violência que atrapalhou muito mais todos nós na região. (A. Tupinambá).

Como aponta Cardoso de Oliveira (1996), quanto mais próximo de um território indígena, mais acirrados são os conflitos culturais e econômicos vivenciados por essas populações. Portanto, estudar nas escolas públicas situadas em cidades próximas aos

territórios e aldeias indígenas é sempre um imenso desafio para esses estudantes: diferenças linguísticas, culturais e uma rotina de preconceito e discriminação. São altas as taxas de violência contra indígenas na Bahia, Mato Grosso, Espírito Santo e Mato Grosso do Sul⁶⁴, por exemplo, estados onde quatro dos universitários indígenas entrevistados completaram a educação básica.

Apesar das dificuldades, as experiências e trajetórias dos entrevistados no seu processo de escolarização básica destacam a educação escolar na cidade como emblemática neste processo. A escola da cidade, segundo os entrevistados, constituía-se como um espaço potencial das experiências de preconceito:

Eu estudei até uns 7 anos de idade dentro da aldeia, lá em Mato Grosso do Sul e fui alfabetizado em língua portuguesa, mas naquela época era muito difícil assim, ter um professor bilíngue dentro da aldeia, era mais FUNAI e eu estudei até 4ª série, na 5ª série tive que fazer numa escola rural, que não era mais dentro da aldeia. Então, fica difícil quando você lembra das coisas do passado. Até hoje, às vezes, você não quer lembrar das coisas que você viveu, que você sofreu durante a sua trajetória de vida. Por exemplo, na zona urbana, eu era o único índio, tinha que estudar no meio dos filhos dos fazendeiros. Então teve essa relação "que eu sou o melhor do que você" e isso até hoje existe. (Ab, Guarany Mbyá).

O preconceito entendido a partir de uma dinâmica social. Neste aspecto, Elias (2000:23) afirma que:

Atualmente, há uma tendência a discutir o problema da estigmatização social como se ele fosse uma simples questão de pessoas que demonstram, individualmente, um desprezo acentuado por outras pessoas como indivíduos. Um modo conhecido de conceituar esse tipo de observação é classificá-la como preconceito.

Um dos elementos mais significativos para os indígenas em seu processo de formação escolar é a centralidade das formas escritas de socialização do conhecimento em detrimento e desqualificação das tradições orais, características dos povos indígenas no Brasil. Em uma pesquisa focada na política de ação afirmativa para o ingresso de estudantes indígenas no Ensino Superior, Paulino (2008) apresenta em seu trabalho algumas falas de entrevistados muito similares à realidade que encontramos também entre as narrativas dos entrevistados

⁶⁴ Segundo relatório "Violência Contra os Povos Indígenas", publicado pela organização não-governamental Conselho Indigenista Missionário (CIMI), foram registrados, em 2014, 138 assassinatos e 135 casos de suicídios de indígenas em todo o país. No sul da Bahia e no Mato Grosso do Sul foram 41 assassinatos e 48 suicídios. Embora o Mato Grosso do Sul concentre 9% dos índios brasileiros, as terras demarcadas no Estado correspondem a menos de 1% das áreas indígenas no Brasil. A situação é mais dramática para os Guarani Kaiowá: foram 390 índios guarani kaiowá assassinados nos últimos 12 anos, e outros 777 se mataram desde 2000 "pela falta de perspectivas de futuro e pelos conflitos decorrentes da insuficiência de terras", registra o documento.

indígenas que vivem no estado do Rio de Janeiro. Para o autor (2008, p.96) a formação escolar e acadêmica precisa considerar as peculiaridades da tradição oral, características presentes nos estudantes indígenas na sua forma de comunicar:

Cabe lembrar, mais uma vez, que tais peculiaridades são ignoradas desde os bancos escolares. Como exemplo, problemas na leitura e na escrita (que são muito comuns entre os acadêmicos, segundo relatos) podem estar relacionados não apenas a uma má formação secundária, mas às suas maneiras distintas de comunicação: principalmente pela via da oralidade e, em alguns casos, em outra língua. Tal distinção cultural deve ser levada em conta não como um problema a mais, mas como uma riqueza que precisa ser reconhecida pelos professores, o que não parece ter sido feito a contento.

Entre os entrevistados de nossa pesquisa, notamos essa mesma preocupação:

Nós, povos guarani, somos povo da oralidade, né, não somos de escrita não, então quando você entra numa escola, onde a escola está ensinando uma língua que não é sua, uma língua que foi trazida para dentro da escola indígena, parece que você tá saindo do seu mundo e entrando num outro mundo, então quando eu me refiro a outro mundo, é o mundo da escrita, né, porque se você não é ensinado dentro da sua própria língua, é muito difícil aprender de uma hora pra outra, você tem que passar a viver de novo aquela outra língua do português, por exemplo, né. Então, quando você estuda a sua própria língua, você tem mais facilidade para aprender, de você organizar o que você quer no seu estudo, mas quando é o contrário parece que você tem que nascer de novo para conhecer aquela língua, então, parece que a língua portuguesa interrompe um pouco o que você tá vivendo. Então, acho que as dificuldades é isso, dificuldades e desafios são a língua portuguesa que entra para a escola indígena, né, isso que acaba assim, forçando um pouco. (A. Guarany Mbyá).

É, foi muito desafio porque, a nossa linguagem era muito diferente, né, pra escola do não índio, e aí quando nós saímos da aldeia, nós fomos estudar com não índio, então as pessoas zombavam muito da nossa linguagem e no dia a dia do homem branco eles não falavam aqueles sotaques, aqueles idiomas, então nós passamos por situações difícil, até pensei abandonar, né. (A. Pataxó)

Como vimos, os desafios da escrita incidem nas falas dos entrevistados. Dentre as dificuldades relatadas, evidenciam-se as limitações do conhecimento vocabular da língua portuguesa. Esta limitação aparece associada ao frágil conhecimento escolar básico, num sistema educacional que parece instituir, ainda que na informalidade, seus procedimentos de expulsão daquilo que “incluído” foi sempre apêndice.

As fragilidades e os limites no processo de formação escolar vivenciados e sentidos pelos entrevistados também vêm sendo objeto de análise e avaliação por outros autores já citados neste trabalho e preocupados com as trajetórias dos acadêmicos indígenas nas universidades. Ao tratar das condições necessárias para a gestão da educação escolar

indígena, voltadas à garantia da qualidade da escolarização dos indígenas, Tommasino (2003, p.17) afirma que:

A maioria dos universitários indígenas que chega à universidade encontra dificuldades em quase todas as disciplinas porque não tiveram boa formação no nível fundamental e médio. É preciso então oferecer a todos os alunos índios, nas aldeias e fora delas, ensino de melhor qualidade, incluindo também, necessariamente conhecimento de informática. Se as escolas oferecidas aos alunos indígenas fossem de boa qualidade nem precisariam dessa política de cotas.

2.3 Relação com a comunidade de origem

Neste momento da entrevista, tratamos sobre a relação desses estudantes com a sua comunidade de origem e questionamos se esses estudantes faziam parte de uma família de liderança ou não em suas comunidades.

Para tentarmos analisar os percursos trilhados por esses estudantes, buscamos compreendê-los como sujeitos de um duplo pertencimento: o pertencimento acadêmico e o pertencimento étnico-comunitário. Amaral (2010) considera o duplo pertencimento primordial para a permanência dos estudantes indígenas na universidade, visto que encontram a possibilidade de articularem-se ora indígenas, ora estudantes universitários, ocupando um território por eles novo e não conhecido:

O duplo pertencimento carrega conceitualmente a lógica das possibilidades de permanência do e pelo estudante indígena na universidade, diante da permanente tensão e diálogo entre universos e sujeitos distintos e ao mesmo tempo relacionais. Estes passam a definir um novo campo de fronteira entre os diferentes grupos étnicos presentes (e alguns, sobreviventes) na universidade e entre esses e os diferentes sujeitos não indígenas que participam e constituem o ambiente universitário (AMARAL, 2010, p. 278).

Confirmando informação já exposta por Amaral (2010). Se sentir indígena – Guarani, Xavante, Wapichana ou de outro grupo étnico – e pertencente a uma comunidade é fundamental para a permanência desses sujeitos que passam a carregar consigo as possibilidades, expectativas e necessidades existentes em suas comunidades de origem.

Dos sete entrevistados, quatro disseram fazer parte de famílias de lideranças em suas comunidades:

Meu pai foi liderança, hoje é do Conselho dos Anciões; meu tio já foi liderança, hoje é do Conselho dos Anciões; meus primos são Caciques, já foram vice-caciques. A gente mantém essa tradição de lideranças desde 82. Então, assim, minha família sempre vem mantendo essas posições e eu externamente faço um trabalho meio que de diplomata, né, faço os intermédios de Políticas Públicas, tento levar informações sobre o que está acontecendo fora, no âmbito político, para dentro da aldeia, onde eles não tem acesso de algumas informações. Então, assim, acabo sendo, de alguma forma, uma liderança, mas em um outro âmbito. (A. Tupinambá)

Meu pai é vice cacique, ele já tá de idade. Então eu pertenco à comunidade, eu diria que mais importante da tribo. Eu sou filho do vice cacique da minha aldeia. (S. Xavante)

Meus pais não pertencem a nenhuma liderança não, mas meus tios, o meu avô, ele era liderança na comunidade. (C. Wapichana)

Sim. A minha família vem desde o meu avô, meu avô foi morto na guerra, ele era uma liderança muito guerreira, foi morto na guerra em 1961, aí depois meu tio assumiu, meu tio ficou administrando a aldeia, depois meu tio morreu, ficou meu primo, né, aí meu pai ficou sendo o chefe da agricultura, e hoje eu sou liderança porque o meu povo me escolheu pela minha luta, né, meu potencial e hoje eu sou liderança representante do meu povo lá. (A. Pataxó)

Paulino (2008) demonstra que é possível que os estudantes indígenas universitários componham um circuito privilegiado no interior das terras indígenas, considerando o seu vínculo e pertencimento a famílias que ocupam lugar de destaque na comunidade.

Constatou-se que os limitados recursos financeiros podem provocar o distanciamento dos estudantes indígenas de suas famílias e comunidades, fragilizando as suas relações de pertença, devido às dificuldades de tempo e de recursos disponíveis para deslocar-se com frequência à aldeia, como demonstram os depoimentos a seguir:

Eu tenho preocupação de dá alguma notícia, novidade, porque eles precisam. A minha família pra visitar pra cá, é muita coisa. Alguém visitar só se for na minha formatura mesmo. Só se for meu pai, ou amigo especial pra representar. Geralmente, quando chega as férias eu vou. Eu não penso em passar férias aqui, mas pra isso sempre é custo. Eu tenho dois filhos e esse ano só se acontecer um milagre que eu vou, mas eu pretendo ir. Não sei como eu vou, mas eu quero! Eu sempre entro [em contato] com meu irmão que trabalha na FUNAI, ele sempre passa notícia, notícia boa, notícia ruim e no Face também do meu sobrinho que é estudante que é estudante, ele sempre me conta. Ele sempre me encontra no face direto, quando me comunico com facilidade. (S. Xavante)

No primeiro momento, quando eu vim para o Rio de Janeiro, fiquei dezessete anos sem falar com minha família. Só vim a falar com elas a partir das tecnologias, né. As tecnologias foram um dos meus aliados para poder construir esse novo diálogo com os povos indígenas e com a minha família. A internet, ela foi a minha parceira,

minha amiga, minha aliada de política, minha aliada de tudo. Então, ela conseguiu me fazer ter contato novamente com minha aldeia em 2001. (A. Tupinambá)

O uso das tecnologias de informação e comunicação, como telefones fixos ou móveis, as redes sociais na internet, os projetos de pesquisa parecem ser uma forma de se manter os vínculos comunitários e étnicos, como comenta esse estudante e está atualmente integrado a um grupo de pesquisa sobre educação escolar indígena:

Minha família sempre me dá apoio assim, não importa onde eles estejam, né, sempre entra em contato pra me dar força, [mas] a visita mesmo nas comunidades é difícil, porque não é qualquer pessoa, não é qualquer índio que quer sair da sua aldeia pra vim estudar na cidade grande, assim, mas eu faço, como eu sou pesquisador, então eu faço esse trabalho de pesquisa junto com as comunidades, se eu não for pra [aldeia de origem], eu sempre vou aqui no [TI Guarany do] Estado do Rio mesmo, tem uma aldeia lá que tem Sapucaia, tem Parati mirim, então tem várias aldeias, então eu sempre vou lá pra fazer essas pesquisas junto com as comunidades. (Ab. Guarany Mbyá).

Através dos depoimentos dos entrevistados, vemos que manter o contato e serem apoiados por suas famílias e pelas suas comunidades de origem é algo importante não só para que os próprios estudantes se sintam mais amparados, menos sozinhos em um contexto urbano inóspito e nem um pouco aberto ao diálogo intercultural, mas também parece ser importante para a própria vida na comunidade. Muitos deles disseram desenvolver, no período de retorno ou de visita às suas aldeias e territórios étnicos, trabalhos comunitários ou ações que possam apoiar a melhoria de qualidade de vida da população local:

Formas de contato é quando eu vou lá, que eles virem aqui é quase impossível, já veio um irmão meu só e ainda tive que interferir para que ele viesse, eu vou lá todos os anos pelo menos uma vez ao ano tenho que ir lá, pra recarregar as baterias, mas normalmente quando tem oportunidade vou até duas, ia três quando era solteiro, agora eu não posso mais, mas eu vou por exemplo no mínimo passo lá um mês e meio. Em dezembro eu vou passar dois meses lá. E aí eu vou, visito as comunidades, tenho uma história de trabalho em algumas aldeias perto da cidade, são três aldeias que eu fiz trabalho de revitalização cultural de 2004 a 2008 mais ou menos 2007, 2008, e eu fazia voluntariamente com o salário que eu ganhava de professor eu comprei uma motoca e final de semana atendia cerca de 200 crianças nessas comunidades, aí eu trabalhava com jovens, e com esses jovens era como se fosse uma preparação dos velhos, de músicas ou histórias e outras situações e esses jovens a gente reunia pra preparar eles pra passar pra molecada, então, então devolvia de certo modo a comunidade com esse trabalho, e esse trabalho que me deu uma visibilidade de como primeiro, essa coisa da preocupação da tradição, e depois como músico, comecei a ganhar prêmios, então, tinha uma visibilidade muito grande no meu estado nesse sentido, que as vezes eu saía de lá para representar o estado em algum festival fora. (C. Wapichana)

Além disso, os períodos de férias escolares ou os feriados podem caracterizar-se como momentos de revigoração, oxigenação e renovação de compromissos recíprocos assumidos entre os estudantes e suas famílias e comunidades.

O apoio da presença física, ou seja, estar e compartilhar com seus familiares suas preocupações sobre a situação de violência e de enfrentamento que vivenciam também parece ser um momento muito importante nessa relação com a comunidade de origem, como esse depoimento demonstra:

Sempre quando eu posso. Eu fui lá na última vez acho que ano passado, fui visitar os parentes, né, porque quando eu chego lá eu sempre, assim, lá tem várias comunidades, mesmo povo, povo Tupinambá, né, então, eu quando chego lá, eu vejo todos como parentes, né, é tudo a mesma etnia. Então, vou visitando um por um. Eu tentei voltar esse ano pra poder dar uma força, mas eu não consegui. [Eles estão] passando por muita dificuldade, tá tendo muitos problemas [lá], principalmente com a questão local dos fazendeiros que estão colocando fogo. Colocou fogo, esse ano, em ônibus escolar. Semana retrasada, sexta feira passada, matou três indígenas da comunidade, três indígenas foram mortos, né, e, assim, é importante, né, sempre tá em contato com a comunidade. (R. Tupinambá)

Considera-se, dessa forma, que as relações familiares sustentam a identidade e o pertencimento do indígena como acadêmico universitário, assim como a sua permanência na universidade fundamenta-se pelas expectativas, necessidades e pelas relações de poder existentes na sua comunidade e grupo étnico de origem. Ao abordarem esta questão, muito presente nas universidades públicas que desenvolvem políticas afirmativas aos povos indígenas, Lima e Hoffmann (2007, p.23) afirmam que:

A complexidade da temática se expressou pelo fato de não ser possível equacionar o pertencimento étnico hoje somente a moradia nas aldeias, registrando-se em número cada vez maior os casos de indivíduos indígenas que se deslocam para as cidades sem perder seus laços, mantendo-se conectados às redes de parentela e a organização social de suas comunidades de origem. Isso sem falar de verdadeiras “cidades indígenas” que se vêm formando hoje em algumas regiões do país, particularmente na Amazônia.

Ao serem questionados se existem expectativas por parte das suas comunidades de origem, por estarem cursando uma universidade, todos deixam claro que é grande a expectativa e todos deixam evidente também que o principal objetivo desses estudantes é estar revertendo o conhecimento adquirido na universidade em favor de suas comunidades. Constata-se nos relatos dos entrevistados a significativa referência a que fazem à sua pertença familiar, assim como da intenção em manterem-se vinculados às terras indígenas onde eles

e/ou seus pais e parentes residem, bem como ao seu grupo étnico identitário, conforme depoimentos a seguir:

A expectativa deles é muito grande, de que eu possa trazer o progresso pra eles porque assim a gente pode melhorar muito mais. Por exemplo, eu sempre vou focar, eu sempre vou discutir. Se tem programa pra tudo porque o índio não pode ter? A não ser a educação. A educação dos índios hoje depende dele [do Governo Federal]. O governo sempre vai dizer: "se o índio me falar, se eu vejo realmente, eu vou ouvir". Então tem que ser um indígena. Eu vi isso. Por motivos só que eu tô no Rio de Janeiro pra isso. Eu só vi até agora a linguística só estrangeiro, isso eu cansei de ver. Cadê o brasileiro? Cadê o indígena? Então eu me coloco ainda à disposição. Eu vou lutar porque assim, as pessoas grandes, antropólogos, verão que realmente todos nós temos capacidade, porque o povo acha que o índio não tem conhecimentos. Eu acho muito errado, se a gente não está pronto, as coisas vão ficar pior. Então a minha preocupação hoje é que eu posso compartilhar, ajudar eles. Esse é o meu objetivo. (S. Xavante)

Quando você tá na universidade, assim, as pessoas pensam: "ah, você tá aprendendo das teorias, dos conhecimentos não indígenas, pra poder tá ajudando as suas comunidades, assim, as aldeias indígenas". (Ab. Guarany Mbyá).

Sim. Existe muito mais pelo meu pai, né. Todos os pais eles tem expectativas muito grandes. Eu tenho uma cobrança do meu pai, mais pra minha aldeia, que é fazer o documentário dos Tupinambás da região de Caramuru, Catarina Paraguaçu. (A. Tupinambá)

Assim, para os estudantes indígenas se apresenta a tarefa, talvez não evidenciada em seu ingresso, de não apenas manterem-se na estrutura acadêmica, correspondendo às exigências pedagógicas e formativas e resistindo às dificuldades socioeconômicas próprias de sua permanência, mas também de contribuir para que outros conhecimentos, saberes, realidades e sujeitos sejam pautados, ouvidos, reconhecidos e debatidos no seu interior, assim como os conhecimentos sistematizados pela academia se coloquem a serviço das comunidades indígenas.

Interessante destacar no depoimento dessa estudante, quando ela faz referência a universidade como meio de quebrar a questão da tutela, do paternalismo da FUNAI em relação aos povos indígenas, ou seja, a busca dos estudantes indígenas por cursos de formação superior, entendendo ser a educação reconhecida por eles como um dos elementos chaves para a viabilização de seus projetos de autonomia:

Todos ficam muito felizes, não apenas meu povo fica feliz, mas outros parentes de outras comunidades também, de outros povos, porque quando a gente vê um universitário indígena, a gente vê quase assim, como são olhos de esperança, porque

a gente é a juventude. Eu gosto muito do que uma parente lá da Bahia fala, a Yakuy Tupinambá, a Maria José, ela fala assim: "Nosso livro são as folhas das árvores", nossa educação tá ali, né. Mas a gente meio que busca essas outras formas porque é necessário. Se a gente não buscar a gente fica pra trás e sempre outros vão falar por nós. Sempre outros vão ocupar os espaços que são destinados a nós, porque essa questão da tutela mesmo. A questão da universidade tem muita questão de quebrar essa questão da tutela, do paternalismo do estado, do paternalismo da FUNAI conosco. Torna você dependente, como se você dependesse, por exemplo, do governo ou de ONGs pra estudar. E eu vejo isso, de uma forma negativa. A gente sabe que em muitos lugares isso ajuda muito e sem isso muitos não estariam estudando, de verdade muitos não estariam estudando. Mas a gente sabe que essa não é a solução, né, não é a solução pra gente, assim. Sempre é essa tutela, sempre essas mãos, que nos querem colocar debaixo do braço, e não deixar a gente caminhar, de forma autônoma como já existe na América Latina. (R. Tupinambá)

2.4 Ser indígena na cidade: invisibilidade e afirmação da identidade nas periferias

Também questionamos se já haviam enfrentado alguma situação de preconceito sendo indígena e vivendo na cidade.

O relato dessa entrevistada revela presente o fenômeno do mimetismo, em que o sujeito simula e/ou oculta sua identidade e as características que o definem e também seu grupo social diante de outro indivíduo ou grupo, por medo ou defesa ou ataque:

Na cidade você vê indígena, mas as pessoas, às vezes, não se assumem, elas têm vergonha: "Ah, não, é a minha vó, é o meu pai, é minha mãe.", "É, mas você é filho, você saiu deles, e você não é? Você nasceu, aí você deixou de ser?". Tudo isso por causa do preconceito que já começa na escola, né. Quando você chega a vida universitária você já passou por toda uma situação dentro da escola também, né. E cada um vai ter uma maneira de lidar com isso, né. Alguns vão ficar totalmente reprimidos, que é o que acontece, assim, e eu digo que a nossa autoestima, principalmente, com outros indígenas, em muitos lugares, ela é baixa, né. Ela é baixa por toda essa opressão, não é só a forma que olham pra nós. (R. Tupinambá).

Este fenômeno é refletido por Baibich (2001, p.107-108), associando esse conceito às formas de “defesa-ataque”:

Assim, aquilo que como ‘disfarce’ poderia funcionar como defesa, como no caso do mimetismo – tão útil no mundo animal e vegetal –, pelo fato de ser destituído de compreensão, por confundir ilusão com realidade, passa a consistir, em última instância, em ataque.

Cardoso de Oliveira (2006, p.45) também referencia esse fenômeno caracterizando-o como a um “passe” em que o indígena, ao incorporar o preconceito, expressa seu desejo em “passar” para a sociedade não indígena através da manipulação de sua identidade. Compara

esse fenômeno ao ocorrido nos Estados Unidos quando imperava neste país a política de segregação racial quando negros desejavam “passar” para a sociedade dos brancos:

A primeira atitude deles é mudar de lugar e, se for mulato muito claro, conta em ultrapassar a linha racial. Linha racial ou étnica, lá ou aqui, as condições de privação social e o preconceito conduzem o negro e o índio a mudar sua identidade sempre que houver oportunidade para isso: como estar fora de sua comunidade.

Outra forma de manifestação do preconceito refere-se à invisibilidade, sendo esta uma expressão presente e relatada pelos entrevistados, evidenciando a não percepção dos indígenas pelos professores e colegas não indígenas nas escolas e na universidade. A invisibilidade pode se manifestar pela capacidade de ocultar e homogeneizar a presença dos sujeitos no espaço escolar e/ou na cidade:

Principalmente na cidade, espaço urbano, onde as pessoas não estão preparadas pra receber pessoal de outras culturas, né, de comunidades tradicionais, às vezes, a pessoa tá ali, do lado deles o tempo todo, cresceu ali, nasceu ali, mas não tá sendo vista, que é o que acontece com todos nós que já nascemos na cidade, que os parentes já vieram pra cá, já formaram famílias aqui, e aí cresce, né, cresce na cidade e cresce invisível, né. Alguns vão, continuam com a cultura e outros vão se afastando um pouco da comunidade, e outros se afastam totalmente das comunidades, e aí ficam invisível. Muitos têm vergonha de dizer que é indígena. Vejo muitos, muitos parentes mesmo, assim, na universidade, que não dizem que são indígenas. E você chega, você vê: "Ah, é parente!", aí você pergunta: "Ô, parente de onde você é?", "Qual comunidade?" ou "Qual seu povo?", aí a pessoa fala "Ah, eu vim dessa região e tal" ou então "Não, não sou índio não", aí depois de você perguntar mil vezes "Qual seu povo" a pessoa responde "Ah, sou do povo tal". (R. Tupinambá)

Ao refletir sobre o conceito de invisibilidade pública como decorrência dos processos de humilhação social, Costa (2002, p.9) revela que:

A invisibilidade pública é sustentada por motivações psicossociais, por antagonismos de classe mais ou menos conscientes. O olhar personalizante, olhar de reconhecimento interpessoal, perde espaço para o olhar humilhante, olhar objetivante, olhar reificado e reificante. A invisibilidade pública é cegueira psicossocial, parece ser tanto mais automatizada quanto menor for o sentimento de comunidade que o cego tenha com o indivíduo que não foi visto. Parece haver mais consciência do cego sobre sua cegueira quanto maior for o grau de comunidade em que ele possa ingressar com quem ficou apagado.

Reflexões acerca do processo de marginalização e exclusão social dos indígenas desde o descobrimento do Brasil até os dias atuais foram realizadas por Moreira (2001). Para a autora, a subalternidade social gera uma espécie de “invisibilidade” e esta, por sua vez, ajuda a reproduzir a subalternidade e a “invisibilidade” social. Trata-se de um círculo vicioso que precisa ser, de algum modo, superado. A presença do indígena foi totalmente ignorada. A

trajetória de integração social foi fundamentalmente um processo de marginalização social, de exploração irregular e ilegal do trabalhador indígena. Muitos deixaram suas aldeias e passaram a fazer parte da população pobre de origem nacional. A problemática da integração social dos indígenas assenta-se em uma visão limitada do ser “índio”, que gera sua exclusão social e formas de discriminação.

Essa visão limitada do ser “índio” está centrada na ideia estereotipada de que os indígenas são pessoas preguiçosas, improdutivas e que impedem o desenvolvimento. Outras caricaturas dos indígenas são as de serem protetores das florestas e rios, possíveis salvadores do planeta ou peças de museu. (LUCIANO, 2006).

Para Martignoni (2008, p.125-126):

A invisibilidade do índio na sociedade brasileira pode tratar-se, na verdade, de forma muito mais perversa de discriminação, pois elimina qualquer chance de reconhecimento de danos e possíveis ações para melhorar as condições de vida dessa população.

Inversa à condição de sujeito invisível, fica também evidente no relato desse entrevistado o auto-orgulho indígena e o autorreconhecimento de igual capacidade ao não indígena, seja por poder participar do ensino superior e produzir conhecimentos que venham a contribuir com o seu povo, sua comunidade, sua família, seja pelo reconhecimento da condição de igualdade com os não indígenas, superando o sentimento de compaixão por serem indígenas:

Eu quero mostrar pra eles que eu sou capaz e vou chegar com o meu diploma na aldeia e defender o meu povo. Então assim, nós somos inteligente como qualquer pessoa. (A. Pataxó)

Outro elemento de afirmação indígena assinalado por esse entrevistado refere-se à estética identitária presente no rosto do acadêmico:

Você é tratado como um indígena onde você quiser meu irmão a cara não muda não. Mas o índio tá na face, tá no meu rosto, eu costume lá nas palestras aonde eu vou fazer né, eu costume falar: olha poxa já pensou se eu colocasse um relógio aqui, eu ia começando a ficar branco, clarear, meu cabelo ficava loiro, aí os meus olhos ficava claro, né, aí meu nariz, aí meu corpo vai todo ficando branco, não é assim meu amigo, eu continuo com essa cara aqui. (M. Aruak-Baré/Saterê-Mawé)

Também merece destaque o relato desses entrevistados que se reconhecem indígenas e que já nasceram na cidade, revelando presente o fenômeno da etnogênese:

Foi uma história também que vou lançar o livro, né, uma história transcendental, assim, uma história de busca do meu eu, né, de rebuscar a minha identidade, rebuscar minha identidade que eu tinha perdido, né, desde os 12 anos que eu tinha me perdido na vida então eu fui me reencontrar. (M. Aruak-Baré/Saterê-Mawé)

A educação indígena ela é através do exemplo, né, a gente não aprende através dos livros. Não é através dos livros, não é como a outra educação, né? É através do exemplo que a gente [aprende] a cultura no dia a dia, né, e na cidade é uma coisa, assim, é bem difícil, assim, mas sempre é um mais velho que passa, né? É um avô, uma vó, uma pessoa próxima, né, e de mais idade na família né, que desde que você nasce tá ali, né, assim, do seu lado, meio que dando um subsídio, né, te dando um pouco, assim, do saber, né e mostrando da cultura, assim, e até foi assim quando eu fui a comunidade, foi algo que eu fiquei muito impressionada, também, porque eu cresci na cidade mas, assim, tudo que eles sabiam era o que eu tinha aprendido com a minha vó, né. (R. Tupinambá)

De acordo Arruti (2006), no Brasil, verifica-se o aparecimento de populações que reclamam junto ao Estado o reconhecimento oficial da sua identidade como indígena. Esse fenômeno é conhecido por emergência étnica, ou etnogênese. Luciano (2006, p.121) explica que:

A “etnogênese” é um fenômeno” em que, diante de determinadas circunstâncias históricas, um povo étnico, que havia deixado de assumir sua identidade étnica por razões também históricas, consegue reassumi-la e reafirmá-la, recuperando aspectos relevantes de sua cultura tradicional. Em grande medida, o processo de etnogênese ocorreu e ocorre em todas as regiões do Brasil. O que acontece é que em algumas regiões, como a Nordeste, este fenômeno está tendo caráter mais impactante na dinâmica sociocultural e política da região.

Nesse capítulo, procuramos apresentar algumas informações sobre os sujeitos de nossa pesquisa e algumas reflexões a partir de suas narrativas sobre suas trajetórias escolares, as relações com suas comunidades de origem, e as questões e os desafios inerentes ao fato de ser indígenas no espaço urbano, esforço para a visibilidade e o reconhecimento da identidade indígena nas periferias do Rio de Janeiro. No próximo capítulo, iremos aprofundar um pouco mais nessas questões, procurando revelar algumas dessas trajetórias no ensino superior: como se deu a escolha do curso universitário, a relação entre indivíduos e coletivos indígenas e a universidade, perspectiva de futuro para os estudantes e por fim, tentar perceber como esses estudantes percebem a discussão de cotas com recorte étnico-racial.

3 SER INDÍGENA, SER UNIVERSITÁRIO

Neste capítulo, assim como no anterior, procuramos apresentar e analisar, as entrevistas realizadas com estudantes universitários indígenas no estado do Rio de Janeiro com roteiro preestabelecido com perguntas em torno de quatro principais eixos: trajetória educação básica; acesso e cotidiano no ensino superior de educação; ser indígena em um contexto urbano e universitário (relações familiares e comunitárias e o cotidiano na cidade) e por último, a percepção desses estudantes sobre as políticas de ação afirmativa.

As reflexões realizadas acerca desse recente fenômeno possibilitaram a compreensão de que a permanência desses acadêmicos na universidade encontra-se vinculada às suas possibilidades e suas estratégias em manter a dupla pertença que os caracteriza como indígenas e, simultaneamente, como estudantes universitários, mediante a efetivação de seu duplo pertencimento: acadêmico e o étnico-comunitário (AMARAL, 2010).

3.1 A escolha do curso e o cotidiano na universidade

Neste momento da entrevista solicitamos aos entrevistados que falassem sobre a escolha de seus cursos e quais foram as suas motivações.

Para discutir o acesso e a permanência de indígenas no ensino superior é preciso lembrar que para esses grupos étnicos, a presença na universidade muitas vezes representa esforços, anseios e objetivos das comunidades étnicas de origem e não somente o desejo individual dos estudantes que chegam a esse nível de ensino.

No grupo entrevistado, os relatos evidenciam que as escolhas dos cursos pelos estudantes indígenas podem pautar-se no compromisso com o retorno dos conhecimentos aprendidos e sistematizados à comunidade, podendo ainda ser esta uma afirmação que venha a justificar a importância de sua atuação profissional na comunidade e sinalizam a preocupação com uma coletividade indígena na escolha de seu curso:

Eu não tinha interesse no ensino superior, mas como vivia dentro de movimentos políticos, sociais, universidade, academia, sempre me questionavam por que eu não tinha graduação. Questionavam a minha fala, como se tua fala só fosse importante se você tivesse um canudo! (A. Tupinambá).

Quando decidi fazer comunicação foi porque a gente tinha muito oral, e essa oralidade permite a gente sempre tá se comunicando, mas, eu sempre fiquei muito impressionada com essa questão da voz, né, de dar voz à quem não tem voz. Na época eu achava algo, assim, até meio romântico, uma visão um pouco romântica considerando que a gente vive dentro dessa indústria cultural, né, todo esse sistema econômico. A gente sabe que é muito difícil, mas a gente sabe que tem um caminho de uma comunicação alternativa. Então, quando eu fiz esse curso foi pensando principalmente na comunidade, porque durante a minha trajetória, assim, dentro do movimento, dentro das lutas mesmo, eu sempre trabalhei com essa parte de comunicar e de divulgar as questões, de fazer textos. (R. Tupinambá)

[O curso de administração] não foi algo que eu gostaria de fazer, foi algo pensando no coletivo, o maior problema dos povos indígenas, especialmente nas organizações indígenas, associações ou qualquer outra organização desta, o maior problema é gerenciamento. É gestão. Então, a administração vai me dar uma visão melhor, e que, sabe eu posso ajudar algumas organizações ou preparando eles, como depois de ter uma formação legal, fazer cursos preparatórios, oficinas e tal de esclarecimento de lei, como deve funcionar, um papel importante pra gente, precisa tá com isso tudo documentado, senão você passa a ser um fora da lei, e isso tem prejudicado muito grandes organizações. (C. Wapichana)

Porque assim eu quis trabalhar com a educação, né, porque com a educação eu conseguiria né, mudar algumas coisas para o meu povo, dentro da minha aldeia, principalmente o fortalecimento da cultura e preservação, né, então eu dentro da escola ou na direção da minha escola, eu via, eu vejo que eu tenho possibilidade de tá protegendo mais o meu povo, né, então com a educação nós conseguimos avançar mais, então eu optei por pedagogia, né. (A. Pataxó)

Em relação à convivência com colegas e professores no ensino superior, pelas respostas notou-se uma convivência com poucos conflitos, mas bastante superficial: evitam maiores contatos além dos horários das aulas e parecem ser pouco requisitados pelos colegas ou professores. Mas, ao serem questionados diretamente se já sofreram algum tipo de constrangimento por serem indígenas, todos citaram experiências de preconceito e de discriminação, seja na universidade, seja na cidade, como no uso de transportes públicos ou na prestação de serviços, como já mencionado no decorrer deste trabalho.

As manifestações preconceituosas e depreciativas relatadas pelos estudantes indígenas ocupam parte significativa dos relatos dos entrevistados evidenciando sua intensidade e profundidade para os mesmos. Importante observar que muitas dessas manifestações ocorrem como forma de compaixão, estigma, desinformação e também por repugnância. Interessante que vários entrevistados, ao falarem sobre os preconceitos que vivenciam na universidade, procuraram relacionar a situação indígena com a vivida por outros grupos, como negros, homossexuais ou outros "diferentes" que chegam às universidades, conforme os depoimentos a seguir:

Preconceito é em todas as áreas, não somente [com] indígena. Em todas as áreas que nós podemos ver como hoje está a polêmica da cura gay. Eu já presenciei como a pessoa me olha assim: "Índio sentado aqui na mesa comigo?". Eu vejo isso como preconceito, mas de minha parte não ligo com isso. Se a pessoa tá me julgando é problema dela. Eu não tô lá pra atrapalhar ninguém. Eu tô lá igual a ele, buscando conhecimento. (S. Xavante)

Nas ruas da cidade, na universidade, a gente caminha e elas nos encaram, se a gente tá com roupa da cultura elas nos encaram, se a gente tá pintada elas nos encaram. Ou elas ficam assustadas ou é motivo, assim, de chacota, sempre o diferente. O diferente é muito difícil de ser aceito nessa sociedade, qualquer diferente, não é só nós indígenas, mas todos que são diferentes, né. E, de certa forma, sempre acontece alguma coisa relacionada a isso. Hoje a gente é motivo de fascínio e a gente é motivo de medo ao mesmo tempo. Então, tem isso, tem o fascínio, tem o respeito de alguns, mas também tem o medo de outros, e tem também o preconceito. Tudo ocasionados pela questão da falta de conhecimento. Às vezes, quando você tá caracterizado de alguma forma. Mesmo quando você só tá usando um colar ou quando você tá com grafismo no corpo - que é a nossa roupa quando você vem de um ritual - essas pessoas pensam que é tatuagem, tal. Tem algumas pessoas que sentem nojo, elas olham e: "ai, tá sujo!", ela tem uma visão meio assim e aí olham meio assim, com asco, né, e olham como se você estivesse sujo. Já passei por uma situação assim, mas eu encarei, numa boa porque eu entendo que é uma questão mesmo de não conhecer, ninguém respeita aquilo que não conhece, né. (R Tupinambá)

Explicitamente que os caras falam, esculhambam os índios e tal, não dessa forma, nunca vivi com palavras, mas eu já senti isso, você chegar no ambiente e as pessoas se afastam, não tão nem aí pra você. Eu já ouvi uma coisa ou outra, por exemplo, que me ofenderam, mas não na cara. Mas os negros e os gays vivem essa situação também, né? (C. Wapichana)

Foi muito difícil no início porque eu era o primeiro indígena e até 2009 ainda tinha muito preconceito e aqui nessa universidade existe infelizmente ela é elitista né existe muito preconceito com os negros e ainda mais com o indígena, e com o cotista em geral né. (M. Aruak-Baré/Saterê-Mawé)

Os não indígenas atribuem aos indígenas estereótipos e características que os classificam dentro de um estigma tribal (GOFFMAN, 2008). Os estigmas atribuídos aos indígenas e a imagem construída historicamente ao longo dos anos, faz com que estes sejam vistos pelos estudantes não indígenas como “diferentes” dos demais.

Como posto por Goffman (2008), as pessoas que não possuem os atributos socialmente considerados normais, naturais e comuns pela sociedade ou determinado grupo social, são estigmatizados.

O fenômeno manifesto por meio dos relatos se revela semelhante às demais percepções de preconceito sentidas por outros grupos étnicos e sociais que também foram e são histórica e perversamente discriminados, tais como judeus, negros, quilombolas, camponeses, lésbicas, gays, travestis, populações residentes nas periferias urbanas, dentre

outros. Ao refletir sobre a relação entre o auto-ódio judeu e as estereotipadas imagens historicamente construídas sobre essa população, Baibich (2001, p.13) afirma que:

A perseguição histórica tem como consequência direta o desenvolvimento do medo interior do perseguido, medo de sentir-se marginalizado, de sofrer toda sorte de privações e(ou) punições descabidas, medo de ser quem é. O olhar preconceituoso do Outro se impõe gerando um medo não autônomo, que se instala e se mantém devido a este mesmo olhar [...] cada tempo e cada lugar apresenta níveis diferentes de preconceito e perseguição, sendo que a reação do perseguido também se vincula a este fator.

As manifestações apresentadas convergem à análise feita por Paulino (2008, p.123) ao tentar sintetizar os preconceitos sentidos pelos estudantes indígenas em suas trajetórias na universidade:

Num esforço de síntese podemos dizer, em linhas gerais, que indígena é visto na universidade através de três prismas: o do privilégio (está sendo beneficiado, então tem que fazer por merecer), o da invisibilidade (simplesmente não é visto, sendo submetido a padrões já consolidados) e, em menor grau, o do preconceito (as infelizes imagens que se têm dos índios: preguiçoso, festeiro, silvícola...).

Paulino (2008, p.111) afirma a importância do posicionamento das instituições de ensino superior na formação dos seus gestores e profissionais para a superação do preconceito:

Apontamos, desta forma, que qualquer política de ação afirmativa para indígenas pode ser inviabilizada na prática se não for acompanhada de uma capacitação de gestores e profissionais universitários (reitores, pró-reitores, coordenadores de curso e professores) que dê conta da desconstrução das imagens dos indígenas delineadas pelo senso comum, abordando suas particularidades culturais e seus objetivos na universidade. Esta é uma importante ação de permanência, feita a passos lentos no Paraná. Consideramos aqui sua complexidade, potencializada pela constante (e lamentável) resistência de alguns profissionais universitários a este trabalho.

Além disso, uma das íntimas faces dos fenômenos da desigualdade e da vulnerabilidade social se revela nas relações de preconceito e discriminação por dentro das universidades públicas e privadas, neste caso, com as genéricas imagens e estereótipos construídos historicamente acerca dos povos indígenas. O desafio que se apresenta com a presença dos estudantes indígenas e demais acadêmicos que se sentem estrangeiros à estrutura da universidade, é evidenciar que os preconceitos estão historicamente instalados nesse lugar que se propõe educativo. Esse desafio é assinalado por Paulino (2008, p.122) ao afirmar que:

Porém, ressaltamos que, com a presença dos estudantes indígenas, as “rachaduras” na “excelência” universitária materializam-se e, em algum nível, causam certo

desconforto. O viés elitista, eurocêntrico e monolítico da universidade pública brasileira, frequentemente “jogado para debaixo do tapete”, está à mostra com a presença destes estudantes. Não sabemos se está em xeque.

Outra dificuldade muito citada entre os entrevistados foi a necessidade de adaptação com a estrutura individualista, etnocêntrica e monocultural que também está bastante presente no ambiente da educação superior:

O que eu vejo na universidade é que não dá tempo pra você sentar, tirar dúvida: é correria. Então, eu vejo muita diferença como se fosse cada um. [Muito] individual: vai lá e tal. Até tem pessoa boa lá dentro. Sempre vai querer te ajudar, socorrer. Então eu vejo isso. É se preparar mesmo. Tem que buscar não adianta. A maior dificuldade que eu vejo é isso. (S. Xavante)

Eu vou ser sincera, eu não gosto da estrutura acadêmica, porque eu não me encontro na estrutura acadêmica. Assim, quando eu falo dentro da [estrutura acadêmica], como posso dizer? Posso estar falando bobagem, mas é muito pessoal também. Mas, dentro da estrutura acadêmica, tudo que está lá é como um amigo da etnia Malês, da África, ele fala assim: "Tudo que está na universidade, de certa forma, fica batendo na sua identidade". Tem toda uma estrutura, um outro olhar sobre tudo, né, e que você tem que se adaptar e tem que usar como ferramenta. (R. Tupinambá)

Os depoimentos dos estudantes indígenas evidenciam a necessidade das universidades refletirem não somente em relação ao acesso, mas principalmente no que diz respeito à permanência no universo acadêmico, situação mais desafiadora, visto que muitas vezes é um ambiente estranho como demonstra a afirmação de um dos estudantes:

É um desafio eu sair da minha aldeia e vim pra universidade, porque aqui tá a cultura totalmente diferente e a minha cultura é uma cultura fechada. (A. Pataxó)

Para Amaral (2010) ao se depararem com outro modo de vida, onde os valores são distintos, é que surge o sentimento de estrangeirismo, aqui compreendido como a sensação de não pertencer àquele lugar. Ainda para este autor, a universidade é um espaço em que as fronteiras étnicas e sociais se manifestam, é na relação com o outro que as especificidades passam a se revelar aos estudantes indígenas.

Quanto à compreensão da categoria estudante indígena estrangeiro na universidade, Amaral (2010) assim se expressa:

Remete à análise sobre as relações construídas pelos estudantes indígenas no meio urbano e universitário, seja entre eles ao se reconhecerem e se afirmarem como indígenas, seja diante dos professores e estudantes não indígenas ao se perceberem estrangeiros. É no ambiente urbano e universitário que se explicitará seu reconhecimento de estrangeirismo, quer na relação entre os não indígenas, quer na relação entre os indígenas – sendo estes do mesmo grupo étnico provenientes de

diversas aldeias ou de outros grupos étnicos – organizando sua convivência por intermédio de grupos e, por que não, de aldeias inseridas na “univer-cidade”, potencializando a sua identidade estrangeira diante da estrutura institucional universitária e dos sujeitos não indígenas. (p.382-383).

O conceito apresentado por Amaral (2010) contribui para revelar e fundamentar a presença que os acadêmicos indígenas passam a ter no ambiente universitário. Considerando a construção da categoria estudante indígena universitário e por consequência, a sua condição estrangeira para as sociedades não indígenas, fundamentalmente as que convivem no meio urbano e universitário, significa reconhecer as relações por eles estabelecidas e que lhes conferem identidade e semelhança. Sentir-se estudante indígena provoca, dessa forma, a esse acadêmico, sentir-se indígena em meio à hegemônica, homogênea, majoritária e massificada presença social e cultural não indígena na cidade e na universidade.

Ao reconhecer a atuação desses sujeitos em potencial fronteira entre universos sociais e culturais distintos (na relação entre o local e o nacional, entre a aldeia indígena e a cidade, entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes tradicionais, entre grupos étnicos diferentes, dentre outros), se evidencia primeiro, que tais fronteiras existem e persistem apesar do fluxo de pessoas que as atravessam. Segundo Barth (1998, p.188), ao tratar do caráter das fronteiras étnicas:

As distinções de categorias étnicas não dependem de uma ausência de mobilidade, contato e informação. Mas acarretam processos sociais de exclusão e de incorporação pelos quais categorias discretas são mantidas, apesar das transformações na participação e na pertença no decorrer de histórias de vidas individuais [...] descobre-se que relações sociais estáveis persistentes e muitas vezes de uma importância vital, são mantidas através dessas fronteiras e são frequentemente baseadas precisamente nos estatutos étnicos dicotomizados [...] as diferenças culturais podem permanecer apesar do contato inter-étnico e da interdependência dos grupos.

Nessa lógica, os processos de escolarização formal, seja na escola (no nível da educação básica dentro ou fora da terra indígena), seja na universidade (no nível do ensino superior), são potenciais espaços em que as fronteiras étnicas e sociais se manifestam, provocando os sujeitos indígenas a se reconhecerem enredados e implicados ao seu universo étnico-cultural e a reconhecerem as diferenças dos outros, na relação direta e intercambiada com eles. (AMARAL, 2010).

Após uma década do ingresso dos primeiros estudantes indígenas nas instituições públicas de ensino superior, a meta de efetivação de políticas de educação superior indígena

desloca seu foco de atenção do tema da acessibilidade/ingresso para exigir uma atenção maior às políticas de manutenção e permanência destes estudantes nos cursos. Trata-se de repensar estratégias que contribuam, em curto prazo, para a configuração de um terreno propício à produção de novas sensibilidades, estruturas e práticas acadêmicas que valorizem e “levem a sério” os estudantes indígenas. A esse respeito, Souza Lima e Hoffmann (2004, p.20) observam:

Levar a sério a presença de alunos indígenas dentro das universidades implicaria em criar interfaces para o diálogo, por exemplo, incorporando cursos sobre Direito indígena nos currículos das universidades e ter profissionais capazes de ministrá-los. Significaria oferecer cursos de línguas indígenas, mas ministrados por indígenas que não necessariamente precisariam ser portadores de graus universitários, ou contar com xamãs dentro de faculdades da área de saúde, reconhecendo a autoridade intelectual dos portadores de conhecimentos tradicionais.

O que Souza Lima e Hoffmann (2004) apontam é justamente o nó central que necessita ser desatado: a ruptura com a lógica eurocêntrica nas esferas de ensino, pesquisa e extensão, movimento que deve ocorrer em sincronia com a abertura universitária para que os sujeitos indígenas protagonizem e vivenciem suas lógicas, conhecimentos, técnicas, tecnologias e práticas pedagógicas em plenitude no contexto da universidade pública.

Consoante a essa perspectiva, Marcos Paulino (2008) aponta que, “os povos indígenas na universidade podem mostrar, com toda a sua pluralidade, que existem outras formas de ser/estar no mundo que vão além da matriz eurocêntrica hegemônica”. Ressalta, também, o enorme potencial de sofisticação dos processos de produção de conhecimento relacionado à presença de intelectuais indígenas nas universidades brasileiras. Nos termos do autor:

A universidade enquanto instituição necessita inaugurar uma discussão mais profunda sobre a epistemologia e a episteme. As instituições, com muitos limites, admitem abrir processos seletivos que permitam incorporar representantes dos povos indígenas, e existem lutas para garantir certas condições que assegurem sua presença. Contudo, é forçoso reconhecer que a presença dos indígenas não forçou o debate sobre os próprios saberes universitários, e um suposto diálogo intercultural ainda é assistemático e fragmentado. (PAULINO, 2008:150).

Apesar de reconhecerem que a universidade representa inúmeras dificuldades, ao mesmo tempo reconhecem que também proporcionam conhecimentos vistos como fundamentais para se lutar por direitos, conforme verificamos nestes relatos:

Você tem que de apoderar dele [do conhecimento universitário] e usar como ferramenta, saber usar como ferramenta. Se você não sabe usar como ferramenta, às vezes, você se perde dentro daquela estrutura toda e quando você é de outro povo,

então, assim, às vezes é muito difícil aceitar algo de que não se acredita. A gente entende que é necessário. Toda a sociedade envolvente a nossa volta, né, torna tudo isso necessário, a gente sabe que é necessário. Então, a gente se apodera enquanto ferramenta, né, se apodera pra poder, como posso dizer? Representar nosso grupo étnico dentro daquelas profissões, né. (R. Tupinambá)

A universidade ela te empodera, ela te instrumentaliza, pra você lidar com essas questões então foi muito bem proveitoso, foi ótimo, pra mim foi a melhor coisa que eu fiz na minha vida meu amigo. (M. Aruak-Baré/Saterê-Mawé).

Para Amaral (2010) a universidade, como potencial e institucional espaço de produção e socialização do conhecimento acadêmico-científico e da constituição da inteligência nacional, torna-se alvo de direito e lugar a ser alcançado e ocupado pelos povos indígenas como sujeitos históricos e epistêmicos.

3.2 Relação de mão única: o impacto da/na universidade

Neste momento da entrevista solicitamos aos entrevistados que falassem se haviam percebido alguma mudança no curso (enfoques do currículo, a situação dos povos indígenas ser mais abordada nas aulas, curiosidade de professores ou colegas do curso sobre suas comunidades etc.) a partir de sua presença na universidade. A posição majoritária dos entrevistados é de que não houve mudança alguma na universidade, conforme verificamos nos depoimentos a seguir:

Eu acho que o curso ele não muda, o curso ela permanece de igual pra igual, assim, não tem nada a ver. (A. Guarany Mbyá)

Alguns professores, pouquíssimos, a partir do momento que eles me conhecem, a gente começa a bater alguns papos, mas outros professores não, muitos outros professores são resistentes. Com esses não mudava nada, absolutamente nada, nada, nada. (C. Wapichana)

Não, não houve diferença. (A. Tupinambá)

Não, porque, assim, é uma área muito recente assim dentro das universidades que eles não querem se comprometer. (A. Pataxó)

Além disso, também questionamos se durante a vida universitária, participaram de algum grupo de pesquisa ou de atividade de extensão e se havia por parte dos professores

interesse em convidá-los para participar de projetos pelo fato de serem indígenas. Constatamos a partir dos relatos que também não houve interesse por parte dos professores em convidá-los para participarem de projetos de pesquisa e/ou extensão:

Na minha universidade não, mas em outras universidades às vezes, alguns grupos se juntam, pra fazer alguns estudos, né, em grupos de estudos mesmo, às vezes, eu sou convidada e eu participo. Na universidade, eu até tive sorte, porque tinha uma matéria específica, de sociologia, e professor é uma pessoa muito esclarecida, e ele abordava todas essas questões também dentro da sala de aula, que eu já achava um avanço, né. Então hoje a gente tem essa sorte, de que já tá avançando, a gente já vê professores. Que já buscaram conhecer, né, e passar pros alunos de forma certa as coisas, mas outros que olham e ficam sem entender, é um motivo de estranhamento [a presença indígena na universidade]. (R. Tupinambá).

Não, nunca fui procurado, nunca fui convidado. (Ab. Guarany Mbyá).

Em relação ao acesso de indígenas no ensino superior, essa demanda inclui a busca de reconhecimento da necessidade do diálogo entre universidade e conhecimentos tradicionais, o que implicaria espaço para outros saberes, outros cursos, outras grades curriculares. Nesse depoimento, esse estudante fala da necessidade do respeito e o reconhecimento da diversidade cultural e da valorização dos conhecimentos indígenas dentro do sistema acadêmico:

Quando se fala de melhorar é principalmente ter respeito, né, ter respeito pelos grupos indígenas, respeito pelos conhecimentos, né. E assim, abordar o conhecimento assim do índio, dentro da universidade, nas matérias, assim. (A. Guarany Mbyá)

Ao refletir sobre a lógica ocidental hegemônica na universidade, Luciano (2007, p.59), também manifesta sua percepção diante do não reconhecimento e por vezes, desqualificação dos conhecimentos indígenas pela ciência não indígena:

No caso das universidades há um grave problema: os nossos conhecimentos tradicionais, os que vêm dos nossos povos, continuam sem validade nenhuma. Eles não são considerados. Servem para reflexões, para estruturar várias possibilidades, mas não têm valor. Imaginem que eu tenha que dar um parecer técnico. Eu não posso dá-lo a partir do conhecimento de meu povo. Eu seria obrigado a fazê-lo a partir da ciência ocidental, portanto, da ciência do branco, um modelo absolutamente ocidental, baseado no saber não indígena.

A demanda pela dialogicidade entre diferentes lógicas e conhecimentos se apresenta como um significativo desafio para uma estrutura que possui em sua gênese histórica de constituição o desconhecimento e a negação dos povos indígenas como sujeitos epistêmicos. Esse desafio é refletido por Silva (2007, p.135-136):

É necessário entender a estrutura científica do pensamento indígena. E isto não é simples: colocar os saberes em pé de igualdade científica, conseguir posicioná-los em um mesmo patamar, com igual *status*, é muito complicado. Estabelecer um diálogo entre os saberes é algo complexo na academia, porque temos conhecimento de que a nossa ciência ocidental fundou-se na questão da fragmentação dos conhecimentos e em um modelo homogêneo, como *uma* verdade que é construída. Existem, de fato, “verdades”. Ora, existem outras lógicas, outros jeitos de explicar o mundo, a natureza. E isso mexe com muita gente e nos obriga a pensar.

Refletir sobre interculturalidade e/na universidade, supõe uma discussão sobre as bases eurocêntricas que fundaram a nossa universidade. Em recente estudo, Catafesto de Souza (2013) detalha alguns fatores que precisam ser superados para realmente a universidade acolher as diferenças, como por exemplo, superar a centralidade da erudição abstrata, o etnocentrismo e o próprio racismo. A polifonia que estudantes indígenas poderão construir na universidade é sinônimo de qualidade, diz o antropólogo, “reconhecendo a legitimidade contemporânea das alteridades originárias americanas” (p.120) e contribuindo para a construção de simetrias acadêmicas.

Ainda de acordo com Souza Lima e Hoffmann (2004, 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 estruturas, que acabaram se tornando tão burocratizadas e centralizadoras, podem suportar se colocar ao serviço de coletividades vivas histórica e culturalmente diferenciadas. É preciso criar interfaces para o diálogo a realidade multicultural e plurilíngue existente no país, incorporando, por exemplo, cursos de línguas indígenas ou sobre povos indígenas, ou abordar temas específicos dentro das cadeiras já existentes, como a discussão sobre Direito indígena, nos currículos das universidades.

Todos os entrevistados falam da importância da universidade, em diferentes aspectos, porém neste depoimento fica claro que a educação reconhecida por eles é um dos elementos chaves para a viabilização de seus projetos de autonomia e sustentabilidade principalmente no tocante ao maior conhecimento sobre direitos indígenas. Constata-se que, mesmo com a hegemônica forma eurocêntrico-ocidental, hierarquizada e não indígena das universidades brasileiras, os conhecimentos adquiridos e refletidos pelos estudantes indígenas provocaram neles uma leitura mais ampliada e crítica sobre o seu papel nas sociedades indígenas e não indígenas. Essa constatação se evidencia nos relatos desses estudantes indígenas que passam a articular os conhecimentos acadêmicos debatidos na universidade com as necessidades, realidades e possibilidades de autossustentabilidade de suas comunidades:

A importância que eu vejo até agora [da universidade] é conhecer o que os nossos governos estão colocando pra indígenas, não somente pra indígenas, mas pra o povo. Eu tenho aprendido as leis indígenas e isso tem me dado esperança. Porque eu conhecendo a lei, o que ela que diz a respeito do indígena, eu vou ter facilidade de falar pra eles e não brigar, porque muitos advogados, a FUNAI, antropólogos, acham que quando o índio é convidado pra isso, ele não sabe falar. É claro, "nunca estudou como é que vai falar?" Então hoje eu tenho esperança de falar da temática indígena e isso [a Lei] tá dizendo e por isso tem que ser assim. Não vai pegar borduna pra espantar todo mundo por causa disso. Quando o índio estuda, se ele tem entendimento pra o bem da comunidade, ele leva o melhor pra o branco. Apresenta, briga. É por isso que muitos estão morrendo, por não saber lidar. O fazendeiro vai lá e mata ele e ninguém fala. Hoje não vemos isso, os índios já estão andando e conhecendo as leis dele, então tem que ter prova. Isso tem me dado esperança ter aprendido. (S. Xavante)

Neste outro depoimento dessa estudante, ela ressalta que apesar de não gostar da estrutura acadêmica, a universidade lhe oferece a oportunidade de troca de experiências, levando o diálogo intercultural para dentro da universidade:

Mesmo eu não gostando da estrutura dela [da universidade] ela te abre olhares, ela te mostra pessoas diferentes de você, e são outros olhares, são outras pessoas. Então, eu vejo a universidade como um espaço de abrir seu olhar pra o mundo, né, principalmente quando você tá na comunidade, dentro da comunidade você está em outro mundo. Não é o mesmo mundo, é outro mundo. Quando você sai da comunidade você carrega aquele mundo dentro de você. Quando você se depara com outros mundos, acho até algo interessante, que acho que Paulo Freire fala disso também, da leitura que se faz, eu não lembro direito, mas é uma leitura que você faz do mundo, né, e cada pessoa faz a sua leitura do mundo. E pra mim mudou minha leitura de muitas coisas, e ao mesmo tempo fortaleceu muito a minha questão da identidade, porque, às vezes, quando você se depara com um diferente você realmente vê, você se reconhece e vê quem você é de verdade. (R. Tupinambá)

A compreensão manifestada por essa estudante acerca do ambiente universitário pode ser corroborada pelo entendimento de Capelo e Tommasino (2004, p.26-27) sobre o sentido e a importância da interculturalidade na universidade:

Universidade inclusiva não significa que seja necessariamente justa. O conhecimento que se produz e se transmite nas universidades tem algumas características muito básicas: é branco, euro-ocidental, cristão e masculino. É preciso que outras comunidades de pertencimentos étnicos diferenciados também sejam construtoras dos conhecimentos que precisam ser veiculados nos corredores das universidades, até porque, sem essa alternativa, não se estabelecerá o diálogo intercultural. [...] O ensino e a educação escolar na perspectiva intercultural implicam alterar o padrão normativo que conduz as práticas pedagógicas bem como a racionalidade que preside os saberes e fazeres escolares em todos os graus de ensino.

A importância da definição de espaços e momentos de convivência intercultural entre os estudantes indígenas e os não indígenas na universidade também é encontrada em Capelo e Tommasino (2004, p.26), quando fazem a seguinte afirmação:

A convivência de jovens índios nas universidades e nas casas de estudantes universitários certamente estimulará relações interculturais desencadeadas no calor do cotidiano escolar. Esse diálogo, ainda que tímido, pode constituir-se como o ponto desencadeador de relações interculturais baseadas no reconhecimento e valorização das diferenças culturais.

Neste aspecto, Grilo (2007, p.144) afirma que:

Deve-se garantir espaços e mecanismos de afirmação da sócio diversidade indígena na universidade, nela construindo campos interativos que possibilitem aos estudantes indígenas encontrarem-se, discutirem e divulgarem suas identidades. Tendo ali um espaço coletivo, eles poderão ser reconhecidos como um grupo social, pluriétnico, trazendo a discussão para a universidade. A fim de garantir isto, não basta haver um curso específico ou alguns estudantes que entrem em um ou outro curso.

Para além das possibilidades de interculturalidade na universidade, Bondin (2007, p.95) enfatiza a importância da convivência com os povos indígenas para se constituir uma verdadeira consciência nacional brasileira, sendo esta multiétnica, multicultural e multilinguística:

Consideramos como muito necessário para os povos indígenas o conhecimento e a ciência que se produzem na universidade, a fim de que garantam um melhor trânsito a eles pela sociedade nacional. No entanto, nós julgamos ser também fundamental para a sociedade nacional e para as nossas universidades a convivência com os povos indígenas, na medida em que todos esses processos em curso apresentam enormes desafios para as áreas científica, linguística, antropológica e para a história das ciências sociais. Ambos os lados têm muito a ganhar e, com certeza, precisamos pensar em outro programa que, digamos assim, corra paralelamente a todos esses já citados – um programa de formação de verdadeira consciência nacional quanto a existência de um Brasil multiétnico, multicultural, multilinguístico, consciência esta que nós não formamos em 500 anos de existência, pelo contrário, fomos ensinados que nós somos uma unidade, que falamos uma única língua e temos uma cultura nacional.

Ainda neste aspecto, Fleuri (2005)⁶⁵, afirma que:

A tarefa da educação intercultural, como a estamos concebendo a partir das experiências educativas realizadas neste contexto, não é adaptar, ou mesmo simplesmente possibilitar a mútua compreensão das linguagens. É, antes, possibilitar a emergência dos múltiplos significados (polifonia), provocando a reflexão sobre seus fluxos e cristalizações e os jogos de poder aí implicados, buscando-se a transformação de relações hierarquizadas e excludentes em relações de reciprocidade e de inclusão; de saberes fragmentados e disciplinarizados, em saberes que busquem, além das distinções, as interconexões, a desestabilização de dicotomias, substituindo bifurcações hierárquicas por redes de diferenças cruzadas, múltiplas e fluidas (numa perspectiva dialógica).

⁶⁵ Conferência proferida no V Colóquio Internacional Paulo Freire: desafios à sociedade multicultural, Recife, de 19 a 22 de setembro de 2005.

Constata-se também nos relatos desses estudantes que as universidades não estão preparadas para recebê-los:

Mas, olhando um pouquinho, [a universidade] ainda não está preparada, ela está se preparando. (A. Tupinambá)

Eu acho que a grande maioria das universidades, não, porque todos os espaços indígenas, dentro da universidade, foram surgindo até pela guerra dos estudantes indígenas, que foram correndo atrás. Acho que existe uma necessidade de preparo dessas pessoas, uma necessidade maior de preparo. (R. Tupinambá)

Eu entrei na faculdade privada, sem preparo e quem iria lá ensinar nem sequer sabe sobre indígena. Quando eu entrei eu enfrentei muita coisa, quer dizer, os professores nunca falaram o que era cota. Então pra melhorar a faculdade, contribuir, teria que ter organização própria, as pessoas que entende realmente pra atender os indígenas e isso pra mim melhoraria. Olha, pra melhorar teria que haver organização, que alguém abordasse assuntos sobre estudante indígena. Haveria discussão porque o próprio indígena dando sugestão seria muito difícil porque nem todo mundo iria aceitar. Então haveria organização, discutir como a universidade ajudaria o estudante indígena, aí sim. Se o estudante desse a sugestão daria certo porque o estudante iria sugerir pra melhorar. (S. Xavante)

Não, não, aliás, eu assim que entrei na universidade eu fui fazer parte do CA do centro acadêmico né de história então nós começamos a exigir que fossem dados mais autores latinos americanos. (M. Aruak-Baré/Saterê-Mawé).

Além disso, somam-se aos fatos de não estarem preparadas, os recorrentes relatos dos entrevistados acerca das dificuldades financeiras para manterem-se na universidade e residirem no meio urbano. Nos depoimentos desses estudantes, fica claro que a universidade deveria garantir a permanência e conclusão do curso para os estudantes indígenas, criando mecanismos que permitam aos alunos condições de alimentação, transporte, moradia, disponibilidade de material de estudo e ressaltam a necessidade de se abrir diálogo com os próprios estudantes indígenas e suas comunidades para definir democraticamente políticas de permanência adequadas às suas necessidades concretas:

Por exemplo, na minha universidade não tive nem acesso e nem permanência, porque embora a faculdade me dê 40% de desconto, na mensalidade, é eu que pago, é eu que banco todo material, eu que banco a minha passagem, eu que banco a minha estadia, tudo que a universidade não tem preocupação alguma, quer receber metade do que, e aí em contra partida eles também querem aproveitar isso dentro das estatísticas, nós fazemos isso e tal, mas não é, você sabe que pra o ser humano se manter na faculdade precisa de transporte, alimentação, segurança, tem que ter material, tem que ter alimentação, tudo um conjunto de coisas. (C. Wapichana)

Permanecer na universidade é uma coisa complexa. Primeiro que tem os mecanismos de saudade, distância, trabalho, vivências, nova sociedade, a universidade tem várias sociedades internas, seus valores culturais, a gente tem pensado muito na produção de uma república à qual dias de sábado, dentro da

universidade, ele tenha que vir a dar aula da cultura dele para outros indígenas e não indígenas. O que fortalece ele, culturalmente, dentro dessa sociedade, e valorar ele, ele vai se valorar e valorar a cultura do outro, aprender sobre a cultura do outro. Então, esse é um dos mecanismos. (A. Tupinambá)

A partir das falas desses estudantes e conforme já mencionado no decorrer desta pesquisa, pensando nos povos indígenas, as dificuldades ainda são maiores para o ingresso nas universidades, não garantindo a permanência e conclusão do curso, pois a gratuidade do ensino deve compreender não só a ausência de taxas ou mensalidades, mas a garantia de reais condições de estudo, por meio de sistemas e mecanismos que permitam ao aluno condições de alimentação, transporte, moradia e disponibilidade de material de estudo, mas, acima de tudo, reconhecimento de sua ancestralidade e dos aportes que pode oferecer na produção de conhecimento.

Deixam claro também quanto a necessidade de criação de um local de convivência atento às especificidades dos estudantes indígenas e além disso, que esses espaços sejam administrados pelos próprios estudantes indígenas e não por interlocutores:

Com a experiência que é São Carlos, em São Paulo, a Universidade federal de São Carlos já é razoável, porque ela ajuda com moradia, ajuda com alimentação, ajuda com uma série de coisas, mas falta a parte de vivência, por exemplo, você precisa do local onde você precisa fazer seus cantos, suas danças, fazer rituais, você tem que ter um espaço pra isso, pra você se realimentar, tem que ter uma presença de gente da família, ou um apoio espiritual dos próprios indígenas, que por exemplo não tem, isso é uma falha nas universidades, não adianta estudar só a vaga, mas tem toda uma situação pra você permanecer, e permanecer que é difícil, você tem a saudade de casa, da sua comida, dos seus amigos, então tudo isso pesa, chega o momento que se você não tiver consciência, daquilo que você quer, do porque de você tá ali, você volta. (C. Wapichana)

Mais temáticas indígenas, curso específico de história indígena que não tem né, eu acho que isso é o principal né, e dá chance porque uma andorinha só não faz verão, como diria, mas se tiver um grupo de indígena aqui nós podemos formar um grupo de indígenas, nós podemos requerer uma sala só pros indígenas ou então construir uma oca ali pra nós. (M. Aruak-Baré/Saterê-Mawé)

Algo que realmente, assim, dê subsídio a essas demandas, algo que realmente atenda essas demandas, que não seja só, algo, assim, "Ah, aqui tem um espaço dentro da universidade que é só pra indígena. Vocês podem fazer o que vocês quiserem. Vocês podem desenvolver aqui várias coisas que vocês quiserem. E aí você, assim, a vezes entra nesses espaços mas não são indígenas que estão neles, né. Acho que aqui no Rio tem alguns exemplos de espaços assim, em que você entra, assim, no espaço, assim, dentro da universidade que é um espaço indígena mas não são os indígenas que estão neles, a frente deles. Então, existe muito isso, principalmente no estado do Rio de Janeiro, não em outros estados, você já vê algo mais, você já vê indígenas à frente desses espaços, né. Mas aqui no Rio de Janeiro, não, você não vê indígenas na frente desses espaços, né, você sempre vê um interlocutor, né, e acho que é isso que

não tem mais necessidade de ter esse interlocutor. Eu acho que é válido todos estarem juntos, até no mesmo espaço, assim, que a troca de saberes, de conhecimento vai construir junto, né, mas eu não entendo, assim, essa necessidade, em alguns desses espaços, de ainda possuir esses interlocutores não indígenas, né, pra tomar à frente desses, de alguns desses espaços na universidade, né. (R. Tupinambá)

Entende-se que a condição dos estudantes indígenas como sujeitos de direitos e de autonomia para definição dos investimentos na sua formação acadêmica e profissional seria mais efetiva na medida em que houvesse a adequada ampliação do valor da bolsa auxílio, possibilitando o suprimento de suas necessidades básicas de alimentação, moradia, de deslocamento, de aquisição de livros e materiais, de participação em eventos acadêmicos e principalmente o reconhecimento de sua ancestralidade e dos aportes que pode oferecer na produção de conhecimento e espaços de convivências atentos às suas especificidades.

Acreditamos que, conhecendo melhor a realidade destes estudantes e os desafios enfrentados por eles, tem-se maior embasamento para discussão do assunto e avaliação de formas de se garantir a igualdade de acesso e de permanência no ensino superior a esses estudantes.

3.3 Planos para o futuro: desejo individual e coletivo

Perguntamos a esses estudantes, quais eram seus planos para o futuro, seus desejos individuais e coletivos. Três pretendem dar prosseguimento aos estudos através do mestrado e dois deles fazendo outra graduação, um em história com objetivo de reconstruir a história do Brasil indígena e o outro em direito com o objetivo de defender os interesses de seu povo, conforme depoimentos a seguir:

Meus planos é fazer mais uma graduação, né. Eu tenho convite de mestrado e até doutorado já antecipado. Mas eu quero ir por um outro caminho. Eu quero fazer história, como eu disse anteriormente que fiz e não fiz na UFRJ, mas agora eu quero por um motivo: eu quero escrever livro de história. Vou fazer licenciatura para produzir literatura de história, material pedagógico pra poder mudar os livros de história. Eu, como muitos outros parentes, temos esse tipo de entendimento, e daí por diante, sei lá, 60, 70, 80, 90 anos, se eu puder viver um pouquinho até mais, uns 96, se ainda puder produzir alguma coisas estarei produzindo. E indo por esse caminho, ir pra base, reconstruir a história do país, reconstruir a história do Brasil indígena. Esse é o meu objetivo. (A. Tupinambá)

Com a faculdade de direito eu acredito que eu consigo está de igual pra igual, defendendo e também acusando, eu posso investigar, eu posso denunciar e posso ir pro tribunal pra acusar as pessoas que cometer qualquer erro, qualquer injustiça com meu povo. (A. Pataxó)

Eu penso em tentar fazer mestrado, né, assim, tentar desenvolver dentro da área de letras. Eu penso em fazer mestrado, tentar, talvez o doutorado, mas de início eu vou tentar o mestrado. Eu ainda não defini muito bem, assim, a área, né, mas, assim, eu estou pensando, assim, na área de Letras, né, e Literatura, que é o que eu gosto muito, né. Eu fiz comunicação também por essa paixão por escrever, assim, eu tenho uma certa paixão pela escrita. Eu gosto muito de Filosofia, assim, mas os planos, assim, são fazer o mestrado dentro da área de letras, né. (R. Tupinambá)

Meu sonho, sabe onde é que eu vou chegar? Eu quero ser doutor de letras ou até história do brasil. Eu vou lutar! Então meu sonho, é aprender e buscar melhor e chegar no doutorado. Então esse é meu sonho é trabalhar, ajudando e lutando. Porque enquanto nós estamos vivendo, respirando e tem coisas que na nossa vida sobra pra gente resolver. Então muita coisa que está vindo é pra direção dos indígenas. Hoje mesmo tivemos acompanhando, ouvindo a história por aí sobre a demarcação, então isso tem que melhorar. (S. Xavante)

A minha pós - graduação vai ser justamente falando sobre as ditaduras do século XX e as consequências pros povos indígenas, em especial o povo saterê- mawé que é o meu povo que foi um dos principais é prejudicados pela ditadura, aliás pelas ditaduras né tanto da Vargas como a ditadura civil militar de 64 né então eu descobri isso, então o meu trabalho hoje em dia é justamente nessa direção. (M. Aruak-Baré/Saterê-Mawé)

Conforme visto no decorrer deste estudo, há a necessidade da formação superior para que os próprios indígenas sejam protagonistas na interlocução com a sociedade envolvente, ocupando cargos na gestão e condução de suas políticas, cargos estes que até então são ocupados por não indígenas. Nesses depoimentos esses estudantes deixam claro que pretendem voltar para as suas aldeias de origem, um pretende provar que pode gerir o seu próprio negócio e fica evidente a sua preocupação em preservar a natureza e o outro demonstra sua preocupação em defender a sua comunidade e ocupar um cargo de presidência dentro da FUNAI:

Eu penso em voltar pra casa, mas eu preciso também manter, eu quero montar um negócio, inclusive, pra provar que temos condições de gerir um negócio, com sucesso. Ia fazer render. Mas não é o fato que eu quero montar pra mostrar tudo isso não, eu quero montar um negócio, que esse negócio ande, e que eu faça esse negócio andar, dentro desse mundo, e eu quero mexer com coisas naturais, não quero mexer com algo que vai depredar, quero mexer com algo nesse sentido. (C. Wapichana)

Voltar pra minha aldeia e trabalhar pra defesa do meu povo, talvez até tentar uma presidência da FUNAI, me tornar um presidente da FUNAI. (A. Pataxó)

Como visto anteriormente nos relatos, haja vista o próprio sentido do ingresso e da permanência dos estudantes indígenas na universidade, afirmado por todos eles ao tratar da busca de conhecimentos que venham a contribuir para a melhoria da qualidade de vida na terra indígena. Esses estudantes demonstram através dos seus depoimentos que o seu principal objetivo é reverter o conhecimento adquirido na universidade em favor das suas comunidades e servir de exemplo para os demais parentes:

É ajudar a comunidade, só isso. (A. Guarany Mbyá).

Eu vou me torna um exemplo pro meu povo com mesmo com essa dificuldade que eu enfrentei, eu estou vencendo na vida e eles também podem fazer isso, podem vencer. (A. Pataxó)

Eu pretendo não virar as costas pra o meu povo e dá exemplo de como a gente pode dar a volta em tudo isso que aconteceu e que está acontecendo e que ainda acontecerá por algum tempo. (M. Aruak-Baré/Saterê-Mawé)

3.4 Políticas de Ação Afirmativa e Cotas: algumas opiniões

Neste momento da entrevista, procuramos saber a opinião desses estudantes sobre às ações afirmativas na área educacional, por conseguinte às políticas de cotas com o recorte étnico racial.

As ações afirmativas mediante as políticas de cotas para o ingresso nas universidades públicas têm provocado o polêmico e profundo debate sobre a função pública e social da universidade pública, democrática e brasileira.

Ao pesquisar a literatura que trata da temática das ações afirmativas e das políticas para o acesso ao ensino superior no Brasil, depara-se com um significativo número de produções e estudos relacionados ao ingresso de estudantes negros por meio das cotas, acompanhado por um polêmico debate nacional em torno desta temática. Contudo, apresenta-se ainda reduzido o número de produções acadêmicas e até mesmo debates nacionais em torno das ações afirmativas de ensino superior para indígenas no Brasil.

Conforme já mencionado no decorrer deste trabalho, como uma das formas de resistência e luta pela superação das marcas deixadas pelo regime de tutela legal, as organizações indígenas têm perseguido a formação dos professores indígenas e o acesso e a

elevação da escolaridade às crianças, aos jovens e adultos indígenas na educação básica e no ensino superior.

Identificamos 21 Instituições de Ensino Superior Públicas que já oferecem curso de licenciatura intercultural atualmente, sendo 16 federais e 5 estaduais. Importante ressaltar mais uma vez que as experiências de licenciaturas interculturais se apresentam como mais uma expressão afirmativa das conquistas e dos resultados das lutas e da organização política destes sujeitos no cenário nacional, em parceria com as Instituições de Ensino Superior Públicas.

Observa-se também que o progressivo acesso dos povos indígenas às vagas no ensino superior público nos cursos de graduação e de pós-graduação no Brasil passa a ampliar o direito à educação escolar a esses sujeitos, até então circunscrito ao nível da educação básica. Nessa lógica, arrisca-se a constatar a ampliação conceitual da educação escolar indígena, oficialmente circunscrita à educação básica pela LDB de 1996, avançando para o ensino superior público e influenciando-o ainda que na forma de ação afirmativa nas universidades públicas.

A ampliação do direito ao ensino superior aos indígenas é também um fenômeno e uma demanda recente para o movimento das lideranças e professores indígena no Brasil, uma vez que ainda urge a necessidade da universalização do ensino fundamental – quiçá ainda a educação básica – específico e diferenciado, nas escolas indígenas, conforme preconiza a legislação brasileira. Segundo Souza Lima e Hoffmann (2004, p.16), “as organizações indígenas pensaram pouco sobre a questão do ensino superior, pois estiveram e estão preocupadas em manter as terras de seus povos e assegurar as bases para a subsistência”.

O progressivo ingresso de indígenas na universidade pública passa a constituir uma nova intelectualidade indígena pensadora e sujeito de seus projetos próprios de desenvolvimento social, econômico e cultural e neste sentido as políticas de ação afirmativa passam a ser a estratégia de entrada dos povos indígenas no ambiente acadêmico-universitário e para o acesso, o diálogo e a produção de conhecimentos científicos que venham a contribuir para a sua afirmação política e cultural. (LUCIANO, 2006; PAULINO, 2008).

Pois bem, feitas essas breves reflexões iniciais, passemos as falas dos sujeitos da presente pesquisa a partir das entrevistas produzidas:

Primeiramente questionamos se já tinham ouvido falar sobre as políticas de ação afirmativa. Dos sete entrevistados, um afirmou nunca ter ouvido falar e dois não tinham uma opinião formada sobre tal assunto ou não entendeu bem a pergunta:

Nunca ouvi falar. (S. Xavante)

Acho que não, acho que política é política, né. Acho que quando se fala de política é muito complicado, cada político tem a sua forma de fazer política assim. Eu não sei falar muito a respeito do político, né. (A. Guarany Mbyá)

Eu acho ótimo porque o Brasil ele é indígena, é o que eu falo sempre nas minhas palestras todo brasileiro tem um indígena dentro de você mesmo que seja branco dos olhos azuis. (M. Aruak-Baré/Saterê-Mawé)

Os demais estudantes entrevistados afirmam que já ouviram falar sobre as políticas de ações afirmativas, ressaltam a sua importância, porém de forma majoritária associaram de imediato ao sistema de cotas conforme os depoimentos a seguir:

Então, as ações afirmativas eu sou a favor de cotas, cotas sociais, não raciais. Eu estou mais preocupado com a questão social e econômica. O pobre da favela vai ter acesso, o pobre da zona rural vai ter acesso, o pobre dentro da aldeia indígena, de um quilombo, cigano, vai ter acesso. É ampliar o acesso à educação. (A. Tupinambá)

As afirmativas é aquela das cotas, né. É disso, daquilo. Elas são importantes, não digo que elas sejam necessárias, no sentido de que elas precisam existir, não. O que tá errado é a forma que o governo tem tratado a educação, tem tratado seu povo, esse é o problema, isso são só resultados desse descaso, elas são necessárias nesse sentido, mas elas não são necessárias para mostrar a minha capacidade, isso que está em jogo, a gente pode viver muito bem sem utilizar esse tipo de situação. (C. Wapichana)

Então assim o que eu vejo é muito deficiente ainda, porque quando você fala a direito indígena, direito na universidade e direito a educação, sistema de cota indígena no mercado e na prática meu amigo isso não é válido. (A. Pataxó)

Importante ressaltar, que nesse depoimento, esse estudante emite sua opinião no sentido que deveria se criar uma universidade específica para os povos indígenas:

Eu assim na verdade, eu como liderança o que mais falo e defendo é que se crie, que o governo federal crie uma universidade específica para os povos indígenas, né, que tenha odontologia, que tenha medicina que tenha todas as outras áreas do homem branco, porque aí sim, como que você vai trabalhar com um povo diferenciado se a universidade foi criada pra trabalhar com europeu, com povo brasileiro com cultura diferenciada, então quando chegar um índio lá a universidade nem vai saber como trabalhar, então se cria uma universidade só para o indígena, aí sim a universidade

indígena ela vai saber como trabalhar a questão educacional para os povos indígenas. Então nós queremos sim uma universidade só para indígena específica, é uma luta nossa, nós indígenas. (A. Pataxó)

Apesar do recente e incipiente debate sobre a criação de Universidades Indígenas no Brasil (SOUZA LIMA e HOFFMANN, 2004), o que se evidencia operacionalmente é a oferta de cursos de licenciaturas interculturais para a formação de professores indígenas e a constituição de políticas de acesso ao ensino superior por meio de vagas reservadas ou suplementares, mediante a realização de vestibulares convencionais ou específicos, em universidades públicas.

Em seguida indagamos sobre o sistema de cotas e pedimos a opinião de cada estudante sobre as cotas destinadas especificamente para os estudantes indígenas nas universidades brasileiras. Um dos estudantes diz que já ouviu falar sobre o sistema de cotas, mas não deu sua opinião por falta de informação sobre tal sistema:

Diz que ouviu falar, mas nunca teve informação sobre ela. (S. Xavante)

Nesses depoimentos, a estudante R. Tupinambá fala da importância do sistema de cotas para os estudantes indígenas, mas interessante que ela deixa claro que as dificuldades são ainda maiores para o ingresso nas universidades pelos indígenas e assim como no relato do estudante A. Pataxó, eles demonstram um pouco de incômodo sobre a necessidade do sistema de cotas, como se isso ferisse o mérito dos indígenas que chegaram à universidade, como demonstram as falas a seguir:

Pra gente enquanto indígena é muito importante, mas, não é a solução também, né, porque eu conheço muitos parentes, assim, que passaram dificuldades, ainda passam dificuldades e não entraram por esse sistema porque quiseram mostrar, que, assim, eu estou passando dificuldade, mas eu sou capaz, né. O governo ele quer mudar, como eu posso dizer, um espaço, né, assim, de cotas, quando ele poderia tá dentro da minha comunidade fazendo algo. Já me preparando, né, pra conseguir passar como qualquer outra pessoa em outros espaços, né. (R. Tupinambá)

Uma política que tem colocado o indígena como inferior como assim, nós somos inteligentes como qualquer pessoa, tem que ter uma educação de qualidade dentro das terras indígenas dentro da aldeia, né, tem que ter uma visão voltada do Ministério da Educação para os povos indígenas e aí sim, aí nós vamos debater e discutir de igual pra igual, nós vamos fazer vestibular de igual pra igual. (A. Pataxó)

Nesses relatos, esses estudantes, também se dizem favoráveis ao sistema de cotas,

porém ressaltam a importância dessa vaga ser preenchida realmente pelo indígena e da necessidade de uma fiscalização:

Eu não tenho nada contra as cotas, acho que é legal, né, se for o índio mesmo pra ocupar as vagas assim, cotas eu acho bacana, né, porém muitas pessoas se passam a ser índio pra ocupar uma vaga que era do índio, né. (A. Guarany Mbyá)

É muito bagunçado o sistema de cota, não tem uma fiscalização, tem muitas pessoas dizendo que é indígena ocupando a vaga do índio e o índio mesmo de verdade que precisa, ele não tem respaldo, então assim, né, então nós temos que fazer um vestibular igual do homem branco, depois que você vai ser ingressado no sistema de cota, este sistema de cota não existe, você faz o vestibular como qualquer outra pessoa e se você passar você ganha uma bolsa como qualquer pessoa, tem que ter mais uma rigorosidade, tem que ter mais investigação neste sistema de cota. (A. Pataxó)

Nesse outro depoimento, esses estudantes ressaltam a questão da deficiência do ensino fundamental e médio oferecido aos povos indígenas e fala do possível paradoxo existente em nosso ensino superior, onde as vagas nas universidades públicas são preenchidas em sua grande maioria por pessoas que poderiam arcar com as mensalidades em uma universidade particular:

Como eu falei, é culpa do governo, não ter me dado possibilidade de ter estudado, de estudar, você vê que as universidades publicas, acho que mais da metade que estudam nas universidades publicas, não têm essa necessidade, não é pobre, não teve dificuldade, você vê que os caras tem carro, estudou em colégio particular e tal, então, o que o governo devia fazer que talvez entraria contra a legislação, era não proibir, mas ter critérios com esses caras que podem pagar sua educação, estuda na PUC, estuda em outra universidade, deixa essas vagas pra os caras que realmente não tem. (C. Wapichana)

Eu tenho que ir pra uma universidade particular porque não consigo ingressar na pública, porque o meu ensino fundamental foi precário, porque os professores que iam dá aula lá são professores que eram da prefeitura indicado pelo prefeito, esse professor não tinha capacidade nenhuma pra tá dentro da sala de aula dando aula. (A. Pataxó)

No depoimento a seguir, esse estudante questiona o sistema de cotas, fala da questão da competitividade entre os próprios discriminados e ressalta a questão da invisibilidade dos estudantes indígenas dentro das universidades brasileiras:

É, ela ainda tem um outro ponto, né, porque as cotas indígenas a gente divide elas com os negros, a cota racial. Então, assim, os 5% que deveria ser, de uma forma racial, a gente ainda tem que competir com a população negra. Então, é extremamente competitivo. Como eu disse anteriormente, povos indígenas no Brasil,

eles são invisíveis e quando tem que disputar, tem que disputar com os próprios discriminados, também, então, é uma questão que eu sempre boto em dúvida sobre essa validade. O que é igualdade racial, o que é igualdade de cotas, na verdade não existe. (A. Tupinambá)

É indiscutível que a luta pelas cotas empreendida pelo movimento negro foi essencial para a ampliação da presença de maior diversidade étnica na universidade, mas a pauta das ações afirmativas não pode ser a mesma para todos os ditos “excluídos”: não existe uma mesma e única exclusão, as razões históricas são distintas, os sistemas de preconceitos idem. Em relação ao acesso de indígenas no ensino superior, essa demanda inclui a busca de reconhecimento da necessidade do diálogo entre universidade e conhecimentos tradicionais, o que implicaria espaço para outros saberes, outros cursos, outras grades curriculares.

De acordo com Souza Lima e Hoffmann (2004, p.21):

As cotas têm sido importantes, tanto quanto a demanda do movimento indígena por espaços de formação. Mas, não basta, no caso indígena, criar cotas e esperar que os estudantes indígenas façam por si todo o trabalho que um sistema de ensino inteiro precisaria fazer, ou jogá-los em escolas de péssima qualidade fabricantes de títulos, nem escolher 3 ou 4 indígenas para serem objeto de um assistencialismo rançoso.

No segundo e terceiro capítulo, procuramos apresentar e analisar, as entrevistas realizadas com estudantes universitários indígenas no estado do Rio de Janeiro com roteiro preestabelecido com perguntas em torno de quatro principais eixos: trajetória educação básica; acesso e cotidiano no ensino superior de educação; ser indígena em um contexto urbano e universitário (relações familiares e comunitárias e o cotidiano na cidade) e por último, a percepção desses estudantes sobre as políticas de ação afirmativa. Essas questões tiveram como intuito dar-nos um quadro mais amplo possível sobre suas trajetórias universitárias, suas experiências, entre outras questões que se mostraram relevantes durante a realização das entrevistas e que esperamos contribuir para um debate mais rico e denso sobre o direito desses estudantes em nosso estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível concluirmos que a inclusão dos “novos direitos indígenas” na Constituição Federal de 1988 é um importante passo em seu processo de ampliação e efetivação, porém esses direitos constitucionalmente dispostos por si só não são garantias de sua aplicabilidade, sendo este o novo passo.

Apesar das forças contrárias aos direitos incluídos na Constituição de 1988 o saldo para os povos indígenas de certa forma foi positivo pelos seguintes aspectos: o reconhecimento do indígena e sua cultura, contrapondo-se assim a política homogeneizadora e integracionista que se desenvolveu do período colonial até o marco no reconhecimento de direitos as comunidades indígenas da nossa atual Constituição de 1988; o reconhecimento a uma educação diferenciada calcada nos conhecimentos tradicionais, contrapondo-se a uma educação nacional que reconhece apenas conhecimentos advindo das ciências e imposta a nível nacional; o reconhecimento a diferença contrapondo-se a homogeneização e a integração que era o centro das políticas indigenistas.

Em relação às políticas educacionais de inclusão, a partir das falas destes estudantes, podemos concluir que ainda se mantêm como compensatórias, porque apenas ingressar na universidade não é a solução para o acesso universal à educação. São necessários também programas que auxiliem a permanência do estudante indígena na universidade, seja no espaço público seja no privado.

Conforme mencionado no decorrer deste trabalho, pensando nos povos indígenas, as dificuldades ainda são maiores para o ingresso nas universidades, não garantindo a permanência e conclusão do curso, pois a gratuidade do ensino deve compreender não só a ausência de taxas ou mensalidades, mas a garantia de reais condições de estudo, por meio de sistemas e mecanismos que permitam ao aluno condições de alimentação, transporte, moradia e disponibilidade de material de estudo e principalmente o reconhecimento de sua ancestralidade e dos aportes que pode oferecer na produção de conhecimento e espaços de convivências atentos às suas especificidades.

O ingresso e a permanência dos indígenas tanto no espaço urbano (no caso daqueles que passam a residir nas cidades) quanto no universitário tornam-se desafiadores para esses sujeitos que passam a aprender, a vivenciar e a intercambiar diferentes perspectivas, concepções e experiências, provocando e sendo por elas provocados a refletirem sobre sua identidade étnica em um mundo que não foi pensado por eles ou para eles. (AMARAL, 2010).

Há necessidade de um estudo e uma orientação e um procedimento mais adequado a essa especificidade.

Diante da experiência vivida nesta pesquisa, através das entrevistas realizadas com os sete estudantes universitários indígenas, apontamos urgência na criação de programas institucionais de inclusão e acompanhamento desses estudantes nas universidades brasileiras, com o objetivo de desenvolver e implementar ações no sentido de zelar não só pela permanência, mas pela qualidade do curso de modo a permitir uma formação satisfatória a esses acadêmicos.

Para tanto é preciso identificar e compreender as dificuldades enfrentadas por esses estudantes e propor medidas que permitam superar as dificuldades. É preciso, também, estimular esses programas institucionais a agregarem pessoas afinadas com as políticas de ação afirmativa, conhecedoras ou pesquisadoras da temática indígena ou das populações tradicionais e que tenham como prioridade atuar nessa área seja no ensino, na pesquisa ou na extensão.

Compô-los de tal forma ampliará a possibilidade de os projetos serem desenvolvidos visando não apenas o cumprimento da lei, mas, sobretudo, buscarem uma formação desejável para esses estudantes a fim poder contribuir individual e coletivamente nos projetos de suas comunidades, que esperam deles um retorno e uma maior presença da universidade.

Através dos depoimentos, vimos que se faz necessário a criação de projetos nas universidades que sejam elaborados e implementados com a participação das comunidades indígenas a partir das suas demandas a fim de que o sentido da interculturalidade se apresente tendo em vista a possibilidade de intercâmbios, debates, reflexões, aprendizagens e descobertas socioculturais, na perspectiva dos conhecimentos que passam a ser mediados, refletidos, elaborados entre e por esses sujeitos.

No caso do universo acadêmico, os estudantes indígenas têm que enfrentar nos ambientes universitários a superação de preconceitos e estereótipos, livrando-se dos clichês que os reportam mais às imagens construídas pelos colonizadores do que ao seu modo atual de ser. (LUCIANO, 2006).

A inserção e adaptação do estudante universitário indígena no contexto urbano no estado do Rio de Janeiro se verificam de forma insatisfatória na universidade e na cidade devido aos seus desafios. A dificuldade de acolhimento pela comunidade universitária no que tange ao desconhecimento da diversidade cultural desses estudantes e suas peculiaridades, assim como a ainda incipiente estrutura de recepção.

O que se faz um problema tanto de responsabilidade da Universidade quanto da FUNAI. Portanto, surge a necessidade de um projeto mais amplo para que a execução da inserção dos indígenas na universidade brasileira seja satisfatória. A universidade precisa refletir suas políticas de auxílio à moradia e renda, assim como o comprometimento com a causa indígena no país. É também necessário maior conscientização do papel das universidades na inserção desses estudantes na elite pensante do país.

Além do que há necessidade de maior envolvimento do corpo docente que se relaciona diretamente com as atividades acadêmica dos indígenas, conforme vimos nos depoimentos destes estudantes. Dessa forma, não só o cuidado com as peculiaridades de aprendizado dos universitários indígenas seria necessário também a sensibilização dos demais alunos da universidade, podendo reduzir assim os problemas de adaptação encontrada nos demais meios de interação na universidade.

A universidade assume na narrativa desses estudantes um caráter de espaço de troca, onde, de acordo com seu ideário, ele busca conhecimentos para potencializar os projetos de vida de sua coletividade indígena. A narrativa desses estudantes nos permite assinalar questões para futuras investigações que possibilitem a qualificação das políticas de educação superior indígena vigentes. Questiona-se, por exemplo, em que medida as políticas voltadas aos estudantes indígenas nas universidades no estado do Rio de Janeiro realmente contemplam as necessidades que os mesmos enfrentam?

As dificuldades enfrentadas por esses estudantes indicam que a política compele para que o indígena se adapte aos padrões de conceito e assiduidade da sociedade nacional sem levar em consideração a diversidade originária e sem critérios que analisem sua trajetória como um todo. Os depoimentos desses estudantes também nos levam ao questionamento acerca das condições atuais da universidade no trato desta temática. Estará a universidade brasileira preparada para a recepção de alteridades étnicas, haja vista que cada etnia possui uma cultura, rituais, línguas diferentes? Quais as ações voltadas a produção de uma nova sensibilidade no conjunto da comunidade universitária, para o trato com a diferença?

A partir das entrevistas produzidas, assim como de outros estudos sobre o tema, podemos afirmar que os indígenas tem 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. Querem ter condições de dialogar, sem mediadores brancos, pardos ou negros, com essas instâncias administrativas, ocupando, de modo qualificado, autônomo e em prol de suas coletividades, os espaços de representação que vêm sendo abertos à participação

indígena em Conselhos, Comissões e Grupos de Trabalho Ministeriais em áreas como as da educação, da saúde, do meio ambiente, da agricultura, dos direitos humanos, para citar as mais importantes. Querem participar de uma vida política da qual não se percebem parte, fazê-lo de modo a entendê-la e instrumentalizá-la, sem incorporá-la, senão ao seu modo e na medida de suas tradições e vontade de mudança. O processo de ampliação dos direitos indígenas é resultado em grande parte de um processo de organização de indígenas e não indígenas através de organizações indigenistas, que criam um campo propício para convergir em reivindicações e neste sentido estas organizações engrossam os movimentos sociais de outros setores da sociedade civil que também buscam o reconhecimento de seus direitos.

Acreditamos que a presença de indígenas na universidade poderia refletir na melhoria da academia pelo fato de se ver enriquecida com a diversidade de olhares e sensibilidades na elaboração do conhecimento.

Tornar visível a presença indígena na academia brasileira e as potencialidades dessa relação intercultural contribuem também para “melhorar o desequilíbrio nas relações dos povos indígenas com o Estado e a sociedade nacional, da qual depende a garantia dos direitos indígenas”, como destaca o intelectual indígena Gersem José dos Santos Luciano (2006), visto que o reconhecimento e o respeito as contribuições desses povos são elementos importantes para a defesa de seus direitos específicos e históricos.

Finalmente, concordamos com Brand e Calderoni (2012) ao apontar como a presença dos estudantes indígenas na universidade pública oportuniza ainda mais a manifestação das contradições, dos paradoxos e das incoerências que nela residem e a constituem, fundamentalmente, a partir das estratégias de ingresso e de permanência desses sujeitos no ambiente universitário. Isso implica talvez numa relativização do papel de cientista ou de educador na academia, para entrar num local desconhecido para a maioria: o universo indígena. E para conhecê-lo é preciso se despir dos pré-conceitos, dos prejuízos de valores e pôr em prática a alteridade.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Wagner Roberto do. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: Sujeitos e pertencimentos.** (Tese de doutorado) Curitiba: PPGE/UFPR, 2010.
- ARRUTI, José Maurício. Etnogêneses indígenas. No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é. In: RICARDO, Beto; RICARDO, Fany. (Ed). **Povos Indígenas no Brasil: 2001-2005.** São Paulo: Instituto Socioambiental. 2006. p. 50-54.
- BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena: avanços, limites e novas perspectivas.** , Goiânia: ANPED, 2013.
- _____. **Os saberes indígenas e a escola.** Belo Horizonte: ENDIPE, 2010.
- BARBOSA, J. Ações Afirmativas: aspectos jurídicos. In: RACISMO no Brasil. Petrópolis: ABONG, 2002. p. 123-143
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. Lei n. 6.001/73. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. **Diário Oficial da União.** Brasília, p.13.177, Seção I, 21 dez.1973.
- BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012,** que dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e nas instituições Federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2013: Português.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2012.
- _____. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: 9394.** Brasília, 1996.
- BRASIL. **Resumo Técnico: Censo da Educação Superior 2013.** MEC.. Brasília: Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2015.
- BIERNACKI, P.; WALDORF, D. Snowball Sampling: Problems and techniques of Chain Referral Sampling. **Sociological Methods & Research**, v. n. 2, nov. 1981.
- BAIBICH, Tânia M. **Fronteiras da identidade: o auto-ódio tropical.** Curitiba: Moinho do Verbo, 2001
- BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth.** Traduzido por: Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p.185.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; KURROSCHI, Andréia Rosa da Silva. Estudantes Indígenas no ensino superior: o programa de acesso e permanência na UFRGS. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n.2, p. 1-20, 2013.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Intelectuais indígenas, interculturalidade e educação. **Tellus**, Campo Grande, MS, ano 14, n. 26, p. 11-29, jan./jul. 2014.

BONDIN, Renata G. Rumo ao ensino superior – o que houve, o que há e o que se espera que exista. In: LIMA, Antonio C. de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (Orgs.). **Seminário 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, 2007.

BRAND, Antonio J. CALDERONI, Valéria A. M. **Povos indígenas, conhecimentos tradicionais e diálogo de saberes nas instituições de educação superior**: desafios para uns e outros. (Trabalho apresentado na XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.)

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. (S.l.): Trilhas de Conhecimento, 2008.

CAPELO, Maria Regina C.; TOMMASINO, Kimiye. Conflitos e dilemas da juventude indígena no Paraná: escolarização e trabalho como acesso à modernidade. **Cadernos CERU**, São Paulo, n.15, 2004.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O índio e o mundo dos brancos**. 4. ed., Campinas, Ed. da Unicamp. 1996.

_____. **Caminhos da identidade**: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Paralelo 15, 2006.

CATAFESTO DE SOUZA, José Otávio. Perspectivas ameríndias integradas ao universo acadêmico: o lugar dos indígenas na transformação polifônica da estrutura de ensino superior no Brasil. In. BERGAMASCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson; BENITES, Andréa. **Estudantes Indígenas no Ensino Superior**: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2013, p. 113-127.

COSTA, Fernando Braga. **Garis**: um estudo de psicologia sobre invisibilidade pública. 403f, 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios do Brasil: história, direitos e cidadania**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

CLAUDINO, Zaqueu Key. **A formação da pessoa nos pressupostos da tradição** - Educação Indígena Kanhgág. 118f, 2013. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

EURÍSTENES, Poema; CAMPOS, Luiz Augusto & FERES JÚNIOR, João. Políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais. **Levantamento das políticas de ação afirmativa** (GEMAA), Rio de Janeiro, p. 1-24, 2015.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica; CAMPOS, Luiz Augusto. A ação afirmativa no ensino superior brasileiro. **Levantamento das políticas de ação afirmativa** (GEMAA), Rio de Janeiro, p. 1-20, 2011.

FERREIRA, Sandra Alberta. **Política de Ação Afirmativa**: compreendendo a dinâmica da in(ex)clusão na formação acadêmica de estudantes indígenas da UFT. 130f, 2013. (Tese de doutorado). São Paulo, 2013.

FRANCHETTO, Bruna (Org). **Pesquisas indígenas na universidade**. Rio de Janeiro: Funai, 2010.

GOODMAN, L. Snowball Sampling. **Annals of Mathematical Statistics**, v. 32, n. 1, 148-170. 1961.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GRILO, Suzana. As experiências universitárias em curso e as propostas de trabalho. In: LIMA, Antonio C. de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). **Seminário 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, 2007.

GUIMARÃES, Gleny et ali. Cotas para estudantes indígenas: inclusão universitária ou exclusão escolar? **Educação**, Porto Alegre, v.33, n.1, p.65-74, Jan./abr.2012.

LIMA, Antonio C. de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (Orgs.). **Seminário 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, 2007.

LOPES, Danielle Bastos. **O Movimento Indígena na Assembleia Nacional Constituinte** (1984-1988). 184f, 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

LUCIANO, Gersem José dos Santos; OLIVEIRA, João Cardoso de; HOFFMANN, Maria Barroso. **Olhares Indígenas Contemporâneos**. Brasília: Centro Indígena de Pesquisas (CINEP), 2010.

LUCIANO, Gersem José dos Santos; HOFFMANN, Maria Barroso ; OLIVEIRA, Jô Cardoso. **Olhares indígenas contemporâneos II**. Brasília: Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP), 2012.

LUCIANO, Gersem dos S. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.

LUCIANO, Gersem dos S. Ação afirmativa e direitos culturais diferenciados – as demandas indígenas pelo ensino superior. In: LIMA, Antonio C. de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (Orgs.). **Seminário 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, 2007. p. 42-59.

MARTIGNONI, Thalita Vargas Leite. **Contato, Sentimentos Intergrupais e Dívidas Históricas: O caso dos Indígenas em Goiás.** 145f, 2008. Dissertação (Mestrado). Programa de mestrado em psicologia. Goiânia, 2008.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de pesquisa,** São Paulo, 2002.

MOREIRA, Vânia Maria Losada. Índios no Brasil: marginalização social e exclusão historiográfica. **Diálogos Latinoamericanos,** Dinamarca, n.3, p.87-113, 2001.

PAULINO, Marcos Moreira. **Povos indígenas e ações afirmativas: O Caso do Paraná.** 162f, 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PALADINO, Mariana. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. **Práxis Educativa,** Ponta Grossa, v.7, Número Especial, 2012. P. 175-195. Disponível em: (<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5062>). Acesso em: maio 2016.

SILVA, Rosa H. D. As experiências universitárias em curso e as propostas de trabalho. In: LIMA, Antonio C. de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (Orgs.). **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, 2007. p.112-138. (Seminário, agosto 2004).

SOUZA LIMA, Antônio Carlos de; HOFFMANN, Maria Barroso (Orgs.). **Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil.** Trilhas de conhecimentos, 2004. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED, 2007. (Seminário, agosto 2004)

TORRES, Ceres Maria Ramires et al. **A contra-reforma da educação superior: uma análise do ANDES-SN das principais iniciativas do Governo de Lula da Silva.** Brasília, publicação do Grupo de Trabalho de Política Educacional, 2004. Disponível em: <<http://www.andes.org.br>>. Acesso em: dez. 2013.

TOMMASINO, Kimiye. **Aspectos fundamentais da cultura Kaingang.** Londrina, 2003.

VALENTIM, Daniela Frida Drelich. **Ex-alunos negros cotistas da Uerj: os desacreditados e o sucesso acadêmico.** Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2012.

VIEIRA, Claudia Maria Carvalho do Amaral. A construção dos direitos indígenas no Brasil – Da infância rumo a maturidade. **Âmbito Jurídico,** Rio Grande, v.13, n. 82, nov. 2010.

APÊNDICE A - No banco de teses CAPES, encontramos um total de cinco trabalhos, são eles:

Trabalho 1

Título: CIDADANIA, INCLUSÃO E BIOPOLÍTICA: A IDENTIDADE LINGUÍSTICA EM CONTRADIÇÃO NO PROCESSO SELETIVO VESTIBULAR DOS POVOS INDÍGENAS NO PARANÁ.

Autor: RAQUEL FREGADOLLI CERQUEIRA REIS GONÇALVES

Perfil: Dissertação

Ano: 2012

Universidade: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

Resumo:

Diante da integração do indígena no espaço universitário, o objetivo desta pesquisa é tentar compreender o modo como é constituída a representação e a identidade linguística do indígena nas redações do vestibular dos povos indígenas no Paraná realizado no ano de 2010. A autora indaga quais contradições no campo linguístico, circunscrevem o indígena como diferente e incapaz distanciando-o de sua condição de cidadão.

Conceitos centrais / autores:

Língua, Nação (Benedict Anderson, Peter Burke, Eni Orlandi); Identidade e Diferença (T.T. da Silva); Identidade nacional (Hall); Cidadania (Gomes); Biopolítica (Foucault).

Metodologia:

Prática analítica de leitura acerca das condições de produção que circunscrevem as redações do Vestibular dos povos indígenas no Paraná.

Resultados encontrados:

Os resultados alcançados revelam que a inclusão do indígena na sociedade não indígena se efetiva no processo de reconhecimento desse sujeito como cidadão. A inclusão está pautada sob procedimentos de normalização que configuram o indígena nos parâmetros não indígenas. Desse modo, inclusão e preservação estão na contramão, dado que a inclusão se efetiva e se sustenta pelo respeito na sua plenitude. Todavia, a cultura nacional, construída sob valores colonialistas, contempla o respeito no sentido de tolerância. Assim, as relações entre indígenas e não indígenas ainda são delicadas e conflituosas, uma vez que se consolidam sob clima de tensão e contradição.

Trabalho 2

Título: POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR EM RONDÔNIA.

Autor: REGINA APARECIDA COSTA

Perfil: Dissertação

Ano: 2012

Universidade: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

Resumo:

Este trabalho tem como propósito identificar a aplicação das políticas públicas para o Ensino Superior, direcionadas aos povos indígenas no Estado de Rondônia. A autora buscou identificar os mecanismos de acesso e permanência a tais políticas do Governo Federal.

Conceitos centrais / autores:

Cultura (Darcy Ribeiro e Laraia); Interculturalidade (Cancline e Candau); Multiculturalismo (Mc Laren)

Metodologia:

Pesquisa qualitativa de natureza descritiva. Levantamento bibliográfico, pesquisa documental e uso de entrevista.

Resultados encontrados:

A presença de indígenas, em vários cursos de graduação ofertados por IES particulares, presentes no Estado de Rondônia.

Observou-se que em algumas IES, são utilizados os recursos do PROUNI, como política de permanência, na educação superior, além de convênio com a FUNAI e FUNASA.

Em algumas IES, mesmo com vestibular específico, adotam o resultado do ENEM para o acesso ao PROUNI, como critério e política de permanência ao ensino superior.

Na Universidade Federal de Rondônia, a adoção do resultado do ENEM é critério de seleção para o ingresso em seus cursos. Para o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, a Universidade publica um Edital específico para o vestibular, que é ministrado, em seu campus de Ji-Paraná.

Também se observou que o indígena busca outras áreas de conhecimento, para ampliar suas possibilidades de promover as melhorias em suas comunidades.

Trabalho 3

Título: A REPRESENTAÇÃO DO DOCENTE E DO ACADÊMICO INDÍGENA, COM RELAÇÃO ÀS COTAS INDÍGENAS, NO CURSO DE DIREITO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – UEMS – UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE DOURADOS.

Autor: DABEL CRISTINA MARIA SALVIANO

Perfil: Dissertação

Ano: 2011

Universidade: UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Resumo:

Como docente do curso de Direito sempre participou dos debates a respeito da implantação das cotas com relação a sua constitucionalidade, inclusive em sala de aula no dia-a-dia e esse tema despertou o interesse da autora que realizou esta pesquisa no mestrado do Programa de Mestrado em Educação, linha três (03) Diversidade Cultural e Educação Indígena, da UCDB, tendo como objetivo a representação docente com relação ao cotista indígena do curso de direito da unidade universitária de Dourados.

Conceitos centrais / autores:

Cotas (Cordeiro); Ação Afirmativa (Rocha); Estudos Culturais e representação (T. T. da Silva).

Metodologia:

Pesquisa qualitativa com uso de entrevistas com docentes e cotistas indígenas.

Resultados encontrados:

Os resultados encontrados na pesquisa demonstram a necessidade de se elaborar metodologia diferenciada de ensino, com capacitação do corpo docente e políticas melhores de incentivo e apoio ao cotista indígena que apresenta como maior desafio sua permanência no sistema de ensino superior.

Trabalho 4

Título: AS QUOTAS PARA INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

Autor: MARCOS ANDRÉ FERREIRA ESTÁCIO

Perfil: Dissertação

Ano: 2011

Universidade: UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

Resumo:

Esta pesquisa pretendeu compreender e analisar a política de cotas desenvolvida pela Universidade do Estado do Amazonas, a partir da compreensão dos alunos indígenas aprovados para os cursos da Escola Normal Superior, os quais ingressaram na universidade nas vagas destinadas para serem preenchidas, exclusivamente, por indígenas.

Conceitos centrais / autores:

Ação Afirmativa(Bergmann; Gomes; Santos; Silvério; Candau e Rocha); Território etnoeducacional(Baniwa); Estado de Direito (Bobbio).

Metodologia:

Pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Para coleta de dados, utilizou-se de entrevistas semiestruturadas e do grupo focal.

Resultados encontrados:

Os resultados mostram que não basta criar vagas específicas na educação superior para serem preenchidas pelos candidatos de origem étnica, mas também se faz necessário a implementação de programas complementares e institucionais, os quais sejam capazes de promover a permanência dos indígenas na universidade, e que esta seja exitosa.

Trabalho 5

Título: POLÍTICA DE ACESSO E PERMANÊNCIA PARA ESTUDANTES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE: AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT)

Autor: CÍCERO VALDIÊR PEREIRA

Perfil: Dissertação

Ano: 2011

Universidade: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Resumo:

Esta pesquisa teve como propósito a avaliação da política de cotas da Universidade Federal de Tocantins, analisando sua implementação e primeiros resultados baseados num estudo de caso no *Campus* Miracema. Analisa dados de acesso, ingresso e permanência de estudantes indígenas da população Xerente, beneficiários do Programa Política de Cotas, deste *Campus*.

Conceitos centrais / autores:

Política (Silva e Costa); Plano, objetivo e efetividade (Cohen e Franco); Programa (Ala-Harja e Helgason); Projeto (Garcia); Indicador (Januzzi); Avaliação de políticas públicas (Cohen e Franco, Cotta, Souza).

Metodologia:

Pesquisa bibliográfica e documental, entrevistas semiestruturadas e questionários com questões fechadas e abertas.

Resultados encontrados:

Não se viu uma política planejada de acesso e permanência dos indígenas na instituição, que conduza a um bom desempenho acadêmico, e conseqüentemente, à formação com qualidade.

APÊNDICE B - No portal de periódicos da CAPES, encontramos um total de sete trabalhos, são eles:

Trabalho 1

Título: Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígenas

Autores: Moisés David; Maria Lúcia Melo; João Manoel da Silva Malheiro

Perfil: Artigo

Ano: 2013

Universidade: Universidade Federal do Pará

Resumo:

Este artigo faz uma avaliação de como a universidade brasileira tem enfrentando os desafios curriculares para atender à demanda de alunos indígenas diante do recente acesso institucionalizado dos povos indígenas à educação superior, após mudanças promovidas pela Constituição Federal de 1988.

Conceitos centrais / autores:

Multiculturalismo (Machado); Multiculturalismo reparador (Canen); Multiculturalismo contraditório (Apple).

Metodologia:

Estudo teórico e pesquisa documental feita em *sites* governamentais e não governamentais, além de portais de notícia.

Resultados encontrados:

Os resultados indicam que a igualdade no acesso à educação não é obtida simplesmente pela igualdade de acesso a um currículo hegemônico. Importante pensar currículos que considerem as múltiplas identidades e diferenças da sociedade e o modo como estas são produzidas e reproduzidas constantemente por meio das relações de poder.

Trabalho 2

Título: INDIANIZAR PARA DESCOLONIZAR A UNIVERSIDADE: ITINERÂNCIAS POLÍTICAS, ÉTICAS E EPISTEMOLÓGICAS COM OS ESTUDANTES INDÍGENAS DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA.

Autor: ANA AMÉRICA MAGALHÃES ÁVILA PAZ

Perfil: Tese

Ano: 2013

Universidade: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Resumo:

Esta pesquisa procura descrever a itinerância, ou seja, a distância ou caminho percorrido ou a percorrer do grupo multicultural de estudantes indígenas nos ingressos nos cursos de graduação da Universidade de Brasília (UnB) considerando os desafios políticos, éticos, epistemológicos e pedagógicos da inclusão indígena no ensino superior, na ótica dos estudantes indígenas dos cursos de graduação da Universidade de Brasília.

Conceitos centrais / autores:

Ação Afirmativa (Gomes); Interculturalidade (Santos; Walsh); Multiculturalismo (Hall); Hibridização cultural (Bhabha).

Metodologia:

Etnopesquisa crítica com algumas aproximações à pesquisa ação existencial.

Resultados encontrados:

Revela o preconceito sutil que afeta os estudantes indígenas na Universidade de Brasília e sugere ações para a inclusão apropriada aos interesses desses estudantes e seus povos. Aponta também a necessidade de fortalecimento das parcerias interinstitucionais entre as IES que aderiram à inclusão indígena, tomando a iniciativa do diálogo interministerial para apoiar os povos indígenas representados por estes estudantes.

Trabalho 3

Título: E POR FALAR EM POVOS INDÍGENAS... QUAIS NARRATIVAS CONTAM EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS?

Autor: IARA TATIANA BONIN

Perfil: Tese

Ano: 2007

Universidade: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Resumo:

A pesquisa dedicou-se à análise de discursos sobre povos indígenas. A autora investigou narrativas por 68 estudantes de duas instituições de Porto Alegre, em cursos que preparam para o magistério. Situa a pesquisa na perspectiva dos estudos culturais pós-estruturalistas, problematizando práticas de significação que constituem e posicionam diferentemente os sujeitos em relações de poder/saber.

Conceitos centrais / autores:

Poder (Foucault); Cultura (Hall, Giroux, T.T.da Silva); Identidade (Hall); Diversidade e diferença (Bhabha).

Metodologia:

Análise de narrativas produzidas em momentos coletivos. Organização de quatro diferentes grupos de estudantes do ensino superior.

Resultados encontrados:

Possibilitou entender identidades e diferenças como produções na cultura, operadas cotidianamente, no entrelaçamento de distintas práticas de significação, que fabricam, posicionam e governam sujeitos. Constatou-se que os significados são produzidos e se instituem em negociações, embates, jogos de força cotidianamente realizados. Estas práticas vão construindo aqueles que são narrados, como também aqueles que narram.

Trabalho 4

Título: O DIREITO DOS POVOS INDÍGENAS À EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA: concepções, controvérsias e propostas.

Autor: Soledad Bech Gaivizzo

Perfil: Tese

Ano: 2014

Universidade: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

Resumo:

A pesquisa teve como objetivo central investigar como garantir aos povos indígenas a educação superior nos países que integram a América Latina, levando em consideração que a institucionalização do marco jurídico internacional ampliou o entendimento sobre o tema e especificou as formas de materializá-lo na sociedade.

Conceitos centrais / autores:

Racismo (Mignolo); Representação cultural (Stuart); Multiculturalismo (Mc Laren); Ação afirmativa (Gomes); Interculturalidade (Walsh; Macas); Discriminação (Salgado).

Metodologia:

Abordagem qualitativa e técnica de geração de dados a análise textual discursiva.

Resultados encontrados:

- Persistem as assimetrias entre indígenas e não indígenas em todos os níveis de ensino, mas especialmente no superior, o que demonstra que esses sujeitos continuam invisibilizados pelas políticas de educação universalizante;

- Persistem os velhos esquemas de exclusão e de homogeneização cultural;
 - A homogeneidade e a heterogeneidade, práticas em permanente conflito de interesses.
- Urgência em contar com uma variedade de propostas que expressem visões heterogêneas de mundo sobre o homem, a sociedade e a natureza, de modo a materializar os direitos individuais e coletivos de educação superior.

Trabalho 5

Título: A JUSTIÇA E AS CORES: A ADEQUAÇÃO CONSTITUCIONAL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS AFIRMATIVAS VOLTADAS PARA NEGROS E INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DA TEORIA DISCURSIVA DO DIREITO

Autor: Damião Alves de Azevedo

Perfil: Dissertação

Ano: 2007

Universidade: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Resumo:

A pesquisa defende a constitucionalidade de políticas públicas de inclusão de minorias étnicas discriminadas no ensino superior, não sob o argumento de que as ações afirmativas representam reparações por discriminações passadas, mas sim como medidas de ampliação da esfera pública política destinadas a abrir canais de participação para indivíduos pertencentes a grupos discriminados no contexto social em razão de sua cor.

Conceitos centrais / autores:

Paradigma do direito (Habermas)

Metodologia:

OBS: O AUTOR NÃO MENCIONA A METODOLOGIA UTILIZADA.

Resultados encontrados:

OBS: O AUTOR TAMBÉM NÃO TECE AS SUAS CONSIDERAÇÕES FINAIS OU CONCLUSÃO DO TRABALHO COM RESULTADOS ENCONTRADOS, PORÉM PODEMOS EXTRAIR OS SEGUINTE ASPECTOS:

- Medidas de inclusão de grupos discriminados são indispensáveis para que a esfera pública não seja colonizada por determinado grupo ou ideologia;
- Nenhuma lei ou portaria universitária, por mais sensível que seja ao contexto, poderá efetivar o direito a igualdade se ela não fortalecer, simultaneamente a posição dos negros e índios na esfera pública.

Trabalho 6

Título: FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES INDÍGENAS DE MATEMÁTICA EM MATO GROSSO DO SUL: ACESSO, PERMANÊNCIA E DESISTÊNCIA

Autor: Helena Alessandra Scavazza Leme

Perfil: Tese

Ano: 2010

Universidade: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Resumo:

A pesquisa teve como objetivo, investigar a formação superior de professores indígenas em matemática no estado de Mato Grosso do Sul. Levaram-se em consideração três aspectos dessa formação: escolha do curso, dificuldades e desistência.

Conceitos centrais / autores:

Etnomatemática (Monteiro; D`Ambrosio)

Metodologia:

Pesquisa qualitativa, com aplicação de questionários e uso de entrevistas.

Resultados encontrados:

- A UEMS não tem conseguido assegurar a conclusão desses cotistas no curso de matemática;
- A escolha do curso se dá em função da possibilidade de trabalho nas escolas das aldeias;
- Foi verificado que os alunos têm muita dificuldade com o conteúdo específico e alguns estudantes relatam que deixaram o curso por conta da dificuldade.

Trabalho 7

Título: A POLÍTICA DE COTAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS: CONCEPÇÃO E IMPLICAÇÕES PARA A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES INDÍGENAS

Autor: DORACY DIAS AGUIAR DE CARVALHO

Perfil: Dissertação

Ano: 2010

Universidade: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Resumo:

A pesquisa teve como objeto de estudo a política de cotas para indígenas da Universidade Federal do Tocantins, buscando compreender a concepção de inclusão e suas implicações para

a permanência dos estudantes indígenas. Trata-se de um estudo de caso situando-se no âmbito do debate sobre a democratização do acesso à educação superior brasileira, por meio das ações afirmativas.

Conceitos centrais / autores:

Participação-exclusão (Foracchi); Excluídos (Xiberras); Exclusão (Castel); Ação afirmativa (Brandão; Moehlecke); Políticas de inserção (Castel); Discriminação positiva e negativa (Castel); Educação Institucional (Mészáros); Neoliberalismo de mercado (libâneo, Oliveira e Toschi); Cotas (Chauí).

Metodologia:

Abordagem qualitativa. Pesquisa teórica, documental e empírica.

Resultados encontrados:

A concepção de inclusão subjacente à política de cotas da UFT tem como foco central o acesso, deixando para segundo plano a permanência dos estudantes indígenas, a qual é viabilizada a partir de ações fragmentadas, pontuais e instáveis. Trata-se de uma inclusão, de certo modo, excludente, na medida em que, de um lado, absorve as demandas dos indígenas no que tange à garantia de acesso, e, de outro, não lhes provê as condições básicas de manutenção e de estudo.

A iniciativa da UFT, sob o ponto de vista do acesso dos povos indígenas à educação superior representa uma relevante iniciativa, mas, a inclusão dessas minorias requer a melhoria significativa dessa política no que tange à permanência, com qualidade, dos estudantes indígenas na referida Instituição de Ensino.

APÊNDICE C

Roteiro de entrevista

- 1) Gostaria que você começasse essa nossa conversa, contando um pouco sobre a sua trajetória: por que veio morar no Rio de Janeiro? (No decorrer da resposta, fizemos perguntas menores sobre como é a relação da família dele com os demais integrantes da comunidade de origem? Se ele pertence a uma família de liderança da comunidade?)
- 2) E me conte um pouco sobre a sua trajetória escolar: você estudou na aldeia ou sempre na cidade? Até que ano na aldeia? E na cidade, qual cidade?
- 3) Como foi essa sua trajetória no ensino básico: dificuldades, conquistas, desafios?
- 4) E agora no ensino superior, como fica a sua relação com a sua comunidade: você a visita com que frequência? Seus familiares vem te visitar? Outras formas de contato?
- 5) Existem outros estudantes universitários em sua família? E na aldeia? Você tem contato com eles?
- 6) Como foi a escolha desse curso universitário: o que o motivou a fazer esse curso e não outros?
- 7) Existe alguma organização, governamental ou não governamental, que ajuda a sua permanência ou possibilitaram o acesso ao ensino superior? Quais? Como foi o seu contato com essa instituição/organização?
- 8) E o que você tem achado do cotidiano na universidade: relação com os demais colegas, com os professores, no campus universitário?
- 9) Você já vivenciou alguma situação de preconceito na universidade? Qual? E como reagiu?
- 10) Você enfrenta ou enfrentou alguma situação de preconceito sendo indígena e vivendo na

cidade? Qual? Qual foi a sua reação?

- 11) E em relação a sua comunidade: existem expectativas por parte deles, por você cursar uma universidade? Quais? E como se sente em relação a isso?
- 12) Mas, voltando a vida na universidade, você percebeu alguma mudança no curso pelo fato de ter um estudante indígena cursando (ênfoques no currículo, professores passaram a abordar a situação indígena, o tema indígena passou a ser mais evidente)?
- 13) Durante a vida universitária, você participa de algum grupo de pesquisa ou atividade de extensão? Quais? Existe interesse por parte dos professores em convidá-lo para participar nesses projetos pelo fato de você ser indígena?
- 14) O que tem sido a aprendizagem mais importante nessa sua trajetória universitária (não só disciplinar, mas pra vida, pra repensar sua história, de sua comunidade)? De alguma forma, muda a sua forma de ver o mundo? A sua história?
- 15) Quais são os seus planos para depois de concluído o curso universitário?
- 16) E como você acha que seus estudos, essa sua vivência na universidade poderá contribuir com a vida de sua comunidade indígena? E com o movimento indígena em geral?
- 17) Você já ouviu falar sobre políticas de ação afirmativa? Qual a sua opinião sobre ela?
- 18) E sobre o sistema de cotas: qual é a sua opinião das cotas destinadas para estudantes indígenas nas universidades brasileiras?
- 19) E como essas políticas (de acesso e permanência de indígenas nas universidades) poderiam melhorar: tem alguma sugestão?
- 20) E você acha que a universidade está preparada para receber estudantes indígenas? O que precisa melhorar?

21) Conhece outros estudantes indígenas em universidades do Rio de Janeiro? Poderia me passar os contatos deles para realizarmos essa pesquisa.