



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

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

ANA AMÉRICA MAGALHÃES ÁVILA PAZ

BRASÍLIA, ABRIL DE 2013

ANA AMÉRICA MAGALHÃES ÁVILA PAZ

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

Tese apresentada para obtenção do título de Doutor em Educação à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Professora Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira e co-orientação da Professora Dra. Vera Margarida Lessa Catalão.

BRASÍLIA, ABRIL DE 2013

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1009164.

Paz, Ana América Magalhães Ávila.

P348i Indianizar para descolonizar a universidade : itinerâncias políticas, éticas e epistemológicas com os estudantes indígenas da Universidade de Brasília / Ana América Magalhães Ávila Paz. -- 2013. 239 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013. Inclui bibliografia.

Orientação: Teresa Cristina Siqueira Cerqueira ;
Coorientação: Vera Margarida Lessa Catalão.

1. Índios da América do Sul - Brasil - Educação (Superior).
2. Programas de ação afirmativa. 3. Nativos. 4. Aculturação - Índios. I. Cerqueira, Teresa Cristina Siqueira. II. Catalão, Vera Margarida Lessa. III. Título.

CDU 376.742(81=082)

ANA AMÉRICA MAGALHÃES ÁVILA PAZ

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

Tese apresentada para obtenção do título de Doutor em Educação à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Professora Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira e co-orientação da Professora Dra. Vera Margarida Lessa Catalão.

Comissão Examinadora:

Prof.^a Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (orientadora)
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

Prof.a. Dra. Adir Casaro Nascimento
Universidade Católica Dom Bosco (PPGE) – Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Othon Henry Leonardos
Centro de Desenvolvimento Sustentável - Universidade de Brasília

Prof. Dr. Rogério de Andrade Córdova
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

Prof. Dr. Erlando da Silva Reses
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

Prof. Dr. Renato Hilário dos Reis
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília - (Suplente)

BRASÍLIA, 10 de ABRIL DE 2013

DEDICATÓRIA

Para Sofia, Amanda, Gabriel, Clara, Pedro Aniz

E quem mais chegar!

Com muito amor de avó

Para os estudantes indígenas dos cursos de graduação da UnB,

Com afeto e gratidão.

Para Jânio, estudante indígena, vítima do choque cultural, que se foi com seu
desejo de ser médico.

AGRADECIMENTOS

Escrever uma tese, embora seja um trabalho solitário, é fruto de reflexões que realizamos a partir dos pensamentos e reflexões de outros, que nos instigaram e contribuíram de várias maneiras, a quem gostaria de expressar minha gratidão:

A Deus, nosso Pai Primeiro, que tem vários nomes em muitos países e é glorificado em muitas línguas, por toda a grandeza de Sua criação, por ter pouco a pedir e muito a agradecer.

Aos meus pais, Luiz Mauro Ávila Paz (*in memoriam*) e Gerarda Magalhães Ávila Paz pelo sopro de vida que me anima a estar no mundo.

Aos meus filhos, José Mauro/Ângela, Hilana/Otávio Augusto e Ana Gêrda, pelo apoio incondicional nas minhas batalhas acadêmicas e pelos netos maravilhosos: Sofia, Amanda, Gabriel, Clara, Pedro Aniz e quem mais chegar!

Aos meus irmãos, cunhados e sobrinhos, que são minha torcida organizada, com amor e gratidão, porque família grande nordestina e unida é tudo de bom!

À Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, orientadora desta tese, pelo apoio às minhas ideias, respeito aos meus ritmos próprios, gentileza e disponibilidade na orientação deste percurso acadêmico e à Dra. Vera Margarida Lessa Catalão, co-orientadora, pela motivação quanto à escolha do tema, pelas contribuições instigadoras, pelo suporte emocional e afetivo e por partilhar comigo o amor pelo ambiente e pelos povos indígenas do Brasil.

Aos professores componentes da Banca Avaliadora, Prof. Dr. Rogério de Andrade Córdova (FE/UnB), Prof. Dr. Othon Henry Leonardos (CDS/UnB), Profa. Dra. Adir Casaro Nascimento (PPGE/UCDB), Prof. Dr. Erlando da Silva Reses, (FE/UnB) e Prof. Dr. Renato Hilário dos Reis (FE/UnB) um verdadeiro conselho de sábios que muito contribuiu com suas observações e sugestões para o meu amadurecimento acadêmico: minha gratidão.

Agradeço ao Grupo de Estudantes Indígenas da Universidade de Brasília as aprendizagens e vivências políticas, éticas e cognitivas no contato cotidiano, com admiração por suas lutas pessoais, coletivas e sociais, vivenciadas nas

lutas pelo ensino superior indígena, que me possibilitaram ser uma educadora mais sensível e o acordar da alma indígena em mim.

Agradeço de modo especial aos estudantes Tanielson Potiguara, Eliezer Beleza Munduruku, Luiz Carlos Tucano, Josinaldo Silva Atikum, Olavo Wapichana, Antonio Kaimbé, Leandro Tupinikim, Vilma Tupinikim, Rayane Baré, Giovana Macuxi, Joice Macuxi, Suliete Baré, Cláudia Soares Baré, Graciana Atikum, Edineide Atikum, Hauni Karipuna-Fulni-Ô, que compuseram o grupo “pesquisador coletivo” pela colaboração e disposição em refletir sobre o grupo indígena em diferentes contextos, me permitindo acompanhá-los em vários itinerários e, sobretudo, pela relação de respeito mútuo e afeto, construída na luta por justiça social quanto aos povos indígenas do Brasil.

Agradeço à família do estudante Tanielson Potiguara, meus anfitriões na Terra Indígena Potiguara Dona Maria Fidélis, Prof. Ailton e Dona Antônia, Bruno e Tamara, pela afetuosa acolhida na Aldeia do Galego, em Baía da Traição, Paraíba. Também a Dona Maristela, da Aldeia Forte, mãe do estudante Raí, pela entrevista concedida.

Às lideranças dos movimentos indígenas: Mauro Terena (APIB); Gersem Baniwa (CINEP); Marcos Terena (Memorial dos Povos Indígenas); Álvaro Tukano (Liderança da Aldeia Balaio); Santxiê-Fulni-Ô Tapuia (Liderança da Terra Indígena Bananal); vereador e Cacique Akenawã Baeña, do povo Pataxó Hã Hã Hãe; vereadora e Cacica Dorinha do povo Pankará; Advogado Dimas do povo Fulni-Ô (ODIN), Advogada Joênia do povo Wapichana; Advogado Paulo Oliveira do povo Pankararu; Anastácio Peralta (CNPI) do Povo Guarani Kaiowá -Dourados-Mato Grosso do Sul), Professora Francisca do Povo Pareci (CNPI), agradeço por me receberem entre seus movimentos e organizações, me concederem entrevistas e conversas e me permitirem trânsito livre em todos os eventos, durante o período de pesquisa.

Ao professor Dr. Gersem dos Santos Luciano, do povo Baniwa, da Universidade Federal do Amazonas, cujos estudos, entrevistas e pesquisas se constituíram em referências acadêmicas importantes desta tese, agradeço por me incluir em todos os eventos relacionados ao ensino superior indígena ocorridos durante sua gestão na SECADI-MEC e pelas discussões e reflexões que muito contribuíram para o meu crescimento acadêmico e pessoal, quando era colega de doutorado na UnB.

À professora Dra. Maria das Dores Oliveira do povo Pankararu, por me permitir acompanhá-la às sessões do Conselho Federal de Educação, quando integrava a Câmara de Educação Básica, representando os povos indígenas, a quem devo o aprendizado em longas conversas sobre a educação indígena diferenciada, pela amizade fraterna e solidariedade demonstrada nas suas palestras aos estudantes do ISECAP, sob minha orientação, com gratidão.

Aos estudantes indígenas da pós-graduação do LALI e do CDS, pelas conversas informais que me permitiram conhecer um pouco de suas trajetórias de esforço pessoal e coletivo para alcançar as titulações acadêmicas que lhes possibilitaram caminhar também no conhecimento eurocêntrico, agradeço.

Agradeço a Davi Kopenawa do Povo Yanomami, por compartilhar comigo sentimentos, pensamentos, silêncios, e visões sobre os projetos de futuro do povo Yanomami, de quem aprendi sobre a “alma do mundo”.

Ao professor Dr. José Geraldo de Sousa, durante o período em que estive na reitoria da UnB, pelo apoio ao grupo de estudantes indígenas, dialogando com a AAIDF; agradeço também pela abertura em dialogar informalmente sobre a inserção do grupo indígena na UnB, por entrar na roda do Toré conosco, pela sensibilidade e firmeza na defesa das ações afirmativas na UnB.

Aos funcionários do DAIA/SOU, especialmente a professora Dra. Nina Laranjeiras no período em que foi Diretora do DAIA e a Coordenadora do Serviço de Orientação ao Universitário (SOU), Aparecida Miranda Cunha, bem como a equipe de psicólogos que acompanham os estudantes indígenas, pelo apoio e conversas formais e informais, sempre instigantes, e pela gentileza em me receber, ainda que eu estivesse provocando ou cobrando mudanças em relação ao grupo indígena na UnB, meus sinceros agradecimentos.

Aos Professores Dr. Paulo Câmara, Dra. Angela Patrícia Santana e Dr. Umberto Euzébio que, no exercício da função de Coordenadores Acadêmicos do grupo indígena da UnB no período da pesquisa, compartilharam comigo seus esforços, sucessos, dúvidas, angústias, acertos e desacertos; no acompanhamento do grupo de estudantes indígenas. Agradeço também a permissão e os convites para participar das reuniões com os estudantes.

Aos professores da FE/UnB Leila Chalub, Ana Polônia, Maria Luiza Pinho Pereira, Débora Santos, pelos ricos diálogos nos cafés, nos corredores da FE, em reuniões e outros espaços informais, agradecida.

Ao professor Dr. Gerson Mol, do departamento de Química, pelas ricas trocas de ideias sobre o grupo de estudantes indígenas. Aos professores do Departamento de Saúde Coletiva da Faculdade de Ciências da Saúde, Dra. Graça Hoeffel, Dr. Edgar Marchand e Dra. Silvéria dos Santos, que me permitiram transitar por seus caminhos e projetos, especialmente no Projeto Vidas Paralelas Indígenas, nos auditórios ou eventos formais da UnB, discutindo sobre a inclusão dos estudantes indígenas na área de saúde, agradeço de coração.

Ao professor Dr. Antonio Carlos de Souza Lima e à equipe do LACED pelo Projeto Trilhas do Conhecimento, importante espaço de divulgação e fortalecimento acadêmico indígena no Brasil, por ampliar minha visão sobre o ensino superior indígena no Brasil com seus escritos e falas instigantes.

Aos professores que mantêm projetos de apoio a diversidade na UnB: José Jorge Carvalho (INCT-Encontro de Saberes), Arion Daligna Rodrigues e Ana Sueli (Laboratório de Línguas Indígenas), Othon Henry Leonardos (Mestrado Indígena do CDS) por me permitirem em alguns momentos participar de eventos realizados por estes projetos.

À equipe da Faculdade CECAP, Profas. Kátia Cata Pretta, Márbea Campos Gomes, Dilma Consuelo Cordeiro, Angela Tanno, Lúcia Hockmuller e demais colegas pelo apoio e amizade em vários momentos deste período atípico que é o do doutorado, trocando ideias e facilitando minhas participações em Congressos e Seminários.

Aos funcionários da FUNAI, especialmente aos indigenistas e técnicos Neide Martins Siqueira, Josicélia Nascimento Ramos de Sousa, Gustavo Hamilton Menezes, André Ramos, Carlos Alberto Oliveira e Fernando Schiavini de Castro que contribuíram com minhas reflexões, com gratidão.

A Sebastian Gerlic e ao prof. José Nhenety do povo Kariri-Xocó e equipe da ONG Thydewa, amigos e parceiros na construção da paz, com quem colaborei por três anos, como voluntárias nas lutas da inclusão digital indígena nas aldeias de sete povos do Nordeste, minha gratidão.

Aos amigos do coração, Nadja Ramos de Ávila, Luciana Bareicha, Ana Ouro Fino, Stella Maris Hildebrand, Pejman Samoori, Feizi Milani, Marísia Oliveira, Danielle Pamplona e Márcia Magalhães Ávila Paz com quem compartilhei as angústias e alegrias do período dos seus doutorados e de quem sempre obtive reciprocidade, amizade e apoio neste período que agora se encerra. Aos queridos: José Mauro, Mayra, Otávio Augusto, Ana Gêrda e Márcia Silva, da Secretaria do PPGE/Fe/UnB quem auxiliaram nos aspectos normativos e técnicos e quanto as orientações e prazos deste relatório, muito grata!

*Ara kañy rire, ara pyaú ramove cheé,
Yvyra'ikãgã amoñe'ery jevy va'erã
Amopró jevy va'erã ñe'eng
'ei Nande Ru Tenondé*

*A'e ramo katu, yvypo amboae
Kuéry tupã ramo óo va'erã;
Ekovia, jeguakava tenondé yvy
Rupa jave i re opu'ã va'erã*

Depois de fundir-se o espaço
e amanhecer um novo tempo,
Eu hei de fazer que circule
a palavra-alma novamente
pelos ossos de quem se põe de pé,
e que voltem a encarnar-se as almas,
disse nosso Pai Primeiro.

Quando isso acontecer
Tupã renascerá
no coração do estrangeiro;
E os primeiros adornados
Novamente se erguerão
na morada terrena
por toda a sua extensão.

Profecia da Nação Guarani do clã Jeguakava,
(Narrada por Pablo Werá no início do século XX
e escrita por Kaká Werá Jecupé em 2001)

Observação: Esta tese vai impressa em papel reciclado e no modo frente e verso, por questões ecológicas, em respeito às árvores, seres vivos da Mãe Terra.

RESUMO

Este estudo analisa os aspectos significativos da itinerâncias do grupo multiétnico de estudantes indígenas ingressos nos cursos de graduação da Universidade de Brasília por meio do Convênio de Cooperação FUB/FUNAI 001/2004, componente indígena Plano de Metas de Ações Afirmativas na Universidade de Brasília, no período de 2008 a 2012. Trata-se de uma etnopesquisa crítica com aproximações à pesquisa-ação, que teve como objetivo analisar e refletir criticamente situações cotidianas do percurso acadêmico, evidenciando a subjetividade dos estudantes participantes. As reflexões construídas coletivamente apontam para a necessidade de descolonização do pensamento acadêmico hegemônico que separa o conhecimento científico dos saberes tradicionais, para que ocorra o diálogo intercultural com os povos indígenas nas instituições de ensino superior públicas. Destaca ainda as aprendizagens, o protagonismo, a resistência e o amadurecimento acadêmico, político, ético e epistemológico dos estudantes. Revela 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, na perspectiva de uma ecologia de saberes, proposta por Boaventura de Sousa Santos. 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. Isso exige um posicionamento político, ético e epistemológico a favor dos povos indígenas por parte dessas instituições, bem como buscar recursos orçamentários para garantir a permanência destes estudantes, pois a questão não é de fácil resolução, nem destituída de polêmicas e enfrentamentos com o próprio Estado.

Palavras-chave: ensino superior indígena, ações afirmativas, povos indígenas.

ABSTRACT

This research analyzes significant aspects of the comings and goings of the multiethnic group of indigenous students entering undergraduate courses of the University of Brasília through the FUB/FUNAI 001/2004 Cooperation Covenant, indigenous fraction from the Affirmative Actions Goals Plan of the University of Brasília, throughout the interval from 2008 to 2012. It is an ethnic critic research with similarities to action research that aims to analyze and reflect on daily situations of the students' academic journey, pointing out the subjectivity of its participants. Reflections built collectively point to the need of decolonizing the hegemonic academic thought that separates scientific knowledge from traditional knowledge for intercultural dialogue with indigenous peoples in higher education public institutions. It also highlights the learning, protagonist action, resistance and students' academic, political, ethical and epistemological maturity. This research reveals the subtle prejudice affecting indigenous students of the University of Brasília and suggests actions for appropriate inclusion of these students' and their peoples' interests under the perspective of the ecology of knowledges proposed by Boaventura de Sousa Santos. It also points out the necessity of strengthening the inter-institutional collaboration among the Institutions of Higher Education that joined the inclusion of indigenous students and it takes the initiative of inter-ministries dialogue to support those peoples represented by the indigenous students. This calls for a political, ethical and epistemological positioning from these institutions in favor of indigenous peoples as well as seeking financial resources to ensure permanence of the students, as the matter is not one for simple solution nor it lacks controversy and tackles the State itself on its issues.

Key-words: indigenous higher education, affirmative actions, indigenous peoples.

RÉSUMÉ

Cette étude examine les aspects significatifs des allers retours du groupe multiethnique d'étudiants autochtones qui se sont inscrits dans les cours de baccalauréat à l'Université de Brasilia par l'accord de coopération FUB/FUNAI 001/2004 partie intégrante du Plan d'actions affirmatives de l'Université de Brasilia, période 2008-2012, relatif aux populations autochtones. Il s'agit d'une "ethno-recherche" critique qui se rapproche à la "recherche-action". La recherche a eu comme but analyser et réfléchir de façon critique sur les situations quotidiennes du parcours académique, mettant en évidence la subjectivité des élèves participants. Les réflexions construites collectivement soulignent la nécessité de la décolonisation de la pensée académique hégémonique qui sépare la connaissance scientifique des connaissances traditionnelles, afin de provoquer le dialogue interculturel avec les peuples autochtones dans les établissements d'enseignement supérieur public. La recherche souligne, aussi, le protagonisme, la résistance et la maturité académique, politique, éthique et épistémologique des élèves. Cette étude révèle les préjugés subtils envers les étudiants autochtones à l'Université de Brasilia et suggère des actions pour l'inclusion appropriée, selon les intérêts de ces élèves et ses peuples, avec la perspective d'une "écologie des savoirs" proposée par Boaventura de Sousa Santos. La recherche identifie, également, la nécessité de renforcer les partenariats institutionnels entre les établissements d'enseignement supérieur qui ont adhéré à l'inclusion des populations autochtones, en prenant l'initiative du dialogue interministériel pour soutenir les peuples autochtones représentés par ces étudiants. Cela demande un choix politique, éthique et épistémologique en faveur des peuples autochtones de la part de ces institutions, ainsi que la provision des ressources budgétaires pour assurer la rétention de ces élèves, parce que la question n'est pas facile à résoudre, non dénuée de controverses et d'affrontements avec l'Etat lui-même .

Mot-clés: *enseignement supérieur autochtone, actions affirmatives, peuples autochtones*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Jarro/Cesta	49
Figura 2 - As noções entrecruzadas em pesquisa-ação	87
Figura 3 - Centro de Convivência Multicultural dos Povos Indígenas-Maloca	155
Figura 4 - Mapa que identifica o Município Baía da Traição, Paraíba - Terra Indígena Potiguara	175

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de alunos ingressantes na UnB por Povo Indígena no período de 2004 a 2011.	100
Gráfico 2 - Distribuição do número de estudantes ingressantes por áreas do conhecimento	100
Gráfico 3 - Demanda de ingressantes por curso.....	102
Gráfico 4 - Demanda nas grandes áreas do conhecimento por gênero.....	103
Gráfico 5 - Distribuição de povos representados pelas grandes áreas do conhecimento	104
Gráfico 6 - Participação no movimento indígena por gênero	105

LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Estudantes Indígenas que compõem o grupo pesquisador coletivo..	112
Foto 2 - Contratualização do projeto e aceite dos estudantes indígenas.....	131
Foto 3 - Entrada da Terra Indígena Bananal.....	138
Foto 4 - Estudantes indígenas da UnB no Santuário dos Pajés.	140
Foto 5 - Reitor da UnB recebe o grupo de estudantes para dialogar.....	158
Foto 6 - Painel na sala dos estudantes no CAIN	161
Foto 7 - Sala de Estudos.....	162
Foto 8 - Grupo pesquisador coletivo na Sala Papyrus.....	164
Foto 9 - Manifestação na UnB	174
Foto 10 - Portal entre a Baía da Traição e a Terra Indígena Potiguará.	176
Foto 11 - Falésia que separa a Aldeia do Forte do mar	177
Foto 12 - Aspecto da falésia vista da praia.	178
Foto 13 - estudante indígena vestido de paletó	181
Foto 14 - Oficina de Pintura Corporal	182
Foto 15 – Faixa da AAIDF.....	186
Foto 16 - A ex-presidente do povo Atikum passando o cocar para o seu sucessor o novo presidente do povo Tukano.....	187

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Situação atual dos indígenas que ingressaram na UnB (1º Semestre de 2012)	105
Tabela 2 - Distribuição dos estudantes indígenas por curso.....	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDF	Associação de Acadêmicos Indígenas do Distrito Federal
APIB	Associação dos Povos Indígenas Brasileiros
APIB	Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
ASSUIB	Associação dos Universitários Indígenas de Brasília
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CA	Centro Acadêmico
CAIN	Centro Acadêmico Indígena
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASAI	Casa de Saúde do Índio
CDS	Centro de Desenvolvimento Sustentável
CECAP	Centro de Ensino Horacina Catta Preta
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPLAN	Centro de Planejamento Oscar Niemeyer
CEU	Casa do Estudante Universitário
CGE	Coordenação Geral de Educação
CGEI	Coordenação Geral de Educação Indígena
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CINEP	Centro Indígena de Estudos e Pesquisas
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CUIA	Comissão Universidade para os Índios
DAF	Decanato de Assuntos Financeiros DAF
DAIA	Diretoria de Acompanhamento e Integração Acadêmica
DAN	Departamento de Antropologia
DDS	Diretoria de Desenvolvimento Social
DEX	Decanato de Extensão
DF	Distrito Federal
DSC	Departamento de Saúde Coletiva
EAD	Educação a Distância
FCI	Faculdade de Ciência da Informação
FE	Faculdade de Educação
FS	Faculdade de Ciências da Saúde
FUB	Fundação Universidade de Brasília

FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
GRUMIN	Grupo Mulher Educação Indígena
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICC	Instituto Central de Ciências
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IESALC	Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e Caribe
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
ISECAP	Instituto Superior de Educação da Faculdade CECAP
LACED	Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento
LALI	Laboratório de Línguas Indígenas
MEC	Ministério da Educação
MinC	Ministério da Cultura
NESP	Núcleo de Estudos em Saúde Pública
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PAD	Departamento de Planejamento e Administração
PET	Programa de Educação Tutorial
PIC	Programa de Iniciação Científica
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
PVP	Projeto Vidas Paralelas
PVPI	Projeto Vidas Paralelas Indígenas
REDUI	Rede de Universidades Interculturais Indígenas do México
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RNP	Rede Nacional de Ensino e Pesquisa
RU	Restaurante Universitário

SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação
SEPLAN	Secretaria de Estado de Planejamento e Orçamento do Distrito Federal
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETI	Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia e Ensino Superior do Paraná
SID	Secretaria da Identidade e da Diversidade Cultural
SOU	Serviço de Orientação ao Universitário
STF	Supremo Tribunal Federal
TI	Terra Indígena
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UIT	Universidade Intercultural de Tabasco – México
UnB	Universidade de Brasília
UNEMAT	Universidade Estadual do Mato Grosso
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	23
Um pouco da minha trajetória de etnopedisadora em formação	36
Itinerâncias pedagógicas, ideológicas, políticas.	37
Itinerâncias religiosas, espirituais	41
O desejo de pesquisar a inserção indígena no ensino superior	42
Itinerâncias acadêmicas e pedagógicas durante o doutorado.	43
PARTE I - TRANÇADOS TEÓRICOS	46
UM OLHAR NA PERSPECTIVA DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL	63
A discussão do Ensino Superior da América Latina	76
PARTE II TRILHAS E ATALHOS METODOLÓGICOS.....	86
UMA VIVENCIA DE ETNOPEISUSA CRÍTICA.....	86
Caracterização da UnB e do perfil do grupo de estudantes indígenas	90
Memórias da itinerância escolar indígena até a Universidade	92
2.2 O grupo pesquisador coletivo e as relações com a pesquisadora.....	111
2.3 A observação participante	117
2.4 A conversação como instrumento	118
2.5 A escuta sensível	120
2.6 Os diários de campo	123
ITINERÂNCIAS REFLEXIVAS E ANALÍTICAS	128
O primeiro contato com os estudantes indígenas da UnB	128
A contratualização e o aceite do Projeto pelo grupo.....	129
Estratégias de resiliência e superação dos desafios da chegada.....	136
A Terra Indígena Bananal.....	137

O Santuário Sagrado dos Pajés.....	140
ANDANÇAS	149
A Associação dos Estudantes Indígenas do Distrito Federal (AAIDF)	157
O DAIA e o Comitê Gestor do Convênio: Avanços e retrocessos.....	158
A sala dos estudantes- O Centro Acadêmico Indígena - CAIN	160
O grupo de estudantes indígenas e a Faculdade de Educação.....	162
Os Fóruns do PET educação	164
Expressão da alteridade.....	174
Uma visita às famílias dos estudantes potiguara nas aldeias Forte e Galego	175
A aldeia do Forte e a Aldeia do Galego.....	176
A Semana Indígena na UnB	178
Eleição da nova gestão da AAIDF	185
O Projeto REUNI-IndÍGENA :.....	188
O Projeto Vidas Paralelas Indígenas (PVPI)	189
A VOLTA	195
INTERCULTURALIDADE NA UnB, UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO ..	200
Não estamos preparados para recebê-los e eles não estão preparados para a Universidade	205
4.2 A subjetividade social e os sentidos subjetivos do ensino superior para os pesquisadores indígenas.....	219
Os anseios dos profissionais, pesquisadores e acadêmicos indígenas sobre o ensino superior.....	223

CONSIDERAÇÕES ACERCA DE UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO	226
REFERÊNCIAS	230

INTRODUÇÃO

A demanda crescente dos povos indígenas¹ pelo ensino superior nesta década e o desafio que representa essa presença nas instituições de ensino superior, bem como a inexistência de políticas públicas que garantam a formação em nível superior para os povos indígenas, têm produzido na comunidade acadêmica latino-americana um movimento de reflexão sobre o diálogo interdisciplinar, a troca das experiências, o respeito à diferenciação positiva e a construção da interculturalidade de modo mais intensificado a partir dos anos 2000.

O ensino superior indígena tem mobilizado discussões nas organizações e associações indígenas, nas organizações não governamentais parceiras dos povos indígenas, no Ministério da Educação e, em especial, nos meios acadêmicos na América Latina hispânica e lusitana, acerca da inclusão, permanência e conclusão dos estudantes indígenas no sistema superior universitário.

A presença indígena nas Universidades é um fenômeno que interroga e desafia as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas que ofertam programas de ações afirmativas para estes estudantes, quanto ao acesso, à permanência e à conclusão dos cursos superiores e a demanda crescente por oferta de vagas em cursos superiores em diferentes áreas do conhecimento.

Neste sentido, há que se valorizar as diferentes culturas que co-existem na diversidade constitutiva do povo brasileiro, bem como reconhecer a contribuição dos saberes dos povos indígenas na formação e na construção do país, uma educação intercultural que se afirma no diálogo e no respeito entre as diferenças, parece ser imprescindível.

A interculturalidade é um termo polissêmico que parece não ter um único significado entre os cientistas sociais e pode assumir diversas conotações de acordo com o referencial teórico-metodológico adotado pelo pesquisador.

Para efeito de esclarecimento, a definição conceitual de interculturalidade utilizada neste estudo expressa o *“reconhecimento recíproco e a disponibilidade*

1 Utiliza-se aqui o termo “indígenas”, conforme convencionado no Brasil, em substituição ao termo “índios”, atribuído erroneamente pelos colonizadores aos povos originários das Américas. O uso politicamente correto seria indicar cada povo pelo seu próprio nome, pois cada povo é singular em sua cosmovisão e modo de vida, crenças, muitos povos têm língua própria e são autossuficientes para viver.

para enriquecimento mútuo entre várias culturas que partilham um dado espaço cultural". (Santos, 2009).

Na América Latina, segundo Walsh (2006)², o conceito de interculturalidade desenvolveu-se nas lutas sociais de povos subalternizados, como os indígenas e afrodescendentes : "A interculturalidade tal como é concebida pelo movimento indígena introduz o jogo da diferença colonial, que o conceito de multiculturalidade esconde".

Numa sociedade estratificada, de base colonialista como a brasileira, em que leis e discursos desenvolvimentistas nem sempre estão afinados com a prática, a inserção dos povos indígenas nas Universidades públicas, tornou-se possível por meio de ações afirmativas.

Enquanto processo social de caráter subjetivo, as ações afirmativas³ "consistem em 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" (GOMES, 2001, p.20).

A temática das ações afirmativas é constitutiva do âmbito dos direitos humanos e trata-se de uma questão de justiça social. Para conceituar ações afirmativas, assumo a definição de Gomes (2001, p.40):

(...) as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego.

Azevedo (2001,p.14)⁴, afirma que as políticas públicas enquanto ações humanas, estão conectadas intrinsecamente com o sistema de significações, o aspecto simbólico de uma dada realidade social:

As políticas públicas, como qualquer ação humana, são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória

² WALSH, Catherine. Interculturalidad e y colonialidad del poder.

³ GOMES, Joaquim Barbosa. Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade. Rio de Janeiro e São Paulo: 1ª Edição, 2001.

⁴ Azevedo, J. L. A educação como política pública. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

da sociedade ou do Estado em que tem curso. Constroem-se, pois, a partir das representações sociais que cada sociedade desenvolve a respeito de si própria. Segundo esta ótica, as políticas públicas são ações que guardam intrínseca conexão com o universo cultural e simbólico, ou melhor, dizendo com o sistema de significações que é próprio de uma realidade social.

As instituições educativas estão imersas numa sociedade que desde a modernidade se organiza sob uma lógica capitalista e com um discurso liberal, em que o conhecimento válido é o que é produzido pela ciência hegemônica, e o acesso à universidade, espaço destinado às elites de maioria branca, dá-se pela meritocracia.

Ao reproduzir a cultura dominante das sociedades onde estão inseridas, estas instituições enfrentam dificuldades de várias ordens para lidar com o ingresso destes estudantes, que portadores de outras cosmovisões e racionalidades, “não se enquadram no ambiente acadêmico”.

Ainda há muito que avançar na construção de uma educação intercultural, especialmente quanto à inclusão indígena: as Universidades são herdeiras e transmissoras do pensamento hegemônico colonizado, que reconhece como legítima uma única racionalidade, como se fossemos uma sociedade monocultural e não multicultural.

Esta tese busca responder à seguinte questão: Como a Universidade Pública, pode contribuir por meio das ações afirmativas para a formação acadêmica e profissional dos estudantes indígenas e o que pode aprender com a presença destes estudantes na perspectiva da interculturalidade?

Ao refletir sobre o imaginário constitutivo das instituições frente ao fenômeno da inclusão indígena, recorro à expressão “indianizar para descolonizar”, para metaforicamente sinalizar que, a inclusão dos estudantes indígenas na Universidade pública, perpassa o sistema de representações correntes na Universidade com modo de ser, pensar, sentir dos povos indígenas. Portanto, para que estes estudantes sejam reconhecidos e validados em sua alteridade, há que conhecê-los considerando válidos seus saberes, adotando um pensamento pós-colonial, para originar posturas institucionais interculturais.

A pesquisa intenciona contribuir com a discussão da inclusão indígena nas universidades públicas e IES brasileiras que acolhem a diversidade por meio de ações afirmativas, na perspectiva de reconhecimento dos direitos culturais, políticos

e sociais dessas coletividades e em especial com as organizações do Movimento Indígena, que tem demandado ao Estado brasileiro a inserção de seus quadros no Ensino Superior.

O objetivo geral foi descrever a itinerância⁵ do grupo multicultural⁶ 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.

Como objetivos específicos, buscou-se: a)acompanhar as itinerâncias do grupo multicultural de estudantes indígenas na Universidade de Brasília no período de 2009 a 2011, dialogando e refletindo com o grupo sobre sua trajetória acadêmica e pessoal; b) analisar as perspectivas dos estudantes quanto ao acesso, permanência e conclusão, evidenciando a subjetividade do grupo indígena da UnB e c) identificar indícios de construção da interculturalidade na UnB, junto aos estudantes indígenas dos cursos de graduação.

A Universidade Pública Federal de Brasília (UnB) tem se configurado, desde sua fundação, como uma instituição democrática que prima pela produção acadêmica e científica e pela responsabilidade social. Os desafios enfrentados por esta instituição não foram poucos nesse período de existência.

O projeto original da Universidade elaborado por Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e outros intelectuais brasileiros foi interrompido pelo golpe militar antes de ser viabilizado em sua totalidade, mas o imaginário de uma universidade democrática, moderna, dinâmica que enfrenta e reflete sobre seus próprios dilemas, ambiguidades, contradições e celebra suas conquistas e avanços ainda persiste e anima a comunidade acadêmica a participar de seus desafios.

Em 2012, a UnB completou 50 anos de existência, período em que a instituição afirmou-se no cenário nacional como uma das boas universidades públicas brasileiras, e se configura como uma instituição aberta às inovações pedagógicas,

⁵Itinerário: distância ou caminho percorrido ou a percorrer. Itinerante, do inglês *itinerancy* (pessoa ou grupo) que percorre vários lugares; ver em Dicionário Escolar da Língua Portuguesa, Academia Brasileira de Letras. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008; p.752).

⁶O multiculturalismo, segundo Hall (2003, p.52) refere-se a estratégias e políticas utilizadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiculturalidade gerados por sociedades multiculturais.

ofertando ensino de qualidade nos níveis de graduação e pós-graduação, realizando pesquisas científicas e tecnológicas em várias áreas do conhecimento, reconhecidamente importantes para o desenvolvimento do país.

O processo de democratização na UnB atualmente comporta a inserção dos afrodescendentes, povos indígenas, portadores de deficiência, povos camponeses, estrangeiros e estudantes das classes populares de menor poder aquisitivo que hoje compõem a diversidade brasileira na Universidade.

Na UnB, as discussões sobre as ações afirmativas por meio de cotas para negros, iniciam-se em 1999, segundo o professor José Jorge de Carvalho (2005, p.239)⁷, que faz o seguinte relato:

A apresentação de uma proposta de cotas para negros na UnB em 1999, foi uma resposta política que Rita Segato e eu demos a um caso de conflito racial ocorrido no Departamento de Antropologia da UnB, conhecido já nacionalmente como “Caso Ari”, que diz respeito a Arivaldo Lima Alves, o primeiro aluno negro a entrar no nosso doutorado após 20 anos de existência do programa. Logo no primeiro semestre do curso foi reprovado em uma matéria obrigatória em circunstâncias inaceitáveis e a reprovação colocou-o na iminência de perder imediatamente o curso de doutorado. Arivaldo Alves lutou mais de dois anos por uma revisão justa de sua nota. E após um processo de extremo desgaste (dele e também nosso: Rita Segato era coordenadora da Pós-Graduação e foi demitida sumariamente do cargo ao posicionar-se do lado de Arivaldo Alves; eu era seu orientador e sofri hostilidade por defendê-lo diante da maioria esmagadora dos colegas) conseguiu levar o seu caso até o Cepe da UnB, que reconheceu a injustiça cometida e forçou o Departamento de Antropologia a mudar a sua nota e aprová-lo na disciplina, o que lhe permitiu permanecer no programa e terminar o doutorado.

Em relação aos povos indígenas, seus ritmos, trajetórias, tradições, aspirações e oportunidades de inserção na vida social são diferenciados entre si e diferentes da elite econômica de maioria branca, o componente estudantil privilegiado desta Universidade Pública até o início desta década.

De acordo com os estudantes indígenas, a inclusão indígena na UnB parece ter sido uma ação política que encontrou “uma brecha” na discussão das cotas para negros a partir da pressão de lideranças indígenas junto a FUNAI, que viram uma oportunidade de abertura na UnB, ao invés de uma ação afirmativa direcionada aos

⁷CARVALHO, José Jorge de. Usos e abusos da Antropologia em um contexto de tensão racial: O Caso das Cotas para Negros na UnB. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 237-246, jan/jun 2005 <http://www.scielo.br/pdf/ha/v11n23/a18v1123.pdf>

povos indígenas por parte da Universidade, pensada, amadurecida, discutida por parte de pesquisadores da UnB.

Em 2004, a Universidade de Brasília estabeleceu um sistema de cotas com reserva de vagas, 20% de vagas ofertadas a estudantes que se declaram negros ou pardos, e firmou Convênio de Cooperação com a FUNAI para incluir 200 indígenas de vários estados do Brasil, sendo a primeira Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) a implantar o sistema de cotas baseado em critérios étnico-raciais.

O objeto de análise desta pesquisa é o componente indígena do Plano de Metas para a Integração Social, Étnica e Racial na UnB, o Convênio de Cooperação nº 001/2004 FUB/FUNAI, que prevê a formação de 200 estudantes indígenas em cursos de graduação demandados pelas comunidades, com período de término previsto para 2014.

O ingresso dá-se por vestibular diferenciado em que estudantes de diferentes povos indígenas brasileiros concorrem entre si. Entre 2004 e 2012, ingressaram na UnB cerca de 70 estudantes indígenas, apenas cinco estudantes concluíram seus cursos de graduação, tendo a UnB formado dois biólogos, uma jornalista, uma enfermeira. O primeiro estudante indígena do curso de Medicina ingressou em 2006 e formou-se em fevereiro de 2013.

No caso dos povos indígenas, a busca pelo ensino superior não visa apenas a melhoria de vida e a ascensão social do estudante individualmente, como se dá na sociedade não índia. As ações compensatórias voltadas para os estudantes indígenas diferem da maioria dos estudantes que buscam as IES, são coletivas, revertem para seus povos.

Portanto, o objetivo das demandas indígenas em buscar a profissionalização pelo ensino superior, significa atender aos anseios de comunidades e povos que aspiram a manter-se cultural e socialmente diferenciados, bem como mediar a formação de quadros para inserir-se nos sistemas político, educacional, jurídico, econômico e social do país.

No caso específico do grupo de estudantes indígenas de Brasília, também se encontram entre as aspirações dos estudantes, preparar-se para ocupar cargos em órgãos governamentais federais, estaduais e municipais, bem como participar da vida política do país.

As Universidades e demais IES públicas, possuem essa função de servir como consciência e mediação pelo conhecimento para contribuir com sua autonomia para

a transformação social. Por isso, é necessário que se faça também, indagações de ordem ética. Onde estão os valores da justiça social, em relação aos povos indígenas em nosso país?

As oportunidades, no contexto atual, não são iguais para todos, especialmente no campo da educação para os povos indígenas, o que ficou registrado no CENSO 2010, em que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), investigou o pertencimento étnico introduzindo critérios de identificação internacionalmente reconhecidos, como a língua falada no domicílio e a localização geográfica.

Foram coletadas informações da população residente nas terras indígenas (fossem indígenas declarados ou não) e de indígenas declarados fora dela. No Brasil há 896,9 mil indígenas, 36,2% em área urbana e 63,8% na área rural.⁸

O Censo 2010⁹, também identificou 505 terras indígenas, cuja cartografia foi identificada pelo IBGE com a parceria da FUNAI. Essas terras equivalem a 12,5% do território brasileiro (106,7 milhões de hectares), onde residiam 517,4 mil indígenas (57,7% do total). Apenas seis terras tinham mais de 10 mil indígenas, 107 tinham entre mais de mil e 10 mil, 291 tinham entre mais de cem e mil e em 83 residiam até cem indígenas. A terra com maior população indígena é Yanomami, no Amazonas e em Roraima, com 25,7 mil indígenas.

O número de etnias é de 305, são populações e comunidades definidas por afinidades linguísticas, culturais e sociais. A maior etnia é a Tikuna, com 6,8% da população indígena. Foram identificadas 274 línguas.

Em relação à educação, apresenta taxa de alfabetização mais baixa do que à população não-indígena, especialmente na área rural. O acesso dos estudantes indígenas a escola tem aumentado significativamente.

Se em 2002 o número de estudantes indígenas na educação básica em todo Brasil era de 117.196, em 2010 esse número subiu para 196.075, atendido por 2836 escolas, localizado em 26 Estados e 134 municípios.

⁸O total inclui os indígenas declarados no quesito cor ou raça do Censo 2010, 817,9 mil e também as 78,9 mil pessoas (brancos e pardos) 67,5%, que residiam em terras indígenas, mas se consideravam indígenas de acordo com as tradições, costumes, cultura e antepassados.

⁹http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_gerais_indigenas/default_caracteristicas_gerais_indigenas.shtm.

Do total dos estudantes indígenas da educação básica, 10.000 alunos estão no Ensino Médio. O número parece irrisório, mas representa um crescimento de mais de 400% só nos últimos oito anos, uma vez que em 2002 eram 1.187 alunos no ensino médio.

A escola indígena, apesar dos avanços obtidos nas últimas décadas, e dos muitos projetos exitosos de construção de uma escola diferenciada indígena, a maioria das escolas indígenas ainda reflete a “escola rural”.

A escola diferenciada indígena é um projeto ainda em construção, embora existam inúmeros estudos que têm se dedicado a esclarecer esta questão e que as organizações de professores indígenas estejam constantemente debatendo essa temática.

São povos brasileiros que possuem uma cosmovisão diferenciada, de aprendizagem predominantemente de base oral, onde o aprender envolve sentimento, espiritualidade, pensamento e concretização, ou seja, que têm seus processos próprios de aprendizagem.

Os povos indígenas na contemporaneidade, não se consideram minoria nem tutelados: são sabedores de um modo de vida diferenciado, detentores de conhecimentos antigos que vão se renovando com o tempo e com a troca de saberes – conhecimentos inclusive sobre a biodiversidade da floresta, sobre os usos de plantas medicinais – que também lhes foram espoliados e apropriados por outros para fins comerciais, desde o início da colonização.

Por esta e por outras razões éticas, sociais e econômicas, tais como a situação de pobreza extrema em que se encontram a maioria dos povos indígenas na América Latina Hispânica e no Brasil, acredito que o estabelecimento das ações afirmativas para negros e povos indígenas possa combater, em parte, essa situação de iniquidade em que vivem os povos indígenas no Brasil e na América Latina.

No cenário político nacional, os povos indígenas avançam lentamente, no Brasil, houve até agora apenas uma representação indígena na Câmara de Deputados, o xavante Mário Juruna.

Foi uma mulher indígena, a advogada Joênia Wapichana que, falando pelo seu povo e pelos povos de Roraima, fez uma sustentação oral e contribuiu para o esclarecimento dos Juízes do Supremo Tribunal federal (STF) quanto à demarcação contínua das terras indígenas de Raposa Serra do Sol. De blazer preto, como manda a norma do cerimonial do STF, porém com o rosto pintado de urucum e

falando em sua língua tradicional, a advogada Joênia mudou de código linguístico e de aparência, numa postura reveladora de sua subjetividade singular, mas que expressa também a subjetividade social das lideranças indígenas contemporâneas.

Lideranças e acadêmicos indígenas transitam entre dois mundos (o mundo da comunidade e o mundo do “branco”), outro exemplo mundialmente conhecido é a foto/gesto de Ailton Krenak, em 1987, nas discussões da Assembleia Constituinte, durante seu discurso no plenário do Congresso Nacional, de terno branco pintando o rosto com jenipapo, em sinal de luto, pelo retrocesso na tramitação dos direitos dos povos indígenas.

É compreensível que os povos indígenas busquem o ensino superior para formar seus quadros, dando continuidade às lutas por direitos que ocorreram no Brasil desde a década de 70, quando houve intensa mobilização popular por parte dos movimentos sociais, organizações não-governamentais e lideranças indígenas.

O artigo de Antonio Carlos Souza Lima, Maria Barroso-Hoffmann e Sidnei Clemente Peres, *Notas sobre os Antecedentes Históricos das Ideias de “Etnodesenvolvimento” e de “Acesso de Indígenas ao Ensino Superior no Brasil”*¹⁰, esclarece quais as competências e habilidades que o estudante “ativista indígena” deve desenvolver:

A formulação e execução de projetos de auto-sustentação, de fontes alternativas de renda, de educação, de saúde e de valorização cultural impõem ao ativista indígena conciliar a competência para captar recursos junto à cooperação internacional, às agências governamentais e até às empresas privadas; a busca de parcerias vantajosas para intervenções de fôlego mais curto (projetos piloto); com habilidades discursivas e cognitivas para discutir e pressionar por políticas públicas mais abrangentes e permanentes; articular um modelo de ação profissional, com ênfase na capacidade de gestão e negociação, mantendo a visão crítica e combativa dos “tempos heróicos” dos anos 70. Neste novo contexto interétnico altamente reflexivo e globalizado a autodeterminação e o caminho para o etnodesenvolvimento requerem a junção de novas competências de aquisição e processamento de informações, incluindo habilidades no manejo de novas tecnologias de comunicação, com saberes e fazeres dos povos indígenas.

¹⁰Para um panorama mais abrangente sobre os antecedentes históricos do acesso ao ensino superior de Indígenas e dos projetos significativos implantados nesta área, visitar o site do Projeto Trilhas de Conhecimentos (<http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/>). Disponível em http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/artigos/arquivos/Texto_Etnodesenvolvimento_e_Ensino_Superior_Indigenas.pdf. Acesso em 12/01/2013.

Penso que o disposto no artigo referenciado acima nos aponta uma das funções políticas da Universidade em relação aos estudantes indígenas: capacitá-los a elaborar projetos de pesquisa, artigos científicos, projetos de captação de recursos dos órgãos federais para atender à realidade e às necessidades de suas comunidades, que contemplem seus modos próprios de fazer, além de adquirir conhecimentos técnicos para exercerem profissões nas diversas áreas do conhecimento.

Nos dias 30 e 31 de agosto de 2004, no Hotel Nacional, em Brasília- DF, ocorreu o Seminário *Desafios para uma Educação Superior para os Povos indígenas no Brasil: Políticas Públicas de ação afirmativa e direitas culturais diferenciadas*. O encontro foi organizado pelo Projeto Trilhas de Conhecimento/Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED) do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com o apoio do Fundo de Inclusão Social do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e da Fundação Ford.

O Seminário possibilitou o encontro de representantes de organizações indígenas, de órgãos governamentais, das agencias financiadoras e organizações não governamentais, que usualmente não dialogavam entre si, com a finalidade de expor as diferentes visões sobre o tema, além de proporcionar contato de lideranças indígenas com pesquisadores das Universidades e Instituições de Ensino Superior.

No documento *Relatórios de Mesas e Grupos*, deste Seminário (Outubro de 2004, p.7), os pesquisadores da Equipe do LACED coordenados por Antônio Carlos de Souza Lima, a partir das discussões dos grupos e mesas de debate, analisaram as ações afirmativas:

As ações afirmativas de inclusão social nesta área devem conjugar uma perspectiva pluricultural, que respeite a diversidade e as perspectivas indígenas diferenciadas, sob pena de tornarem-se expedientes de controle e regulação burocrática das demandas de cidadania indígena. Acentuou-se assim a discrepância entre um Estado que se define como multicultural, mas que na prática opera baseado em princípios e ações coerentes com a monoculturalidade.

O contato com os diversos conhecimentos científicos e tecnológicos acumulados pela humanidade e as discussões teóricas que ocorrem no ambiente acadêmico causam transformações importantes nos estudantes oriundos do ensino médio que cursam o ensino superior. Neste ambiente predomina o pensamento

acadêmico hegemônico das sociedades onde essas instituições estão inseridas e detém a colonialidade de *saber-poder*.

Algumas questões importantes para a discussão da inclusão dos povos indígenas se impuseram durante o percurso da pesquisa: Estes estudantes sofrerão um processo de colonização do pensamento que resultará no “branqueamento”? Ou conseguirão afirmar sua alteridade, ganhar visibilidade, fortalecer sua identidade indígena durante o percurso acadêmico? Que estratégias de sobrevivência utilizarão durante a estada na UnB? Como se dará o retorno às suas comunidades? Os conhecimentos que aprenderam e a titulação profissional serão úteis para suas comunidades e para seus projetos de futuro?

Embora algumas dessas questões já tenham sido debatidas nos círculos acadêmicos formados por antropólogos e demais pesquisadores que discutem a temática da inclusão indígena contemporânea nas instituições de ensino superior na América Latina e no Brasil, elas constituíram questões importantes desta pesquisa, considerando que cada realidade é única e tem suas formas diversificadas de enfrentamento das questões polêmicas postas pela sociedade à Universidade.

A importância do tema abordado nesta pesquisa, relaciona-se à contribuição de um olhar pedagógico mediador que contribua para a discussão acadêmica sobre a inclusão de estudantes indígenas nos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior no Brasil.

Sua relevância refere-se à necessidade da descolonização política, ética e epistemológica, bem como a eliminação de preconceitos a respeito de estudantes indígenas nas Universidades públicas como um fator importante para a construção da interculturalidade e a inclusão da diversidade brasileira. “A instituição é uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde se combinam em proporções e em relações variáveis um componente funcional e um componente imaginário.”(CASTORIADIS, 1982, p.159)

Um dos argumentos que pretende sustentar esta tese é que o imaginário social instituído nas instituições pode modificar-se de acordo com o social histórico, tornando-se instituinte. O imaginário constitui-se numa noção fundamental do pensamento de Castoriadis (1982), o imaginário radical que se desenvolve num nível psíquico singular e o imaginário social ou efetivo, num nível coletivo produzido na e pela cultura, por intermédio das instituições sociais.

Neste sentido, faz-se necessário superar o pensamento acadêmico monocultural e homogeneizante instituído, que separa os saberes construídos pela humanidade em “conhecimentos científicos” e “saberes do senso comum” e que, no caso dos saberes dos povos indígenas, são considerados pela academia como saberes de menor valor.

Desse modo, privilegiar uma racionalidade sobre outras racionalidades é continuar perpetuando o preconceito, pois desconsidera as subjetividades sociais culturais dos sujeitos em suas singularidades, disseminando a injustiça social, o que não é desejável no imaginário da Universidade pública e democrática.

Nessa perspectiva, as ações afirmativas cumprem um papel que favorece a mudança social. Feres Júnior (2006, p. 57), argumenta sobre a relevância política ou jurídica das ações afirmativas quanto aos aspectos dos “direitos e privilégios por meio de políticas públicas de Estado” para a diversidade, num país altamente miscigenado. O autor afirma que na prática, torna-se difícil garantir essas ações e o aspecto da reparação presta-se atualmente como fonte de direito difuso, à medida que “os crimes do passado cometido se distanciam no tempo”.

Considerando que o argumento da reparação pode ser compreendido como direito difuso em uma sociedade plural e altamente miscigenada como a nossa, recorremos ao argumento da justiça social, que, segundo o autor citado acima, pode ser facilmente identificado nas estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ao longo dos anos em que as condições de trabalho, vida e educação, quando associadas ao quesito raça/cor, demonstram a enorme desigualdade entre brancos, negros e indígenas, estando os povos indígenas nas piores condições sociais e econômicas.

Se este argumento não se mostrar suficiente para que as IES públicas brasileiras, especialmente nas localidades de maior concentração das populações indígenas, assumam política e financeiramente a mediação da formação desses quadros de profissionais e intelectuais indígenas, recorremos ao argumento da Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas da qual o Brasil também é signatário, na esperança as Organizações Indígenas se articulem com educadores e Ongs parceiras, para exigir do Estado o cumprimento dos direitos preconizados pela Constituição de 1988.

No capítulo I, reflito sobre o pensamento de autores que fundamentaram as itinerâncias teórico reflexivas, destacando-se os estudos de Boaventura Sousa

Santos, que apresenta a modernidade ocidental como um paradigma fundado na tensão entre a regulação (princípio do Estado) e a emancipação social, na perspectiva da ecologia de saberes e redimensiona o uso da expressão epistemologia, não mais compreendida apenas por este autor como teoria do conhecimento científico, mas aplicando-a também aos conhecimentos tradicionais invisibilizados e expropriados pelo processo colonizatório, que denomina Epistemologias do Sul.

Também busco evidenciar o choque cultural que se deu entre o índio e o branco, utilizando a metáfora do espelho, objeto utilizado como presente para atrair os povos indígenas durante o contato e reflito sobre os povos originários da América Latina de colonização espanhola, cujo conceito de Bem Viver também é professado por povos Guarani e Terena e outros povos indígenas fronteiriços.

O capítulo II traz o registro da opção metodológica realizada pela etnopesquisa crítica implicada (MACEDO, 2006; 2012) com aproximações à pesquisa – ação existencial (BARBIER, 2004), explicitando os instrumentos utilizados e a opção por cada um deles, tendo em vista a implicação histórica-existencial que venho construindo com a temática pesquisada.

O capítulo III apresenta um recorte dos principais acontecimentos que geraram reflexões e análises realizadas durante o período de pesquisa, e relata narrativas de andanças com o grupo de estudantes indígenas que foram registradas no Diário de Campo. Este capítulo está organizado em três subtítulos: *Chegança*, que contém as narrativas e aborda as dificuldades do processo de inclusão; *Andanças*, que expressam o período de acompanhamento do grupo de estudantes em diferentes campos-temas durante a permanência, destacando as estratégias de protagonismo e a capacidade de resiliência e superação dos estudantes e *A volta*, onde reflito sobre a situação dos indígenas concluintes e seu retorno para as comunidades de origem, a inserção no mercado de trabalho e os desafios da nova condição de profissionais indígenas, bem como relato as possibilidades de inserção encontradas pelos estudantes egressos da UnB.

No capítulo IV, apresento uma breve análise dos critérios avaliativos propostos da Universidade de Brasília que estão em contradição com os instrumentos avaliativos da FUNAI, e uma reflexão sobre os sentidos subjetivos do ensino superior e o que representa para intelectuais indígenas.

Há fortes correntes dentro da própria Universidade que ainda se opõem às ações afirmativas por meio de cotas e o Convênio nº01/2004 FUB/FUNAI apresenta-se frágil, não passou ainda por uma avaliação institucional e aproxima-se da data de sua finalização, sem ter atingido sequer 50% do total de 200 indígenas que deveria ter sido incluído nos cursos da UnB, em 10 anos.

Para finalizar o relatório de pesquisa, apresento algumas Considerações acerca de um processo ainda em construção, que é o de uma UnB intercultural, inclusiva e acolhedora em relação aos povos indígenas brasileiros. O processo é dinâmico, está em andamento e necessita de um olhar institucional que seja instituinte e urgente para corrigir os rumos da inclusão de estudantes indígenas na UnB, na perspectiva da interculturalidade.

Um pouco da minha trajetória de etnopedagoga em formação

O pesquisador tem uma história de vida, e traz consigo memórias de cunho afetivo e emocional que o constituem como sujeito autônomo, autor de sua prática e do seu discurso. Nesse sentido, compartilho um pouco da minha história, bem como alguns fragmentos de memórias que falam da sina de mulher nordestina que emigrou do sertão cearense para os relictos da mata atlântica paraibana e por fim para o cerrado, no planalto central.

Não foi fácil o processo de desenraizamento. A mudança de João Pessoa para Brasília, trocar o litoral paraibano pelo Lago Paranoá, portanto, apresento-me: cearense, sertaneja nascida em Sobral, filha de funcionários públicos com raízes maternas no município de Monsenhor Tabosa e raízes paternas no município de Caucaia (Ceará), primeira filha de uma família de nove irmãos, mãe de três filhos, avó de três netas e dois netos, militante de movimentos sociais, pedagoga, docente no ensino superior, na Faculdade CECAP do Paranoá.

Empenhada na busca do autoconhecimento, fiz as perguntas filosóficas essenciais: Quem sou eu? De onde vim? Quem são meus ancestrais? Qual a minha história pessoal e coletiva? Qual o meu fazer no mundo? E comecei a pesquisar em fontes acadêmicas e místicas minhas origens. Ao buscar definir minha identidade, a ambivalência de ser “misturada” precisava ser resolvida. Descobrimo-me mestiça, tendo em mim o sangue indígena, dos africanos e dos colonizadores, vivenciei a

“viagem da volta”¹¹. Fui ao encontro da parte indígena em mim, da Índia a qual se fazia menção na história oculta da família, no livro dos ancestrais.

João Pacheco de Oliveira (1998, p.64) utiliza essa imagem metafórica, referindo-se a um verso da canção *Todo dia é dia D*, de Carlos Pinto e Torquato Neto, associando-o à migração dos nordestinos, que possuem o costume de enterrar o umbigo da criança, para que ela guarde suas raízes com a terra e assim possa voltar um dia: “desde que saí de casa, trouxe a viagem da volta gravada na minha mão, enterrada no umbigo, dentro e fora assim comigo, minha própria condução”. No momento encontro-me em pleno “processo de indianização”.

Minha ancestralidade vem do povo Petinguara (comedores de fumo, hoje autodenominados Potiguara do Ceará) que haviam se refugiado na Serra das Matas, município de Monsenhor Tabosa e Santa Quitéria. Berta Ribeiro (2001), afirma que este grande grupo Tupi-Guarani, que conhecemos como Petinguara ou Potiguara, habitava os territórios em que hoje estão os Estados da Paraíba, Ceará e Rio Grande do Norte.

Itinerâncias pedagógicas, ideológicas, políticas.

Ingressei na Universidade de Brasília, após 15 anos de exercício da pedagogia, para dar continuidade aos meus estudos de pós-graduação: Especialização em Administração da Educação pela Faculdade de Educação (FE), Mestrado em Ciências da Saúde pela Faculdade de Ciências da Saúde (FS) e Doutorado no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação.

Na Faculdade de Educação da UnB fui professora substituta no Departamento de Planejamento e Administração (PAD), por dois anos, atuando nas disciplinas Organização da Educação Brasileira, Cultura Organizacional. Na disciplina de Administração das Organizações Educativas, colaborei com o professor Rogerio Córdova na aventura pedagógica de trazer a pedagogia Freinet e os ensinamentos de Oury para o ensino superior.

Também atuei como professora-pesquisadora nos Cursos de Especialização em Diversidade, Educação a Distância e, recentemente, na Coordenação de Tutoria

¹¹OLIVEIRA FILHO, João Pacheco. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. MANA, v.4/1, abr. 1998.

e na Coordenação Pedagógica do Curso de Graduação em Pedagogia à Distância¹², da Faculdade de Educação no âmbito do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), que promove a interiorização e democratização do ensino superior na modalidade à distância.

Portanto pensar a instituição onde estou implicada, conhecer melhor sua história e as formas de gestão atuais, fazer a crítica necessária aos programas de inclusão indígena, também faz parte do meu ser enquanto sujeito político, pedagógico, ético, epistêmico, de modo contributivo.

A militância política e a participação nas discussões entre educadores, indigenistas, indígenas e representantes do Estado brasileiro, o acompanhamento das ações dos movimentos indígenas, ou como diz Daniel Munduruku, “dos indígenas em movimento”, aos quais tenho observado há 20 anos, bem como as leituras teóricas de estudos e pesquisas sobre a temática do ensino superior indígena, ampliaram-me a visão da complexidade e dos desafios da inclusão indígena nas universidades, para os povos indígenas, para as Universidades, para os estudantes, suas famílias e comunidades, bem como para as instituições que os acolhem.

Quem educa quem? Para que e para quem? A serviço de que e como é ofertada a educação para as classes populares? Qual o papel da escola? Qual o papel social da universidade? Essas e outras questões levaram-me ao exercício da práxis freireana, esse fazer pedagógico permeado de esperança fortaleceu-me em diversas instituições educativas onde fui diretora de estabelecimento de ensino, pedagoga em órgãos governamentais, coordenadora de educação básica, coordenadora do ensino médio.

Há oito anos atuo também como docente superior no curso de Pedagogia, de uma instituição privada, o Instituto Superior de Educação da Faculdade CECAP (ISECAP), que realiza a formação de pedagogos junto às classes populares e funciona na região administrativa do Paranoá, distante 30 quilômetros do centro de

¹²O Curso de Pedagogia na modalidade Educação a Distância (EAD,) da Faculdade de Educação da UnB, é coordenado desde 2010 pela Profa. Dra. Ruth Gonçalves de Faria Lopes, e conta com mais duas Coordenações que integram a equipe técnica do curso: Coordenação Pedagógica e Coordenação de Tutoria, além de uma Gestora administrativa, equipe de secretariado e estagiários. Os professores do curso de pedagogia na modalidade EAD são indicados pelos Departamentos e contam com o apoio de professores-tutores selecionados por edital. A gestão do curso ocorre na perspectiva da construção coletiva.

Brasília, portanto me considero “uma trabalhadora da educação” a serviço das classes menos favorecidas.

A atuação no movimento ambientalista me levou a apoiar o movimento indígena e seus pleitos na Constituinte: fiz parte dos milhões de brasileiros que, na década de 80, estavam “nas escolas, nas ruas, campos, construções caminhando e cantando e fazendo a canção [...] a certeza na frente, a história na mão aprendendo e ensinando uma nova lição”¹³ (VANDRÉ, 1979). Após os Anos de Chumbo vivia-se um tempo de abertura democrática no país, era preciso construir o sonho e também viver a utopia da democracia.

Nunca me considerei comunista ou marxista, mas uma pedagoga humanista, que transitava com desenvoltura nos movimentos de esquerda. Foram muitas e interessantes tomadas de consciência política das lutas ambientalistas contra o capitalismo, do respeito à diversidade de raça, credo, crença, cor, classe social, onde fui me posicionando como educadora, ambientalista, mulher.

Em João Pessoa, trabalhei na Escola Normal Estadual Ministro Pereira Lira, onde integrava um grupo de professores atuantes e politizados, comprometidos com o ensino público. Neste grupo, metodologias novas eram compartilhadas, discutiam-se conteúdos diferenciados, pensava-se o currículo, a gestão participativa e democrática da escola, numa perspectiva instituinte de construção coletiva.

Utilizávamos os períodos de greve para estar com os educandos do curso de magistério em aulas passeio pela cidade, em ações ambientais nas periferias, na orla marítima, nos espaços públicos da Grande João Pessoa, nos parques públicos, na Casa da Pólvora, de onde se avistava o lixão a céu aberto, pensando globalmente e agindo localmente (um lema dos ambientalistas).

Tive a oportunidade de realizar uma “aula passeio”, na sede da FUNAI em apoio aos potiguaras que estavam momentaneamente ocupando o prédio e, assim, fui conhecendo com os estudantes do magistério, as lutas indígenas pela territorialidade. Com essas práticas pedagógicas diferenciadas atribuíamos sentido à luta por uma educação pública com qualidade. Aprender e ensinar cidadania ia além dos muros da escola, participando dos diferentes contextos sociais e das lutas econômicas e políticas.

¹³Trecho da composição de Geraldo Vandré “Para não dizer que não falei de flores” que marcou fortemente a militância social nos anos pós-ditadura militar.

Ingressei no Partido Verde, que estava sendo criado no Brasil, com a volta do Fernando Gabeira pós-exílio, juntamente com outros ambientalistas paraibanos, que apoiavam a luta pela demarcação da Terra Indígena (TI) Potiguara, especialmente a luta da Aldeia Jacaré de São Domingos. Participei de uma articulação política de parceria que ocorreu no I Encontro Potiguara de Luta e Resistência, na terra indígena Potiguara, no município de Baía da Traição, Paraíba, em 1989, do qual participaram o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e o Grupo Mulher Educação Indígena (GRUMIN). Neste evento, dancei meu primeiro Toré¹⁴ e “ganhei” do senhor Domingos (in memória), “o grau de parente”, modo como os indígenas chamam outros povos indígenas (que também pode ter conotações de parceria política em momentos de luta mais acirrada pela terra ou por direitos sociais negados).

Ao voltar da aldeia pude vivenciar a situação real dos indígenas nordestinos quando resolvem retomar seu território de pertença. Tivemos que nos proteger dentro do carro, pois o veículo encontrava-se sob tiroteio: um momento de aflição, pois eu havia levado comigo minha filha de 8 anos que queria “ver os índios”.

É que “a bala no Nordeste não é bala perdida, como no Rio de Janeiro, ela tem endereço certo”. Ouvi esse comentário do Cacique Akanawã Baênã Hã Hã Hãe-Aldeia Bahenã, localizada no município de Itaju do Colônia, Terra Indígena Catarina Paraguassu-Bahia. Conversávamos sobre a crescente violência e a criminalização das lideranças indígenas, e sobre o assassinato das lideranças indígenas do Nordeste. A liderança Pataxó Hã Hã Hãe se referia aos confrontos pela territorialidade, em que fazendeiros e latifundiários do agronegócio ainda encarnam o coronelismo e tem poder de mando sobre terras e gentes, a exemplo do que ocorre em Mato Grosso do Sul.

No pleito passado, em que foram realizadas eleições para prefeitos e vereadores municipais, o professor Akanawã foi eleito vereador, comprovando que a luta indígena também precisa ser travada nas instâncias políticas nacionais e não com atitudes herdadas do período do cangaço. Outros municípios brasileiros elegeram 6 prefeitos, 4 vice-prefeitos e pelo menos 61 vereadores indígenas.

¹⁴Dança e ritual espiritual tradicional característica dos povos indígenas nordestinos, que foi adotada pela FUNAI como um dos critérios identitários de indianidade, critério este utilizado por índios e não índios como sinal diacrítico para comprovar a emergência dos povos indígenas do Nordeste.

Nos últimos anos, tenho apoiado a luta pela terra indígena Bananal, em Brasília, em prol do Santuário dos Pajés, uma questão complexa e polêmica, em que um grupo de indígenas – Fulni-ô, Kariri Xocó e outros – reivindicam a ocupação tradicional de um pedaço de terra habitado por eles há mais de 30 anos e que atualmente é alvo da especulação imobiliária, localizado no coração de Brasília (Setor Noroeste).

Itinerâncias religiosas, espirituais

A espiritualidade sempre foi um aspecto importante do meu ser, aberto a várias religiões e diversos modos de expressar o sagrado. Nasci numa família católica, mas estudando religiões comparadas, aderi à Fé Bahá'í¹⁵ em 1989 e nela eduquei meus filhos, seguindo o preceito da Unidade na Diversidade, do não preconceito de raça, classe, cor ou nacionalidade, dentre outros importantes ensinamentos que hoje compõem minha espiritualidade.

Como integrante da Comunidade Bahá'í, participei ativamente da Conferência Rio-92, no esforço coletivo da sociedade civil por uma cidadania planetária. Nesta ocasião, troquei saberes com representantes dos povos originários andinos Quéchuas e Aymara e representantes das nações indígenas Norte Americanas Diné (Navajo) e Lakota (Sioux).

Mesmo sem que eu falasse suas línguas originárias, realizou-se o mistério da comunicação: estávamos irmanados, utilizávamos os sentidos espirituais para a comunicação. Pude reconhecer-me integrante da enorme família humana, em que “a Terra é um só país e os seres humanos, seus cidadãos”, conforme aprendi nos Ensinamentos Bahá'is.

Os povos indígenas são portadores de uma espiritualidade que acolhe outras manifestações espirituais, mesmo quando se convertem a outras religiões, cultivam uma espiritualidade que a tudo abrange, as crenças tradicionais convivem com as novas crenças.

Com o Cacique Domingos (*in memoriam*), aprendi “”que“a terra é a mãe do índio”, que “ser índio é ser de raiz, um filho da terra, pode ser de qualquer cor,

¹⁵Para conhecer sobre a Fé Bahá'í, e a Comunidade Bahá'í brasileira confira <http://www.bahai.org.br>.

issovem de dentro”, que “somos filhos da Mãe Terra e do Pai Céu, que deixou toda a sabedoria da sua criação na Natureza”.¹⁶

Neste caminhar fui me tornando cada vez mais um sujeito ecológico, que segundo Carvalho (2008) é “um sujeito que sustenta a utopia dos que creem nos valores ecológicos”, que herda as tradições políticas “de esquerda”, mas protagoniza um novo paradigma político-existencial, um estilo de vida mais holístico.

O desejo de pesquisar a inserção indígena no ensino superior

A temática do ensino superior indígena tornou-se instigadora para mim em 2004, a partir das reflexões do Seminário “Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados”¹⁷, o estado da discussão em 2004 já apontava os desafios que até hoje permanecem, contudo à época concluí que seria um tema difícil de ser pesquisado por estar ainda em construção, abrigar controvérsias e existir pouca publicação da temática no Brasil.

Embora na América Latina o processo de formação de pesquisadores indígenas já estivesse mais avançado, a exemplo do México, Bolívia, Equador, Guatemala, países onde há maior número de povos tradicionais nas instituições de ensino superior, no Brasil este movimento se dinamiza a partir do ano 2000.

No segundo semestre de 2008, decidi dar continuidade ao meu processo formativo ingressando no Doutorado em Educação. Meu desejo era abordar a temática indígena e pensei em fazê-lo a partir da minha vivência de três anos acompanhando a ONG Thydewa¹⁸ no processo de inclusão digital indígena (2006 a 2009). Esta ONG favorece a inclusão digital indígena no Nordeste; atuei como voluntária nos Pontos de Cultura Índios On Line e nos Projetos Arco Digital e Celulares Indígenas, apoiados pelo Ministério da Cultura (MinC), onde havia adquirido uma vivência reflexiva para compartilhar.

Em conversas com a professora Vera Margarida Lessa Catalão, docente responsável pela disciplina “Tópicos em Educação Ambiental: Pedagogias

¹⁶ Informação verbal, recebida do Sr. Domingos, por ocasião de visita à Aldeia Jacaré de São Domingos, com parceiros do movimento ambientalista do Estado da Paraíba, na Terra Indígena Potiguara, em 1989.

¹⁷ Seminário realizado no Hotel Nacional em Brasília, DF, com financiamento do Fundo de Inclusão Social do Banco Interamericano de Desenvolvimento e da Fundação Ford.

¹⁸ Thydewa – Esperança da terra - Ong formada por indígenas e não-indígenas.

Alternativas – Educação Indígena”, na faculdade de Educação da UnB, da qual participei como colaboradora, senti-me motivada a abordar o tema do ensino superior indígena na UnB. Sua sugestão era para que eu amadurecesse a ideia até que se tornasse um projeto viável para concorrer à seleção para o doutoramento.

Escolhi a área de Educação e Ecologia Humana¹⁹ por afinidade e desejo de contribuir com os estudos desenvolvidos, especialmente na questão da subjetividade e da ecologia de saberes proposta por Boaventura de Sousa Santos, e comecei a me preparar para concorrer à seleção que ocorreria no final de 2008, com início do curso previsto para 2009.

Eu não queria fazer mais uma tese sobre os índios, mas sim realizar alguma ação que pudesse ser útil aos povos indígenas de alguma maneira; minha intenção era refletir com os estudantes indígenas a temática das ações afirmativas, a partir da troca de saberes, usando o princípio da consulta sobre as coisas que lhes dizem respeito e, ao mesmo tempo, investigar as ações tomadas pela UnB na inserção do grupo indígena e suas contribuições a formação desses estudantes. Para isso precisava assumir os riscos de uma etnopesquisa implicada.

Restava-me, então, conhecer os estudantes, apresentar-me, negociar minha presença junto ao grupo e, caso a proposta de pesquisa fosse aceita pelo grupo, conviver com os estudantes indígenas da UnB pelo menos por um semestre, para identificar com eles o problema da pesquisa e esboçar o pré-projeto. Lancei-me, então, nesta aventura do encontro com “o outro” que também era “o grupo”, esse outro em que eu me reconhecia, que já compreendia como sendo uma parte da minha própria história, presente nas minhas vivências e memórias e em minha ancestralidade.

Itinerâncias acadêmicas e pedagógicas durante o doutorado.

Ingressei no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UnB em 2009. O período de realização de um doutorado apresenta-se marcadamente reflexivo e desafiador. Não posso, porém, dizer que vivenciei a militância de forma passiva neste período: para uma acadêmica ativista, foram muitas idas e vindas, com

¹⁹ Em 2012, a Área de Pesquisa – Educação e Ecologia Humana – do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da UnB foi extinta, e esta pesquisa incorporada a área de Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação – EAPS.

o grupo de estudantes e algumas vezes sozinha, em busca de respostas para as indagações que me motivaram a acompanhar o grupo indígena da UnB e na busca de compreender como a Universidade poderia incluir efetivamente estes povos. A essas idas e vindas por diferentes espaços políticos e acadêmicos, acompanhando o grupo indígena, mediando reflexões e registrando os aprendizados decorrentes, denominei de *itinerâncias éticas, político-pedagógicas e epistemológicas*.

Com os estudantes indígenas da UnB, participei de três Acampamentos Terra Livre em Brasília, que foram promovidos pela Associação dos Povos Indígenas Brasileiros (APIB), observando as discussões indígenas no campo da educação, conhecendo as lideranças e interagindo com elas em alguns momentos, sobretudo ouvindo as lideranças indígenas em suas reivindicações.

Acompanhei algumas sessões do Conselho Nacional de Educação, no ano de 2011, dialogando com a então Conselheira a professora Dra. Maria das Dores Oliveira Pankararu, em que seriam discutidas questões sobre a educação indígena. Há representação indígena na Câmara de Educação Básica, mas não há ainda representação indígena na Câmara de Ensino Superior.

Estive também presente no auditório do Supremo Tribunal Federal em duas ocasiões: nas reuniões de julgamento da Terra Indígena Raposa Serra do Sol e nas audiências sobre o julgamento de constitucionalidade das ações afirmativas de ingresso no ensino superior por meio de cotas para negros na UnB.

Participei do Seminário “O papel da universidade e da formação acadêmica sob a ótica das lideranças e acadêmicos indígenas”, promovido pela Associação dos Povos Indígenas Brasileiros (APIB), pelo Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP) e pela Embaixada da Noruega em Brasília, ocorrido em setembro de 2008, onde pude observar o protagonismo indígena por parte das lideranças e acadêmicos indígenas e as parcerias que iam sendo estabelecidas.

Participei do I Congresso Brasileiro de Acadêmicos, Pesquisadores e Profissionais Indígenas, realizado em julho de 2009 na UnB, como relatora do Grupo de Trabalho sobre Educação, onde me aprofundei nas reivindicações dos acadêmicos, profissionais e pesquisadores indígenas na área da educação e conheci o professor Dr. Antonio Brand, que apresentou a realidade dos estudantes indígenas da UCDB que, em alguns aspectos, assemelhava-se à realidade dos estudantes indígenas da UnB, bem como outros pesquisadores e lideranças presentes.

Participei da *Conferência Nacional de Educação Indígena*, promovida pela SECADI-MEC em novembro de 2009, como observadora: acompanhei o debate sobre o Ensino Superior Indígena, envolvendo as IES que ofertavam as Licenciaturas Interculturais, conheci pesquisadores e professores de diferentes IES, inteirando-me das dificuldades e avanços das Licenciaturas Interculturais Indígenas ofertadas por diversas IES brasileiras responsáveis por atender a demanda dos povos indígenas pela formação de professores.

Em junho de 2010, participei do “Seminário de Políticas de Ensino Superior e Povos Indígenas: construindo as bases para uma política pública diferenciada de acesso e permanência”, evento promovido pela SECADI/MEC e CGE/FUNAI, que teve como objetivo apresentar as novas diretrizes/orientações norteadoras do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND) e o debate sobre o acesso e permanência dos indígenas nas instituições de ensino superior do país.

Participei do IV *Seminário Internacional Fronteiras Étnico/Culturais: Fronteiras da Exclusão*, em Mato Grosso, promovido pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) em setembro de 2010. Em 2012, também participei do V *Seminário Internacional Fronteiras Étnico/Culturais: Fronteiras da Exclusão*, em Mato Grosso do Sul, promovido pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

Esses Seminários se constituíram em oportunidades importantes de troca de conhecimentos, onde um grupo de pesquisadores de Universidades do Estado do Mato Grosso do Sul (UEMS, UFGD, UFMT), tem como objetivo “promover a reflexão e o diálogo entre pesquisadores e representantes de movimentos sociais de diferentes estados do Brasil e de países europeus e da América Latina sobre Inter/Multiculturalidade e formação de educadores”.

Nestes encontros, organizados em sessões de palestras e Grupos de Trabalho temáticos, pesquisadores Latino Americanos e Europeus discutem com acadêmicos e pesquisadores brasileiros, indígenas e não indígenas, sobre a temática da exclusão étnica e social em várias áreas do conhecimento.

Andei também pela FUNAI, onde encontrei funcionários burocratas com o pensamento integracionista e meritocrático sobre os estudantes indígenas, mas também encontrei indigenistas comprometidos, transitando entre os mundos indígena das comunidades e o mundo não-indígena da academia, colocando-se estrategicamente em defesa dos povos indígenas com profundo amor a esta

causa. Alguns deles tornaram-se parceiros, auxiliaram-me nesta pesquisa e buscam construir um novo indigenismo, intercultural.

Das organizações indígenas (APIB) recebi confiança e generosidade por parte de seu presidente: Mauro Terena e demais lideranças. Encontrei parceria e trabalho compartilhado por parte dos pesquisadores indígenas do CINEP. Obtive abertura com relação a informações e inspiração para seguir em frente; há grandes desafios a serem superados e muitos parceiros são necessários. Testemunhei respeito no diálogo com as lideranças e deparei-me com uma paciência estratégica que já dura mais de 500 anos (e que, às vezes, não compreendo muito bem).

Trata-se de um comportamento de resiliência, como afirmou o colega de profissão, Prof. Dr. Gersem Luciano Baniwa, em sua tese "*Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*", defendida no Departamento de Antropologia, na UnB, em 2011.

Nas participações em encontros, seminários acadêmicos e Conferências, na leitura dos textos e pesquisas sugeridos por pesquisadores da temática e no contato com os professores Antônio Carlos de Souza Lima, Maria Barroso Hoffmann do Projeto Trilhas de Conhecimento (Museu Nacional, UFRJ-RJ), Antonio Brand e Adir Casaro (Projeto Rede de Saberes-UCDB-Campo Grande - MS), Rosa Helena Dias, (da UFAM), Wagner Amaral do Paraná e com os demais colegas das instituições superiores que ofertam os cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas pelo PROLIND, pude aprofundar as minhas reflexões sobre a complexidade do tema, as controvérsias que lhes são inerentes e tomar conhecimento dos obstáculos a serem enfrentados quanto às ações afirmativas para indígenas no ensino Superior Indígena no Brasil, seus desafios e possibilidades.

Declaro, portanto, minha implicação no movimento indígena como ativista na área da educação e também meu apreço à Universidade de Brasília e, especialmente, às Faculdades de Educação e de Ciências da Saúde, às quais devo minha formação acadêmica de pós-graduação.

PARTE I- TRANÇADOS TEÓRICOS

A imagem simbólica do entrelaçamento das talas de arumã das cestarias indígenas, arte do povo Baniwa²⁰, representa o desafio da escrita deste relatório de pesquisa, bem como o transito entre o empírico e o teórico, cujo percurso foi compartilhado com o grupo de estudantes indígenas dos cursos de graduação da Universidade de Brasília.

Recorri a essa imagem simbólica para entrelaçar algumas linhas de conhecimento teórico produzidos nas áreas das Ciências Humanas (História, Psicologia Social, Educação, Antropologia) e na temática emergente dos estudos pós-coloniais, para compor uma abordagem multirreferencial conceituada como “uma leitura plural de tais objetos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, os quais não podem reduzir-se uns aos outros.” (ARDOÍNO,1995,p.7-9).

A abordagem multirreferencial reconhece a complexidade e a heterogeneidade das práticas sociais educacionais; neste sentido pode auxiliar o pesquisador na árdua tarefa de propor diálogos entre pensamentos divergentes encontrados nas instituições de ensino superior. Sugere que a análise das organizações educativas seja realizada a partir de múltiplos olhares, contribuindo para superar a fragmentação existente nas diversas áreas do conhecimento.

Semelhante à arte da cestaria indígena, o momento da escrita da tese é um trabalho solitário e representa o fazer artesanal da pesquisadora: trançar paciente e cuidadosamente algumas “talas” de estudos teóricos, conversas informais, reflexões realizadas e validadas em grupo, leituras de documentos, reportagens, vivências pessoais e, ao entrelaçá-los com o olhar interdisciplinar, trazer a reflexividade e as subjetividades dos sujeitos da pesquisa inseridos no contexto da Universidade, em

²⁰Baniwa: povo que vive na fronteira do Brasil com a Colômbia e Venezuela, em aldeias às margens do Rio Içana e seus afluentes Cuiari, Aiari e Cubate, no Alto Rio Negro/Guainia e nos municípios de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel e Barcelos (AM). Meu contato com o povo Baniwa, deu-se pela amizade com tres professores e colegas da pós-graduação: Gersem Luciano Baniwa, Edilson Melgueiro Baniwa, Camico Baniwa, lideranças importantes em sua região, bem como os estudantes da graduação pertencentes à Região Norte, uma delas descobriu-se Baniwa no processo, pois achava que era do povo Baré. Trançado: Iniciar o trançado se faz com duas ou três talas. O número de talas para começar o trançado é definido em função da largura das talas ou do tipo de desenho. Para saber mais sobre trançados, conheça o projeto arte baniwa, disponível em <http://www.artebaniwa.org.br/projeto1a.html?item=4>, acessado em 16/08/2012.

que o desenho final do trançado seja útil a outros pesquisadores indígenas ou indigenistas.

Os trançados entrelaçados da cestaria são complexos, mas não tão complexos quanto a subjetividade individual e a singularidade humanas em seus processos interativos sociais, portanto, as ações e práticas da pesquisa também foram permanentemente negociadas em diferentes momentos do cotidiano dos estudantes indígenas e em diversos espaços institucionais e informais.

As instituições sociais, os processos educativos e a própria aprendizagem fazem parte do que Morgan apud Ribeiro (2000) denominou de “artes da vida”²¹ e que se constituem na episteme indígena, transmitida de uma geração a outra por meio da oralidade.

As artes da vida para o povo Baniwa, assim como outras sociedades indígenas, expressam-se na cosmovisão, no conhecimento da biodiversidade (flora e fauna), na música, na dança, na arte plumária, na pintura corporal, na educação coletiva e solidária, no artesanato em cerâmica, na arquitetura das malocas, na cestaria e nas estratégias cotidianas para (re)existirem entremundos, protegendo a alma indígena e os saberes tradicionais que são reinventados ao longo do tempo.

A imagem simbólica escolhida dentre os diversos objetos da cestaria Baniwa foi a do jarro kaxadádali, que na língua baniwa refere-se à forma barriguda de uma cesta (ou cerâmica) e que é flexível, permitindo outros usos.

Eu havia ganhado um desses jarros/cesta e me fazia bem olhar para ele nos momentos de meditação ou nos momentos difíceis da escrita do relatório da tese, quando o trançado vislumbrado nas interações com os estudantes era silencioso ou complexo demais para ser expresso em palavras que refletissem um trabalho acadêmico. Segundo Berta Ribeiro (2000), a palavra kaxadádali pode ser usada na língua Baniwa para referir-se também às mulheres grávidas e aos animais.

²¹Cf. Ribeiro, Berta G. As artes da vida do indígena brasileiro. In. Grupioni, Luis Donizeti Benzi(Org). *Índios no Brasil*. São Paulo. Global: Brasília:MEC,2000.

Figura1– Jarro/Cesta



Fonte: <http://www.artebaniwa.org.br/tipos4.html>

O paradigma da complexidade, associado fortemente a Edgar Morin, se constitui em oposição ao paradigma da simplicidade, caracterizado por princípios como a universalidade, o anti-histórico, a simplificação, o reducionismo, a ordem, a separação dos opostos, a razão que regem os estudos e pesquisas científicos tradicionalmente representam a possibilidade dialógica de “unir as noções antagônicas para pensar os processos organizadores, produtivos e criadores no mundo complexo da vida e história humanas” conforme afirma Morin (2000,p.204)²².

A definição de complexidade, segundo Morin (2007,p.13) comporta o uno e o múltiplo, com os aspectos inquietantes “do emaranhado, do inextrincável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza”, presentes na pós-modernidade. O autor afirma que:

A um primeiro olhar a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico.

Portanto, estamos diante de uma questão complexa. Neste sentido, Mitjás Martínez (2005,p.1-25)²³ alerta para o cuidado de não banalizar o conceito de

²² Cf. Morin, Edgar. O pensamento complexo, um pensamento que pensa. *In A inteligência da complexidade*. São Paulo:Peirópolis,2000.

²³ Mitjás Martínez, Albertina. A teoria da subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia. *In Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

complexidade e acrescenta um outro olhar para a compreensão da complexidade humana, a forma com que o paradigma da complexidade se expressa na psicologia: “a complexidade constitui um modo de compreender a realidade no qual é reconhecido o caráter desordenado, contraditório, plural, recursivo, singular, indivisível e histórico que a caracteriza”.

O grupo de estudantes indígenas da UnB é multiétnico; pode ser definido como multicultural, plural, recursivo, contraditório, ambíguo, singular e diferenciado em relação aos outros estudantes, e se situa na comunidade acadêmica como grupo específico. Qual a interculturalidade possível no espaço das universidades públicas em relação a esses estudantes, que buscam a igualdade de direitos e oportunidades, mas que são olhados pela sociedade não-índia como “outros” e se reconhecem diferentes?

Desde os primeiros encontros com o grupo, ouvi os indivíduos defenderem sua alteridade e afirmarem sua indianidade ao falarem “nossa cultura não é assim” ou “aqui é muito diferente da nossa cultura”, “na nossa tradição é diferente” ou ainda “hoje vamos nos pintar na cultura”. O que os estudantes indígenas queriam dizer quando falavam da cultura?

Iniciei minhas reflexões teóricas buscando aprofundar meu conhecimento sobre o conceito de cultura, buscando autores da antropologia, sociologia e psicologia, que pudessem esclarecer o significado de “cultura” na fala dos estudantes indígenas dos cursos de graduação da UnB.

O conceito de cultura não é simples de ser definido, especialmente em estudos que envolvem contextos multidisciplinares, tanto pelo seu caráter transversal que abrange áreas diversas do conhecimento – antropologia, ciências sociais, linguística, história, educação, administração, economia, psicologia social e filosofia dentre outras áreas das ciências humanas e sociais – quanto pela conformação globalizante do contexto mundial contemporâneo e das possibilidades de trânsito entre culturas, bem como pela centralidade do conceito de cultura, atribuída por Néstor García Canclini (2003) um dos autores que compõem a área dos estudos culturais.

Ao final do século XVIII e no início do século XIX, como relembra Laraia (2006, p.25), o termo germânico kultur era usado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto o termo francês civilization referia-se aos aspectos e realizações materiais de um povo. A definição inicial de cultura para a

antropologia científica é da autoria de Edward Tylor (1832-1917), que em seu livro *Primitive Culture* (1871) utiliza o vocábulo inglês *Culture* que:

tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábito adquirido pelo homem como membro de uma sociedade,

Laraia (1986, p.25) afirma que Edward Tylor reconhecia o caráter complexo da cultura, no entanto acreditava que poderia haver uma evolução do conceito e dos estágios das culturas. A diversidade cultural foi explicada por Tylor como resultado de estágios desiguais no processo evolutivo das culturas, ou relativismo cultural. Ele entendia que era uma tarefa da antropologia “estabelecer grosso modo uma escala de civilização”, para isso as nações europeias estariam num extremo da série e as tribos selvagens no outro extremo.

Nessa perspectiva social, a cultura é uma invenção humana, da mente, da psique, aquilo que não é natureza, no entanto Tylor não reconheceu que os caminhos da cultura eram múltiplos e diversos.

Leslie White, apud Laraia (op cit.,p.55) afirmou que “Toda cultura depende de símbolos. É o exercício da faculdade de simbolização que cria a cultura e o uso de símbolos que torna possível a sua perpetuação.” E que para se compreender um símbolo seria necessário conhecer a cultura que o criou.

Segundo Cucho (2002), a noção de cultura “é inerente às ciências sociais, necessária para pensar a unidade da humanidade na diversidade, além dos termos biológicos”, já que o homem é essencialmente um ser de cultura. A palavra “cultura” tem sido também empregada em outros campos semânticos, com significados diversos: “mentalidade”, “espírito”, “tradição” e “ideologia”.

Laraia (2006,p.19-20), afirma que,do ponto de vista antropológico “os comportamentos dos indivíduos dependem de um aprendizado, um processo que chamamos de endoculturação”. Portanto, homens e mulheres agem de forma diferente em consequência de experiências vividas e de uma educação diferenciada.

Este aprendizado de tornar-se humano e dos papéis masculinos e femininos na maioria das comunidades indígenas, dá-se pelo aprendizado necessário a vida, em seu processo de desenvolvimento histórico e social, transmitido de geração a geração em cada povo, mas recebe também a influencia de outras culturas com as

quais mantêm contato, resultando em aprendizagens interétnicas que possibilitam um movimento de recriação permanente da cultura.

Geertz (2008,p.4) concebe a cultura como uma "teia de significados". Este autor assume a perspectiva Weberiana de que o homem é um animal amarrado a teias de significado tecidas por ele próprio. Na análise de uma cultura, busca-se apreender os seus significados, sua densidade simbólica. A discussão antropológica proposta por Geertz (2008,p.93) traz os conceitos de *ethos* e visão de mundo, em que os aspectos morais e estéticos, são elementos valorativos de uma dada cultura e formam o *ethos* e os aspectos cognitivos que são existenciais expressam a visão de mundo:

O *ethos* de um povo é o tom, o caráter, a qualidade de sua vida, o seu estilo moral e estético, e sua disposição é a atitude subjacente em relação a ele mesmo e ao seu mundo que a vida reflete. A visão de mundo que esse povo tem é o quadro que elabora das coisas como elas são na simples realidade, seu conceito da natureza, de si mesmo, da sociedade.

Quando vista como um conjunto de mecanismos simbólicos numa sociedade, conforme Geertz (2008,p.37) "a cultura fornece o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar e o que eles efetivamente se tornam, um por um", possibilitando singularidades e ao mesmo tempo a formação de coletividades.

Os estudos realizados na Inglaterra por Raymond Williams, Edward Palmer Thompson e Richard Hoggart, se constituem nas primeiras reflexões que irão formar o campo dos Estudos Culturais.

De acordo com Escosteguy (2001,p.151-170), o campo dos Estudos Culturais surge de modo sistematizado na Inglaterra, por intermédio do Centre Contemporary Cultural Studies (CCCS), fundado por Richard Hoggart em 1964, na Universidade de Birmingham, em resposta a alteração dos valores tradicionais da classe operária da Inglaterra, no contexto do pós-guerra e se constitui num centro de pesquisa de pós-graduação, cujo eixo principal de observação são "as relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, isto é , suas instituições e práticas culturais".

Três textos são considerados seminais para os estudos culturais britânicos: *The uses of Literacy* (1957) de Richard Hoggart, *Culture and society* (1958) de Raymond Williams e Edward Palmer Thompson, com *The Making of the English Working-class* (1963).

Thompson, importante autor marxista, traz novas contribuições e reconstrói a história de uma parte da sociedade a partir de um ponto de vista singular: a história dos de baixo, a partir do cotidiano dos trabalhadores ingleses. Thompson também advogava que as relações pedagógicas deviam tornar-se mais maleáveis entre professores e estudantes. Desse grupo também participa Stuart Hall, que ao mudar seus interesses sobre a luta de classes e o marxismo para as categorias de gênero, etnicidade, racismo e identidades culturais, alinha os estudos culturais à perspectiva pós-colonial.

Apesar de ser um campo polêmico, que tem se desenvolvido nas áreas da comunicação social, o campo dos estudos culturais, estende-se à América Latina, onde se estruturam em temas de estudos e perspectivas pós-coloniais, trazendo os olhares de Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Dussel, Daniel Mato e dos intelectuais indígenas latino-americanos.

O campo das perspectivas pós-coloniais inicia-se com os autores intelectuais da diáspora negra ou migratória, a exemplo de Frantz Fanon. Nos anos 80, difundiu-se na Inglaterra e nos Estados Unidos, expandindo-se geograficamente, onde autores como Homi Bhabha, Edward Said, Stuart Hall e Paul Gilroy vão se constituir em referências importantes. “As perspectivas pós-coloniais emergem do testemunho colonial dos países do Terceiro Mundo e dos discursos das minorias dentro das regiões geopolíticas de Leste, Oeste Norte e Sul “ (BHABA, 1998).

Ao refletir sobre o conceito de hibridização cultural (Bhabha, 1998; Canclini,) com os estudantes indígenas da UnB, ouvi os termos “mimetismo” e “resiliência”, para explicar que os intelectuais indígenas transitam simultaneamente entre os espaços de fronteira (interstícios), assumindo aprendizados dos diversos contextos no mundo branco e mundo indígena (hibridização) e produzindo diferenciações, no entanto, sem deixar de serem o que são, nem de considerar seus modos de viver, pensar e sentir que se regem por hierarquias de poder/saber (BHABHA, 1998).

Para o grupo de estudantes indígenas, a cultura é um contexto onde se inserem os acontecimentos, processos, comportamentos, valores, hábitos, saberes e fazeres próprios de uma coletividade, num determinado lugar e tempo histórico. Nesse sentido, os próprios estudantes se percebem como diferentes.

Outro aporte teórico que nos auxiliou na compreensão e análise das questões da inclusão indígena nas universidades, para olhar a inclusão

indígena numa perspectiva institucional foi o conceito de imaginário radical e imaginário efetivo, (Castoriadis, 1982, p.13)

O imaginário de que falo não é imagem de. É criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de alguma coisa. Aquilo que denominamos realidade e racionalidade são seus produtos.

Segundo Córdova (2004,p.28), o imaginário no sentido utilizado por Castoriadis, “ é algo que introduz o novo, constitui o inédito, a gênese ontológica, a verdadeira temporalidade, a posição de novos sistemas de significados e de significantes, presentifica o sentido.” A racionalidade é um dos seus produtos, uma “criação imaginária, uma criação social-histórica”.

Pensar as instituições acadêmicas num contexto histórico-social, produto de um imaginário simbólico, talvez possibilite afirmar ou contradizer os pressupostos neoliberalistas e as práticas positivistas e deterministas arraigados nas instituições educacionais de ensino superior, cuja herança secular das universidades medievais, compõem a cultura organizacional dessas instituições.

Ainda refletindo sobre o pensamento de Castoriadis, Córdova (2004,p.34) explicita que a divisão antagônica da sociedade em classes, “fenômeno que aparece com as sociedades históricas e se perpetua na sociedade atual, notadamente por meio da organização burocrática-entidade autocatalítica e automultiplicativa que informa o conjunto da vida social”.

Esses fenômenos implicam que “a partir de um determinado momento, os homens se viram e agiram em relação uns aos outros, não como aliados para ajudar, rivais para dominar inimigos para exterminar, mas como coisas, objetos para possuir.”

Em Castoriadis (1982 p. 142), encontra-se a afirmação de que:

Tudo o que se nos apresenta, no mundo social-histórico, está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico [...] Encontramos primeiro o simbólico, é claro, na linguagem. Mas encontramos igualmente, num outro grau e de outra maneira, nas instituições. As instituições não se reduzem ao simbólico, mas elas só podem existir no simbólico.

Nessa perspectiva, penso que também é possível, do ponto de vista da composição simbólica da instituição, denunciar as condições adversas de inserção

do segmento estudantes indígenas nas Universidades e anunciar um dever, uma universidade pública que torne efetivas novas práticas de inclusão das minorias, que não se atenha apenas ao número de estudantes indígenas que ingressa na comunidade acadêmica, ou que valorize apenas a produção ou a formação profissional hegemônica, mas que valorize outras racionalidades presentes nas trajetórias dos povos indígenas, que considere a injustiça e iniquidade social perpetradas contra esses povos e possa contribuir de modo intercultural para seus projetos de futuro.

Segundo Córdova (2004,p.37), o imaginário radical, no plano individual é denominado de imaginação radical, capacidade de por, criar, fazer-ser para a psique-soma, figuras como presentificação do sentido e de sentido, como sempre figurado-representado.

A racionalidade indígena, também provém do imaginário radical, (CASTORIADIS, 1982), entendido como capacidade profunda dos indivíduos e das coletividades, de fazer ser o que não é, de criar, de inventar formas, figuras ou figurações de significações e de sentido que são transmitidas de uma geração a outra pela repetição, por impregnação e que são expressões da alma indígena.

Conforme afirma Luciano (2011,p.102)

Afinal de contas, o mundo ocidental não pode continuar impondo seu conceito liberal de democracia às formas de democracia indígena. Assim, a tão propagada interdisciplinaridade no âmbito da academia não foi suficiente para dar conta da pluralidade de epistemologias e ciências existentes no mundo, na medida em que ela manteve intactas as identidades disciplinares eurocêntricas que só se abrem ao diálogo interdisciplinar no interior da epistemologia ocidental. É necessário, pois, pensar não a partir das disciplinas acadêmicas, mas, a partir da “transdisciplinaridade” ou da “intercientificidade”, no sentido de ultrapassar os saberes disciplinares, para dar margem a outras epistemologias, inclusive dos povos indígenas, como espaço de produção de conhecimento crítico e científico.

Acreditar em práticas instituintes nas Universidades públicas e na própria instituição onde se realiza este estudo implica em refletir sobre novas práticas, ainda que no plano imaginário, pois no cotidiano ainda precisam ser pensadas, elaboradas criativamente e coletivamente, há a compreensão de que, sem que haja uma postura política da universidade a favor da inclusão indígena, poucas mudanças ocorrerão. Questionei-me se a entrada na Universidade elitista e de base cultural eurocêntrica, não seria uma experiência difícil, perversa, para os estudantes

universitários indígenas que sofreriam um violento choque cultural no contato com a Universidade?

No entanto, de acordo com Tassinari²⁴ (2001, p.54), as etnografias são ricas em exemplos de que as populações indígenas “sempre estiveram, de alguma forma, conectadas com outras populações indígenas ou não, e com contextos que em muito extrapolavam o ambiente de suas aldeias.” Neste sentido sempre transitaram em espaços de fronteiras sociais, compreendendo fronteira como espaço de trocas de diferentes espécies.

Percebo que, embora as lideranças indígenas busquem cada vez mais a autonomia e afirmem não necessitar de mediadores para fazer ouvir suas vozes, nas instituições seculares como as Universidades, onde o sistema de valores é bastante diferenciado e competitivo (vale quem mais estuda e produz saberes que fazem parte do conhecimento científico hegemônico), ainda precisam de professores parceiros que, juntamente com os intelectuais indígenas, possam criar e inventar novas formas de significações pedagógicas e metodológicas para apoiar os estudantes indígenas, cada vez mais presentes nas universidades públicas e em instituições de ensino superior.

Esses jovens estudantes esforçam-se em seu percurso universitário, para constituírem-se sujeitos acadêmicos, capazes de dominar os códigos linguísticos dos espaços de poder, existentes nas Universidades. Oriundos de sociedades oralizadas, para obterem visibilidade no ambiente universitário, precisarão adquirir hábito de leitura, treinar a escrita na norma culta, dominar as operações fundamentais do cálculo, os conceitos da física, da química, da biologia.

Precisam constituir-se também em sujeitos de poder, ocupar espaços na academia, buscar autodeterminação e autonomia, conhecer as legislações internacional e brasileira que regem os direitos dos povos indígenas, conhecer a trajetória do movimento indígena e de suas organizações que possibilitaram as ações afirmativas de inserção universitária. E ainda, familiarizar-se com os avanços e retrocessos do estado brasileiro em relação aos povos indígenas, conhecer a situação atual dos povos indígenas brasileiros, o mapa das terras indígenas, que são aprendizados complementares e necessários, dentre outros aprendizados que

²⁴TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz, *Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação*. In Silva, Aracy Lopes da e Ferreira, Mariana Kawall Leal. *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

irão obter na Universidade, específicos do conhecimento que receberão em seus cursos.

Acompanhando as discussões no cenário nacional sobre o acesso, permanência e conclusão dos indígenas nas Universidades, participando de encontros e seminários onde a temática está sendo debatida nestes últimos cinco anos, pude observar que as ações afirmativas de inclusão indígena têm objetivo político, tanto para os indígenas, quanto para as instituições que aderiram aos Cursos de Licenciatura Intercultural para a formação de professores Indígenas, realidade muito diferente das dos cursos regulares.

Os estudantes indígenas da UnB buscam também aprendizagens de gestão dos serviços públicos, pois aspiram ocupar cargos políticos nos municípios, no estado, no âmbito federal. Preparam-se para melhor argumentar nos espaços de poder constituídos, para decifrar a máquina burocrática da sociedade capitalista, para reinventá-la talvez. No imaginário de um pesquisador implicado, nos sonhos entendidos enquanto projetos dos militantes, tudo é possível, especialmente a transformação social.

Tornar-se um intelectual indígena, não faz o sujeito político, ético e epistêmico, deixar de ser indígena, nem de cultuar suas origens, há exemplo de várias lideranças indígenas na América Latina e no Brasil que dominam os códigos de poder/ saber colonialistas e transitam com desenvoltura por espaços acadêmicos em seus países e no exterior e continuam residindo ou mantendo laços com suas comunidades de pertença.

Enquanto trabalha-se por estas transformações, outras indagações se fazem presentes: Qual a autonomia possível ao estudante indígena ativista que está nos cursos de graduação, em espaços de poder elitistas e hierarquizados como as instituições educativas de ensino superior, que contraditoriamente têm como objetivo a guardiania do conhecimento produzido e da ciência hegemônica e a missão de inspirar os jovens a produzir novos conhecimentos pela e para a humanidade?

Em que medida, contar com estudantes indígenas em sua comunidade acadêmica interessa às Universidades e demais IES que acolhem estes estudantes? O que a Universidade pode aprender com esse público que ingressa na instituição?

Esse questionamento foi feito à UnB, pelo menos em dois momentos em que estive presente, uma vez pelas lideranças indígenas, no sentido de obter maior visibilidade e protagonismo, outra vez por uma das funcionárias da FUNAI, após um

corde significativo nas bolsas ofertadas aos estudantes, com o objetivo de que a Universidade assumisse o custo financeiro dos estudantes indígenas.

Nas duas situações não houve resposta institucional, embora nos discursos públicos dos três reitores que ocuparam o cargo no período de inclusão dos indígenas na UnB (2004 a 2012), todos tenham sido unânimes em apontar a importância dos estudantes indígenas, como representativos da diversidade brasileira Universidade.

Para construir a autonomia necessária a uma práxis pedagógica intercultural, um "fazer no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia" (CASTORIADIS, 1982, p.94), seria necessário assumir uma concepção de práxis eminentemente reflexiva e simultaneamente transformadora da realidade, como afirma Córdova²⁵ (1994):

Esta concepção de práxis implica que, precisando a práxis ser um fazer lúcido, será um fazer que reflete sobre si mesmo, sobre seus pressupostos, os elementos que envolve, as implicações que acarreta para as pessoas envolvidas e para o projeto ainda que seja totalmente diferente da aplicação de um saber prévio e muito diferente da dedução de um teorema. Na práxis, a elucidação do real se dá concomitantemente com a transformação do real, como reflexão sobre esse processo de transformação, ambas progredindo num condicionamento recíproco, sem perder de vista que, para a práxis, a última instância não é a elucidação, mas sim a transformação da realidade, do dado.

A reflexão de Córdova sinaliza para uma práxis ainda a ser construída em organizações que, assumindo suas contradições e suas ambiguidades, avaliam-se permanentemente, transformam-se e, transformando-se, simultaneamente aprendem na busca de uma maior consciência do sentido e do seu papel social.

Se não houver o apoio das organizações e das lideranças indígenas, bem como o apoio de suas comunidades de pertença, esses estudantes universitários correrão o risco de perder seu foco de compromisso com a comunidade, de não retornar em serviços profissionais aos povos indígenas o que aprenderam nas Universidades públicas, de não conseguirem ocupar os espaços políticos de poder e

25 CÓRDOVA, Rogério de Andrade. Imaginário Social e educação: criação e autonomia. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/909/815> Acesso em 19 ago 2012.

saber necessários para a luta por direitos e garantias constitucionais dos povos indígenas.

Acompanhar os estudantes indígenas durante um período de suas trajetórias acadêmicas e sentir com eles suas dificuldades, suas lutas internas, suas dores pessoais e coletivas, conhecer suas estratégias de superação, levou-me a questionar a academia no seu atual momento de expansão democrática, em que a inclusão dos estudantes advindos dos povos indígenas contrasta com o discurso meritocrático liberal e com a excessiva burocracia que visionamos na instituição.

O aprendizado da interculturalidade crítica, como afirma Walsh (2009,p.22), nos leva a ler criticamente o mundo, intervir na reinvenção da sociedade, "é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização."

Paulo Freire em suas Cartas Pedagógicas, em Pedagogia da Indignação (2000) diz:

Ler criticamente o mundo é um ato político-pedagógico político pedagógico; é inseparável do pedagógico político, ou seja, da ação política que envolve a organização de grupos e de classes populares para intervir na reinvenção da sociedade.

É dessa possibilidade de reinventar, de recriar o social-histórico que fala Castoriadis, da possibilidade de recriar a práxis e as teorias, especialmente se o desejo é a inclusão indígena, com seus saberes e racionalidades próprias, que resistiram simbolicamente à violência colonizatória.

Frantz Fanon (2001), da Martinica, em seu livro Los condenados de la tierra²⁶, reflete sobre o mundo colonial em sua organização fragmentada e suas formas de violência instituídas pelos estados nações que de maneira real ou simbólica levam os excluídos a uma atitude de submissão.

El mundo colonial es un mundo en compartimientos. Sin duda resulta superfluo, en el plano de la descripción, recordar la existencia de ciudades indígenas y ciudades europeas, de escuelas para indígenas y escuelas para europeos, así como es superfluo recordar el apartheid en Sudáfrica. No obstante, si penetramos en la intimidad de esa separación en compartimientos, podremos al menos poner en evidencia algunas de las líneas de fuerza que presupone. Este enfoque del mundo colonial, de su distribución, de su disposición

²⁶FANNON, Frantz, Los condenados de la tierra. México. Fondo de Cultura econômica. 1961/2001. Disponível em <http://www.elortiba.org/fanon1.html>, acessado em janeiro de 2013.

geográfica va a permitirnos delimitar los ángulos desde los cuales se reorganizará la sociedad descolonizada. El mundo colonizado es un mundo cortado en dos. La línea divisoria, la frontera está indicada por los cuarteles y las delegaciones de policía. En las colonias, el interlocutor válido e institucional del colonizado, el vocero del colono y del régimen de opresión es el gendarme o el soldado. En las sociedades de tipo capitalista, la enseñanza, religiosa o laica, la formación de reflejos morales trasmisibles de padres a hijos, la honestidad ejemplar de obreros condecorados después de cincuenta años de buenos y leales servicios, el amor alentado por la armonía y la prudencia, esas formas estéticas del respeto al orden establecido, crean en torno al explotado una atmósfera de sumisión y de inhibición que aligera considerablemente la tarea de las fuerzas del orden.

Fanon, apud Walsh (2009, p.12) diz que “A descolonização que se propõe mudar a ordem do mundo é...um programa de desordem absoluta... um processo histórico...feito por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade”.

Walsh (2009, p.15) ainda acrescenta que à colonialidade de saber, de poder e do ser, de base da ideia de raça que fixou uma hierarquia racializada entre brancos, negros e indígenas, há também uma dimensão a mais da colonialidade dos povos africanos e indígenas, pouco considerada, que se entrelaça com as outras três:

É a colonialidade cosmogônica ou da mãe natureza, que se relaciona a força vital-mágico-espiritual da existência das comunidades afrodescendentes e indígenas, cada uma com suas particularidades históricas.

A cosmogonia colonizadora, de acordo com os autores dos estudos culturais, se expressa no binômio cartesiano homem/natureza, bem/mal, certo/errado, superior/inferior e tenta explicar e categorizar a cosmovisão indígena em que os mundos de cima e de baixo, de dentro e de fora, entre o homem, a natureza e todos os seres que nela habitam.

Sem conseguir compreender nem aceitar a o simbolismo presente nas racionalidades ancestrais, como os seres encantados, a relação dos humanos com os animais, plantas, água, fogo, atmosfera e tudo o que compõe o planeta, classifica-as como superstições primitivas, pagãs ou as demoniza.

No caso dos povos indígenas, a colonialidade da religião foi exercida com maestria pelos jesuítas nos primeiros 200 anos do descobrimento e mais tarde por missionários de ordens religiosas variadas, que são responsáveis por adesões de indígenas às religiões cristãs ou protestantes, por meio do ensinamento da catequese, da conversão imposta por medo e promessas de salvação.

Os indígenas aderiram no passado por medo dos castigos, inclusive os divinos e professaram outras crenças religiosas, sem deixarem de acreditar em suas crenças tradicionais. Na contemporaneidade, a conversão a outras religiões continua ocorrendo simultaneamente ao sincretismo cultural/espiritual ritualístico em várias comunidades indígenas.

Uma liderança indígena yanomami, Davi Kopenawa, com quem conversei após a palestra de abertura do Mestrado Indígena na UnB, afirmou que “há coisas no mundo que estão na natureza dentro e fora e que para compreender e aprender leva-se uma vida inteira pensando e imaginando na nossa cabeça e escutando com nosso ouvido e sentindo em nosso coração”.

Ele se referia a outras racionalidades presentes na relação dos povos originários com a natureza. Davi não falava da natureza relacionada ao ambiente físico ou à sustentabilidade, mas sim da “alma do mundo”. Assim como consideramos a questão filosófica da natureza humana, também há uma “natureza ou alma da Mãe Terra”, que poderia aproximar-se na racionalidade ocidental à hipótese Gaia²⁷, elaborada por James Lovelock.

Esta reflexão remete ao artigo de Barbier (2004)²⁸ intitulado *Sobre o imaginário*, em que este conclui que:

Na sua aventura e no seu fluxo migratório o imaginário vem chegar ao real, mas este não é outra coisa que aquele. Resultado de uma atividade químico-elétrica das células cerebrais, o imaginário é o real-mundo o qual se exprime pelo modo da physis. O imaginário diz o caminho do real no cérebro humano. Podemos compreender o imaginário analogicamente como uma onda e uma partícula. Enquanto fluxo particular, o imaginário exterioriza o real arrancando-lhe fragmentos constantemente renovados que se inscrevem, transformados em um campo simbólico. Mas como onda, o imaginário é o real total como expressão de um todo na sua singularidade imaginante.

Desde sempre o homem perguntou-se a respeito da sua própria existência, das diferenças observadas em outros povos e das relações sociais, mas no período das grandes navegações o “outro” diverso culturalmente, precisou ser conhecido e

²⁷Gaia: da mitologia grega, a deusa Mãe Terra, nascida do caos que gerou todos os outros deuses da criação.

²⁸ Barbier, René. *Sobre o Imaginário*. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994. Disponível em <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/908/814>, acessado em 10/010/2012.

explicado, classificado como objeto de conhecimento e inferiorizado, para dar sentido à ação colonizadora das terras “descobertas” e a supremacia dos “descobridores”.

Para Quijano, (2005), a ideia de raça mostrou-se o mais efetivo instrumento de dominação social universal, pois invisibilizou não apenas aspectos constitutivos da diversidade humana, como suas culturas, crenças, línguas, modos de compreender o mundo.

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais.

A perspectiva eurocêntrica do conhecimento criou racionalidades díspares que impedem trocas de saberes, pelo imaginário e no real, acerca do reconhecimento dos saberes originários dos povos indígenas e africanos; é nesse sentido que se propõe a descolonização dos saberes eurocêtricos como únicos ou melhores, já que o produto gerado por esses conhecimentos científicos e tecnológicos não se encontra a serviço da humanidade, mas como privilégio de poucos.

Em relação aos povos indígenas, para além do genocídio de nações inteiras, ocorreu um epistemicídio que teima em permanecer, mesmos nos espaços de Universidades públicas democráticas, em países que assumem sua condição pluricultural e formação multiétnica, como o Brasil. Fannon afirma que é preciso desaprender o que foi imposto e assumido pela colonização e desumanização, para reaprender a ser homens e mulheres.

UM OLHAR NA PERSPECTIVA DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL

Uma epistemologia do Sul assenta em orientações: aprender que existe o sul; aprender a ir para o sul; aprender a partir do sul com o sul. (Boaventura Sousa Santos)

O ensino universitário importado da Europa e que se desenvolve a partir do século XIX, no Brasil, é permeado por aspectos coloniais que determinam seu rumo capitalista e sua organização burocrática e hierárquica.

Quando nos apoiamos nas perspectivas pós-coloniais, não se trata de reconstruir as linhas demarcatórias do Norte e do Sul, invertendo a dicotomia de poder-saber, mas de reconhecer que no Sul existiam/existem epistemologias próprias que foram subjugadas no confronto poder-saber, na reificação de seus produtores de conhecimento, seres submetidos e assujeitados no processo de confronto colonizatório.

Santos (2009,p.13) propõe a descolonização do conhecimento ocidental hegemônico a partir das Epistemologias do Sul, que define genericamente como:

um conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos.

A expressão Epistemologias do Sul é assumida nesta tese como expressão conceitual e simbólica do sofrimento, da perseguição, da exclusão, da negação e do silenciamento de povos e culturas que historicamente foram “oprimidos pelas diferentes formas de dominação colonial e capitalista”.

Se atualmente o Brasil, “gigante pela própria natureza”, pode ser considerado no panorama nacional um país economicamente emergente, em relação ao panorama internacional na esfera da educação, ainda somos periféricos. Castells (1999), ao referir-se ao Brasil, utiliza a expressão “um gigante enfraquecido”. Nesse sentido, um dos problemas sociais a serem enfrentados pelas Instituições de ensino superior é o da naturalização da diferença como desigualdade econômica, social e cultural.

O papel da educação superior, para além de selecionar, disponibilizar e sancionar o conhecimento técnico e científico a ser obtido pelos seus estudantes, para a formação científica e profissional, também deve levar em conta a pertinência

social, compreendida como a ação da ciência em benefício da sociedade e do seu projeto emancipatório.

De acordo com Mello²⁹ (2011, p. 46),

A instituição universitária na periferia precisa dar uma contribuição substantiva àquilo que Boaventura de Sousa Santos definiu como “uma epistemologia do Sul”: a do pensamento alternativo- e competente- fundado no que o autor denomina de conhecimento-emancipação, espécie de “ação rebelde” (também do ponto de vista intelectual) e não conformista com o status quo, inspirada em possíveis sociabilidades alternativas às dos padrões dominantes dos povos historicamente imperialistas do hemisfério Norte e indutora de caminhos divergentes- com grau proporcional de autovalorização e inventividade.

As práticas discursivas entre poder saber, em especial no artigo de Boaventura de Sousa Santos³⁰, tomam dimensões quase intransponíveis de distanciamento, em que refere que “o pensamento ocidental é um pensamento abissal”. Com o projeto colonialista, criaram-se rachaduras e fendas em nossa visão de mundo que o autor afirma responsáveis pelas relações políticas e culturais excludentes na contemporaneidade.

Referindo-se metaforicamente às linhas cartográficas demarcadoras do Novo e do Velho Mundo, que subsistem estruturalmente no pensamento moderno ocidental, o autor afirma que a epistemologia ocidental constituiu-se pela necessidade de dominação colonial, traduzindo-se na construção de hierarquia de conhecimentos.

Percebo que essas linhas demarcatórias colonizadoras também existem subjacentes nas representações acerca dos estudantes indígenas na Universidade, espaço majoritariamente ocupado pelas elites e nem sempre são transpostas por estudantes, funcionários e professores no cotidiano da instituição.

Para compreender como esse pensamento abissal se instala na América Latina, reconhecendo o que vem da Europa como válido, melhor e mais legítimo, recorri inicialmente aos escritos históricos colonialistas que relatam as expedições dos portugueses e espanhóis para o ocidente no século XV, bem como ao

²⁹ Mello, Alex Fiúza de, *Globalização, Sociedade do Conhecimento e Educação Superior: os sinais de Bolonha e os desafios do Brasil e da América Latina*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

³⁰ Santos, Boaventura de Sousa, *Para além do pensamento abissal : Das linhas globais a uma ecologia de saberes*, In *Revista Crítica de Ciências Sociais*,78, 3-46.2007.

pensamento dos pesquisadores pós-colonialistas (HALL, WALSH, QUIJANO, FANNON) em que o etnocentrismo instala-se no pensamento mundial a partir do século XV e é reforçado na modernidade pelo neocolonialismo no século XIX, em especial quanto aos países do Sul e países Africanos.

Stuart Hall (2003,p.119) explicita a distância que há na contemporaneidade entre as práticas colonialistas e o discurso pós-colonialista, atribuindo as configurações sociais atuais a um “campo de forças de poder/saber”:

Com a “colonização” e, conseqüentemente, com o “pós-colonial”, nos situamos irrevogavelmente dentro de um campo de forças de poder-saber. É justamente a distinção falsa e impeditiva entre colonização enquanto sistema de governo, poder e exploração e colonização enquanto sistema de conhecimento e representação que está sendo recusada.

Para Quijano³¹(2005), as desigualdades raciais e econômicas e sociais não se configuram como determinismos em diferenças biológicas, mas são uma invenção da modernidade, uma categoria mental:

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos. A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população.

³¹QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina. Setembro 2005, pp 227-228.

Santos (2009, p.42), afirma que “a exclusão social é sempre produto de relações sociais desiguais” e quando identifica a necessidade de um pensamento pós-abissal, que reconheça que a exclusão social em seu sentido mais amplo, toma diferentes formas conforme determinada por uma linha abissal ou não-abissal corrobora com o pensamento de Quijano e de outros pensadores dos estudos pós-coloniais.

Na concepção de Santos, enquanto a linha abissal persistir, a exclusão persistirá. Mas o que é um pensamento pós-abissal?

O pensamento pós-abissal pode ser sumariado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul. Confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem compromete sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que conhecimento é interconhecimento.

Embora a produção de artigos científicos sobre o tema seja crescente, ainda há poucos estudos que trazendo a subjetividade dos estudantes indígenas, apontem para a interculturalidade como fator de descolonização, enquanto diálogo e ações capazes de gerar transformações, “com reconhecimento e valorização das diferenças socioculturais e étnicas nas instituições de ensino superior”(TUBINO, 2004; LUCIANO, 2011).

Dentre eles, destacam-se artigos produzidos (esses em maior número do que monografias, dissertações e teses) por indígenas e indigenistas, algumas monografias de especialização, dissertações de mestrado e teses de doutorado que abordam as ações afirmativas e a inserção dos indígenas no Ensino Superior.

Uma breve busca no site Trilhas do Conhecimento e no repositório de Teses do CNPQ demonstra que já existe uma produção acadêmica temática que aborda o ensino superior indígena, embora ainda incipiente em número de trabalhos acadêmicos produzidos, torna-se significativa por apontarem o vazio existente nas políticas públicas, as dificuldades de acesso, permanência e sucesso dos estudantes indígenas em diversas realidades universitárias e o quanto as IES públicas que aderiram as ações afirmativas de inclusão dos estudantes indígenas, precisam aprender ainda para construir a interculturalidade, atuando de forma

colaborativa. Mato(2009,p.76)³², define a interculturalidade como “relações entre culturas, sejam estas relações de trabalho, de convivência em espaços físicos e sociais, de produção de conhecimentos, de educação, ou do que sejam”. Trata-se de relações entre culturas. Afirma ainda que essas relações não se dão sem conflito ou tensões:

“As relações hierárquicas entre dois tipos de saber, um pretensamente universal e outro definido como local, são parte destas dinâmicas. A desqualificação das formas de saber, quer dizer dos modos de produção de conhecimento e acumulação dos resultados por eles produzidos, dos povos indígenas e dos descendentes das populações africanas escravizadas, é parte da herança colonial. Além disso, esta desqualificação é mais uma forma de existência desses dois tipos de relações que também são interculturais, sim, mas não de colaboração, e sim de dominação e, conseqüentemente, de conflito.”

A tese de doutorado em Antropologia de Mariana Paladino intitulada: Estudar e experimentar na cidade: trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre jovens indígenas Ticuna, do Amazonas, apresentada à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 2006, aborda os processos de escolarização, analisa os deslocamentos e o aprendizado advindo das relações desses jovens com os centros urbanos.

Para esses estudantes o “estudo” aparece como uma das trajetórias possíveis para “ser alguém na vida” e “ser um cidadão” para o povo Ticuna. No grupo de estudantes indígenas da UnB, também se observa nas falas dos estudantes que mantêm pouco contato com suas comunidades, a representação de que é pela educação que se pode vir a ser “alguém na vida”.

Em 2008, a tese de Maria José de Jesus Alves Cordeiro, intitulada “Negros e indígenas cotistas da universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: desempenho acadêmico do ingresso a conclusão do curso”, apresentado ao programa de pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, considera as cotas como medidas de reparação, compensação e inclusão sócio-cultural, analisando a realidade da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, como gestora responsável pela implantação das cotas na UEMS.

³² MATO, Daniel. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Inclusão na Produção de Conhecimentos e Práticas Socioeducativas. In Candau, Vera Maria (Org). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

Dentre os resultados encontrados neste estudo, há semelhanças com o que se pode observar na UnB, em 2012, não há diferença entre os resultados apresentados pelos estudantes brancos e os estudantes negros cotistas. Quanto aos indígenas, na UEMS ocorreu um alto índice de abandono dos cursos, o que não ocorreu na UnB. No entanto o baixo desempenho, encontrado na UEMs, também se revela na UnB, de acordo com os critérios avaliativos da FUNAI, que contestamos neste estudo.

Em 2008, Nina Paiva Almeida apresentou ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional sua dissertação de mestrado intitulada “Diversidade na Universidade: o BID e as políticas educacionais de inclusão étnico-racial no Brasil”, que analisa o Programa Diversidade na Universidade, um projeto do Ministério da Educação (MEC), financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que ocorreu entre 2002 e 2007 e que teve como objetivo a promoção do acesso de negros e indígenas no ensino superior, por meio do apoio a cursos pré-vestibulares com corte étnico e racial na definição de sua população alvo.

A dissertação de Mestrado de Marcos Paulino, (2008), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Rio de Janeiro e intitulada “Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná” relatado modo abrangente como o Estado do Paraná realizou a inclusão dos indígenas.

A tese de doutorado de Helen Cristina de Souza (2010), *Ensino Superior e povos indígenas no Brasil* apresentada na área de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo reflete sobre as transformações relacionadas às políticas de universalização da Educação Básica, que ocorreram no país, nas últimas décadas, em relação a educação indígena como uma das condições para os atuais processos de ampliação do acesso dos estudantes indígenas ao nível superior. O estudo pensa os processos de escolarização como parte de uma estratégia na luta pela garantia de outros direitos fundamentais em educação e saúde.

Ainda em 2010, mais duas teses sobre ensino superior e povos indígenas são defendidas no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná, os estudos de Juliane Sachser Angnes com aportes da psicologia social intitulado “O ensino superior para os povos indígenas: ingresso/permanência/desistência/conclusão dos estudantes indígenas da universidade estadual do centro oeste (Unicentro), Paraná”, em que aponta o despreparo da Universidade para receber

esse público, refletindo sobre a proposição de convivência e respeito as diferenças sócio-culturais e destacando a invisibilidade sobre a presença indígena na UNICENTRO e a tese de Wagner Roberto do Amaral intitulada “As trajetórias dos estudantes indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos”, em que o autor é um ativista da diversidade brasileira e defende que a permanência no ensino superior somente se faz possível mediante a efetivação de um duplo pertencimento acadêmico e étnico-comunitário.

Amaral afirma ainda que a construção da condição desse duplo pertencimento é devida tanto à trajetória acadêmica percorrida por mérito próprio dos acadêmicos indígenas quanto ao apoio familiar e as expectativas de suas comunidades de origem.

Concordo com a afirmativa de Amaral, pois se os estudantes indígenas conseguem acompanhar os cursos superiores das universidades monoculturais, deve-se ao seu mérito próprio de lutar cotidianamente, superando as dores emocionais, as formas opressivas de apropriação do conhecimento e as enormes dificuldades de base teórica que lhes faltam, que não foram ofertadas no ensino médio público que cursaram, além de outras dificuldades que serão mencionadas no decorrer da pesquisa.

Em 2010, também Lucia T. DAL’BO pesquisou sobre os estudantes indígenas na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e defendeu a tese de mestrado no Programa de Pós Graduação em Assistência Social intitulada “Construindo pontes: o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar”. A dissertação apresenta uma discussão sobre “cultura” e “conhecimento tradicional” e relata a situação de dificuldade dos estudantes indígenas da UFSCar, que pouco difere das dificuldades e obstáculos enfrentados pelos estudantes indígenas da UnB.

A Monografia de Especialização defendida por Josicélia do Nascimento Ramos em 2009, intitulada “Os Desafios dos estudantes e das Instituições no convênio FUNAI-UnB”, no Curso de Indigenismo e Sustentabilidade, ofertado pelo Centro de Desenvolvimento Sustentável na Universidade de Brasília, representa um primeiro esforço de análise do Convênio FUB/FUNAI.

Dentre os trabalhos monográficos, cito a monografia de graduação de Júlia Arcanjo apresentada ao departamento de Antropologia da UnB intitulada A luta pelo diploma e o diploma para a luta, que analisa o protagonista dos estudantes

indígenas da UnB e traz uma descrição sobre o protagonismo exercido pelos estudantes indígenas na UnB por meio da AAIDF.

Certamente outros estudos importantes foram apresentados nesta área, já que há uma adesão crescente de Universidades à inserção dos estudantes indígenas a cada ano.

Nesse sentido, considero importante também olhar a trajetória dos estudantes indígenas, pelas produções acadêmicas dos intelectuais indígenas, talvez represente um esforço de construção desse diálogo no plano teórico, que possa apontar sugestões de mudanças no atual contexto social.

Os estudos de intelectuais indígenas são relevantes, pois apontam para os desafios de se construir cada vez mais diálogos interculturais nas Instituições de Ensino Superior (IES) e também porque contribuem para as discussões de políticas públicas de acesso e principalmente de permanência para os estudantes indígenas nas instituições públicas de ensino superior de uma ótica de quem viveu e sentiu as dificuldades e as aprendizagens da trajetória universitária.

O índio no espelho do branco/ o branco no espelho do índio

Para compreender como o pensamento abissal afirmado por Boaventura Santos se instala na América Latina, recorri inicialmente aos escritos históricos que relatam a expansão marítima dos europeus em busca do Oriente no século XV.

No momento em que Portugal e Espanha reivindicavam seu direito às “Índias”, Cristóvam Colombo, navegando sob a bandeira espanhola em 1492, aportava em um “Novo Mundo”. Ou seja, antes mesmo de serem “achadas”, as terras que eram habitadas, já haviam sido delineadas cartograficamente, desmembradas e repartidas entre as nações colonizadoras, suas fronteiras delimitadas por linhas simbólicas.

De acordo com Quijano ³³(1992), a ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Trata-se de uma categoria mental da modernidade. A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, que produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras.

³³Quijano, Aníbal “‘Raza’, ‘etnia’, ‘nación’ en Mariátegui: cuestiones abiertas” em Forgues, Roland (ed.) José Carlos Mariátegui y Europa. La otra cara del descubrimiento (Lima: Amauta). 1992.

Assim, termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial.

E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população.

No Brasil ainda persistem as representações da colonialidade, expressa no preconceito racial e étnico e na discriminação, mesmo após 5 séculos, apesar dos avanços e garantias preconizados pela Constituição de 1988, que se expressam no componente simbólico, nas representações sociais e no imaginário das instituições educativas.

Os povos originários da América hispânica conheceram o contato colonizador pela espada e pela cruz, os povos de colonização portuguesa, dentre eles os povos autóctones brasileiros conheceram a troca de presentes, a catequização forçada, a pilhagem de riquezas materiais, a extinção das línguas faladas, a gripe, a tuberculose, a escravidão, o genocídio, o epistemicídio, as “guerras justas” a “correria”, o integracionismo, a aculturação.

Gambini³⁴ usou categorias junguianas para investigar a psicologia inconsciente dos jesuítas, por meio de suas cartas. Utiliza o conceito de projeção da sombra psíquica, para explicar o que ocorreu entre colonizadores e indígenas no momento de contato, especialmente na carta de Pero Vaz de Caminha. Ao analisar o método de meditação dos jesuítas percebeu que houve uma projeção dos desejos (conteúdo inconsciente) de enfrentar os demônios, na figura dos pajés.

O jesuíta tem uma sombra: ele reprime a sexualidade, a liberdade, os instintos. Tudo o que é reprimido sai pela via da projeção, que no caso recaiu sobre o índio. Para educá-lo proíbe que ele beba cauim, que mantenha as festas, ande nu, seja polígamo. O grande drama histórico é que o cristianismo cometeu um tremendo erro: em vez de impedir que os portugueses fossem bárbaros, tirou a cruz do ombro do cristão e fez o índio pagar pelos "pecados".

³⁴GAMBINI, Roberto, em entrevista a Nelson Blecher, intitulada “Analista diz que obra junguiana não é mística” publicada pela Folha de São Paulo em 08 de junho de 1991.

A Carta de Pero Vaz Caminha que descreve a El-Rei Dom Manoel seu primeiro contato com a gente da terra, registrada pela ótica do navegador, relatava que “a terra é chã é formosa e nela se plantando tudo dá, por força de suas águas, mas a coisa mais importante que lhe parece é a salvação da gente do lugar, que se mostrava piedosa”.

A Carta de Caminha faz alusão ainda à inocência, bondade, simplicidade, dos animais racionais, “gente facilmente moldável”, comparando os habitantes da terra recém-descoberta aos habitantes do Jardim do Paraíso, com seus bons rostos e belos corpos desnudos. É possível ainda, que o navegante tenha evocado o imaginário da fé cristã, ao ver os índios imitando os movimentos realizados pelo celebrante da primeira missa em terras brasileiras.

O que o escrivão enxergou naquele momento deu-se pela lente de sua própria cultura. Imbuído da missão colonialista, não conseguiu ver que havia entre os povos da terra (Tupinambás) uma forma de educação que acontecia por imitação e uma espiritualidade abrangente, que por não compreender a língua nem o simbolismo dos ritos católicos, provavelmente replicou os gestos da piedade portuguesa.

A educação dos tupinambás, segundo Florestan Fernandes era de base assistemática, informal, hierárquica, com papéis de gênero bem definidos, que visava integrar o indivíduo a uma ordem “tradicionalista, sagrada e fechada”, para “otimizar as atividades cotidianas de interesse grupal” e possibilitar a continuidade da ordem social estabelecida.

Os relatos de Pero de Magalhães Gandavo e outros gravuristas e ilustradores da época, contribuíram para compor o imaginário que retratava em prosa e imagens (gravuras, desenhos, pinturas) uma sociedade sem Fé, nem Lei, nem Rei, com práticas antropofágicas e bárbaras, seres humanos degradados, mas que se catequizados, poderiam vir a ser bons cristãos.

No século XIX, a imagem do “índio” no espelho do “branco”, teve a influência dos pintores viajantes ou “pintores etnógrafos”, a partir da iconografia, em que a representação é permeada pela estética e expressa nas imagens gráficas, pelas missões europeias que realizavam suas pesquisas nos trópicos.

A produção iconográfica desses pintores pode ser encontrada em museus, bibliotecas e arquivos da Europa, a exemplo dos mantos de penas dos Tupinambás. Essa produção se constitui num legado do ponto de vista estético, histórico e etnográfico e expressa as representações sociais da época sobre os povos

indígenas. Jean de Léry e André Thevet utilizaram o termo “selvagens”, representação que perdura no imaginário e que hoje é utilizada ainda para criminalizar a luta de lideranças indígenas, quando retomam suas terras, pela própria mídia das regiões onde a luta pelas terras indígenas é mais acirrada.

Vespucci, o cosmógrafo da segunda expedição que em 1501 percorreu a costa do cabo de São Roque até São Vicente é quem relata hábitos de antropofagia, que irão ser popularizados pelas gravuras de Theodore de Bry : as cenas antropofágicas correram a Europa contribuindo para fixar a representação de “canibalismo” associada aos povos indígenas³⁵. O interessante é que os estudantes indígenas da UnB, conseguiram uma dessas reproduções ampliadas e colaram na parede da sala destinada a eles, “para lembrar como foram pintados na história pela ótica do branco”, conforme me falou um dos estudantes.

Chauí³⁶ afirma que há 500 anos “a América não cessou de oscilar entre as duas imagens brancas dos índios, e nos dois casos, as gentes e as culturas só puderam aparecer filtradas pelas lentes da bondade ou da barbárie original”.

As representações correntes oscilam entre a do bom e do mau selvagem e o tempo espaço que lhes havia sido destinado era o passado histórico, ideológico e simbólico da dominação.

O contato dos colonizadores com os povos indígenas finalizou uma era e iniciou outra, marcada pelo sofrimento e pela correria. Por consentimento ou pelo medo, passaram a desenvolver estratégias de sobrevivência que implicavam em outra forma de ser e estar no mundo, aceitando a domesticação, para poder sobreviver.

Os povos contra os quais foram declaradas as “guerras justas”, eram povos que não se adaptaram culturalmente à escravidão, ou ao trabalho forçado e sistemático, o que lhes resultou, especialmente no Nordeste, os aldeamentos e a perda do território usado tradicionalmente e o recrudescimento de representações sociais desqualificantes, que ainda fazem parte do imaginário e do discurso dos não-índios, reforçadas pela mídia sempre que há conflitos territoriais em áreas indígenas

³⁵ Cunha, Manuela Carneiro da. *Imagens de Índios no Brasil: o século XVI*. In: Pizarro, Ana(org.) *América Latina: Palavras, Literatures e cultura*. São Paulo: Memorial da América Latina; Campinas: Ed. Unicamp, 1993, p.151-172.

³⁶ Chauí, Marilena. *Prefácio* In Grupioni, Luis Donisete Benzi.org. *Índios no Brasil*. São Paulo: Global; Brasília: MEC, 2000.

de que são: “atrasados”, “incapazes” e “preguiçosos” e representam um “empecilho para o desenvolvimento nacional” .

Os relatos orais de vários povos sobre o contato, registrados em estudos de diversos antropólogos e indigenistas brasileiros demonstram que o choque cultural deu-se simultaneamente: índios e não-índios não se encontraram, mas enxergaram-se em sua alteridade, o que “criou para os europeus a necessidade de compreender e enquadrar essas populações no seu universo mítico e conceitual” (Oliveira e Freire, 2003, p.25).

O colonizador enxergou os nativos sob a ótica mercantil, ignorando sua organização, a forma tradicional, imitativa, participativa e cooperativa de educação, suas línguas, suas crenças e suas culturas, classificando-as em um estágio de desenvolvimento social primitivo, como espólio da terra “conquistada”.

Os indígenas permitiram o processo inicial de contato, segundo Fausto (2008, p.40-49), mas se consideraram diferentes dos povos colonizadores, que por sua vez, duvidaram que os indígenas tivessem alma.

A chegada dos portugueses representou para os índios uma verdadeira catástrofe. Vindos de muito longe, com enormes embarcações, os portugueses e em especial os padres, foram associados na imaginação dos tupis aos grandes xamãs (pajés) que andavam pela terra, de aldeia em aldeia, curando, profetizando e falando de uma terra de abundância. Os brancos eram respeitados, temidos e odiados, como homens dotados de poderes especiais.

Não houve encontro entre portugueses e tupinambás, houve uma alteridade de ambos os povos, tanto de cosmovisão, quanto linguística, que se desenrolou ao longo dos séculos em forma de confrontos e tensões, e que permanece até nossos dias.

Fausto (2008, p.49), ao referir-se a consolidação do período colonial no Brasil, (após três décadas do contato) afirma que a exportação de poucos produtos agrícolas em larga escala para o Reino, em regime de grandes propriedades requeriam o trabalho compulsório. E explica porque os indígenas resistiram à escravidão.

Os índios tinham uma cultura incompatível com o trabalho intensivo e regular e mais ainda compulsório, como pretendido pelos europeus. Não eram vadios ou preguiçosos. Apenas faziam o necessário para garantir sua subsistência, o que não era difícil numa época de peixes abundantes, frutas e animais. Muito de sua energia

e imaginação, era empregada nos rituais, nas celebrações e nas guerras. As noções de trabalho contínuo ou do que hoje chamaríamos de produtividade eram totalmente estranhas a eles.

Os indígenas desconheciam o que hoje conhecemos como produtividade acumulativa, e que na prática traduz-se ou por trabalhar de modo insano, deixando em segundo plano a família, a convivência social e o aspecto espiritual da vida, tão comuns na sociedade não-índia, trabalhar no sentido de espoliar o trabalho alheio, vivendo da mais valia, esquecendo os valores humanos ou pior ainda, alçar-se ao poder político e ao invés de representar dignamente os eleitores, aderir ao “jeitinho”, a “pilantragem” e a “corrupção” que envergonha aos cidadãos. Para se reconstruir a ética na sociedade plural, precisamos reaprender com eles o sentido do bem viver.

Por que não se busca obter outros aprendizados éticos, solidários, que fazem parte do conhecimento indígena? Os povos indígenas conheciam e ainda praticam um aspecto importante da vida humana que desaprendemos na contemporaneidade: o prazer de viver, a reciprocidade, a solidariedade, a proteção mútua, a alegria, a profunda integração com a natureza, valores que apontem para a sustentabilidade da vida entre os seres humanos.

Não pretendo afirmar que entre os povos indígenas não existem conflitos, visto que são seres humanos e como tais, estão sujeitos às influências do meio, a uma multiplicidade de situações sociais e às suas próprias escolhas. Indígenas também podem ser influenciados pela cultura dominante, pelo poder, pelo consumismo, pela corrupção e também experimentam como disse um dos estudantes “é o indivíduo que decide a vida”.

Virtudes, emoções negativas e vícios fazem parte da natureza humana, encontram-se presentes em diferentes culturas, sociedades ou contextos históricos. O que pretendo afirmar é que temos muito que aprender no contato com os povos indígenas, especialmente nos pequenos e grandes atos cotidianos que são a essência do “bem viver”, da reciprocidade e das trocas coletivas, em vez do individualismo.

O “bem viver”, apesar de ter diferentes conotações para diferentes povos, representa outra ontologia, um apreço espiritual ao planeta e aos seres que nele existem, uma possibilidade de construção coletiva solidária, sair da modernidade e viver de forma mais harmoniosa consigo mesmo, com os outros, respeitando as culturas e as relações com o planeta.

Na contemporaneidade, o avanço conseguido pelas organizações indígenas, os movimentos indígena, e os novos discursos gerados pelas lideranças e pesquisadores indígenas em nossos dias, atestam a importância do índio no cenário nacional, e contribuem para desmistificar as imagens equivocadas da ótica colonialista de exploração, que desqualificou, subjugou e inferiorizou os povos indígenas nos séculos XVI e XVII e XVIII, tentou romantizar e nacionalizar a figura do índio no século IX, e seguindo os caminhos ainda tenta aculturar, assimilar e integrar à cultura dominante no século XX para resolver o “problema indígena”.

Na atualidade, quem são os povos indígenas? Para definir “povos indígenas” assumimos os critérios da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, ratificada pelo Brasil por meio do Decreto nº 5.551 de 2004 (Art.1 a e b), que considera como critério fundamental para determinar grupos indígenas, a consciência de sua identidade indígena ou tribal e aplica-se:

- a) Aos povos tribais em países independentes, cujas condições sociais, culturais e econômicas os distingam de outros setores da coletividade nacional, e que estejam regidos, total ou parcialmente, por seus próprios costumes ou tradição ou legislação especial.
- b) aos povos em países independentes, considerados indígenas pelo fato de descenderem de populações que habitavam o país ou uma região geográfica pertencente ao país na época da conquista ou colonização ou do estabelecimento das atuais fronteiras estatais e que, seja qual for sua situação jurídica, conservam todas as suas próprias instituições sociais, econômicas, culturais e políticas ou parte delas.

A discussão do Ensino Superior da América Latina

Ao discutir o cenário dos desafios e possibilidades do ensino superior para os povos originários da América Latina, a partir de algumas experiências significativas de avanço para esses povos, intenciono sinalizar para a necessidade de ampliar a participação das IES brasileiras, em especial da UnB, nas discussões que existem na atualidade sobre a inclusão indígena no ensino superior, possibilitando maior conhecimento das lutas, das estratégias utilizadas pelas instituições para incluir os estudantes e da organização política e social destes povos, bem como para contribuir com novas representações sobre essas populações.

A ideia de Universidade na contemporaneidade comporta diferentes visões, dentre as quais a de que a Universidade é o lugar das novas ideias, da quebra de

paradigmas, da produção de novos conhecimentos, no entanto não tem sido assim para os povos indígenas da América Latina.

Rama³⁷apresentou em 2010, o seguinte panorama da Educação Superior na América Latina:

Quadro 1 - Educação Superior na América Latina-2010

20 milhões de alunos matriculados (2010)
 47,2% de matrículas em instituições privadas (2007)
 Taxa de incremento anual da matrícula a 10,8% (1994 a 2003)
 O setor privado aumenta mais que o público.
 1,8 milhões em mais de 280 Universidades religiosas (2004)
 164.527 alunos virtuais que representa 1,3% de matrícula em 175 Universidades (2000).
 Cerca de 1,2 milhões em 2009, que representa 6% de matrícula. Cresce 40%.
 1,8 milhões em 29 macrouniversidades públicas.
 Taxa de escolarização: 31,5% (2005) e cresce a 1,2%, por ano, estimativa para 2010.
 Taxa de escolarização de indígenas: 2,5%
 69% das instituições são privadas.

Fonte: Palestra proferida no Seminário de Doutorado em Ciências da Educação na Universidad de las Fuerzas Armadas en Bolívia, em Santa Cruz nos dias 21 a 23 de janeiro de 2010.

O acesso à educação superior tem sido historicamente destinado à elite, a comprovada maioria dos brancos, seguidos pelos negros a partir das ações afirmativas e por fim o grupo de indígenas, com a menor taxa de escolarização. O indicador da taxa de cobertura da juventude indígena no ensino superior de apenas 2,5% sinaliza para um processo de exclusão sistemático e invisibilidade social contínua dos povos indígenas, por parte das instituições de ensino superior (IES).

Alguns fatores apontam para a iniquidade do acesso dos povos indígenas ao ensino superior: falta de condições financeiras para o estudante se manter nas universidades, currículos que oferecem uma educação teórica, abstrata, que não desenvolvem habilidades e destrezas específicas para as necessidades dos povos

³⁷Claudio Rama, Diretor do Instituto Internacional da UNESCO para a educação superior na América latina e Caribe, no período de 2001-2006, com sede em Caracas-Venezuela. A palestra citada *História de la educación Superior: tendencias y novos retos em América Latina*. Disponível em <http://www.slideshare.net/clauidiorama/historia-de-la-educacin-superior-tendencias-y-nuevos-retos-en-amrica-latina> (p 54-55) Acesso em 03 fev. 2013.

indígenas, estudantes despreparados para acompanhar os conteúdos, habitus professoral expositivo com pouca dialogicidade, separação entre conhecimento científico e conhecimento empírico, dentre outros fatores relevantes.

Segundo Rama³⁸, a questão indígena entra na agenda política da América Latina, por meio de demandas fortes do movimento indígena, cita como exemplo os países do México, Peru, Guatemala, Bolívia e Equador onde vivem quase 47 milhões de indígenas e como relevantes grupos de pressão além dos citados anteriormente, o autor refere os países Venezuela, Colômbia e Brasil.

Também aponta para a expansão da pobreza na região, em que 200 a 220 milhões de pessoas estão abaixo da linha da pobreza, essas populações são compostas em sua maioria por indígenas. A diversidade cultural na América Latina foi feita desigualdade e está associada à iniquidade econômica e socialmente insustentável dos povos indígenas, que são considerados pelos estudos dos organismos internacionais como “pobres entre os pobres” em todo o mundo.

Compreender que a condição econômica e social insustentável em que os povos indígenas na América Latina encontram-se mediar a formação de quadros indígenas em diversas áreas do conhecimento, deve constituir-se em ação importante das Intuições de Ensino Superior (IES) públicas, que aderiram as ações afirmativas, especialmente das que historicamente tem formado a elite da classe social privilegiada brasileira.

Essa mediação é importante para as lutas dos movimentos indígenas e dever ético, enquanto formação para a cidadania, quanto ao reconhecimento dos seus direitos de afirmação étnica, sua autodeterminação, suas lutas territoriais bem como para fortalecer as iniciativas dos povos indígenas quanto aos seus projetos de futuro. As Universidades também representam o espaço de formação cidadã por excelência, para o grande contingente de jovens e adultos que fazem parte de sua comunidade acadêmica.

A mobilização dos povos indígenas na América Latina na perspectiva histórico-social, atualmente busca superar as marcas de um percurso constituído por massacres, perseguições, invasões de terras com reorganização social dos colonizadores e deslocamentos de povos das áreas tradicionalmente ocupadas.

³⁸Rama, Claudio. La question de La educacion superior indígena em América Latina, in Educacion superior Indígena em Colombia: una aposta de futuro y esperanza, IESALC-UNESCO, CRIC, Cali, 2005.

Na atualidade, os povos originários da América Latina vêm avançando consideravelmente em reflexões e debates sobre assuntos que dizem respeito às suas comunidades e à qualidade de vida, conforme afirma Marcos Terena(2000, p.51-57), no artigo los Pueblos indígenas y la Globalización: tradición y modernidade:

Quando estamos vivendo el siglo XXI y em todos los debates y discursos el tema es siempre la búsqueda de un futuro mejor, sería una gran hipocrisia no considerar a las grandes naciones indígenas que existen a pesar del proceso colonizador, como una parte esencial de la vida humana em todos los niveles de buen vivir, de convivencia ambiental, social, cultural, espiritual y económica. Por este motivo se torna vacío cualquier discurso que busque esse otro mundo posible, si no contempla la vida indígena existente, em la que las huellas de los antepasados se mantienen como parte fundamental de su sociedad y como parámetro innovador de la construcción de un nuevo escalón de la sociedad moderna.

No entanto, sem que seja cumprida na prática a legislação internacional de proteção e garantias aos povos indígenas, não será possível construir esse “mundo possível”, mas pode-se afirmar sem dúvida que alguns avanços ocorreram.

Ofim das ditaduras militares, a democracia em consolidação, o alto contingente populacional de povos originários em alguns países, a luta pelos etnoterritórios, o protagonismo das lideranças indígenas por meio de suas organizações, que dentre outros fatores, certamente contribuíram para esses avanços.

Espelhar-se na experiência bem sucedida de outros países, conhecer as principais dificuldades de acesso, permanência e conclusão para os povos originários e ter condições de trocar saberes, estratégias, bem sucedidas, avanços nas políticas públicas, representa a possibilidade de um recomeço, um novo diálogo com o Estado que possa atender e possibilitar seus projetos de futuro.

O Projeto da UNESCO desenvolvido e coordenado por Daniel Mato, contou com o apoio de mais de quarenta colaboradores de onze países dentre eles Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Guatemala, México, Nicarágua, Peru, Venezuela, entre outros, originou a publicação “Diversidade Cultural e Interculturalidade na Educação Superior: experiências na América Latina” (Mato, 2008, 2009) e relata experiências de instituições de educação superior da América

Latina³⁹ que se configuram em experiências exitosas no atendimento as necessidades e demandas de comunidades indígenas e afrodescendentes.

Segundo Mato, estas experiências se constituem em “significativos laboratórios de inovação para melhoria da educação e das sociedades contemporâneas” e estão em andamento.

Para o autor, este intento, ainda não se concretizou na América Latina, nos países de colonização hispânica e de colonização lusitana. Eu corroboro com essa afirmação acrescentando que esses países nem parecem integrar o mesmo continente histórica ou simbolicamente, embora vários avanços de diálogo e parcerias tenham ocorrido nos últimos dez anos, vide os acordos do Mercosul e os acordos de cooperação entre países da América do Sul.

No Brasil, as representações sociais a respeito dos indígenas e sobretudo a ganância pela terra, o agronegócio, faz com que os direitos constitucionais dessas comunidades sejam desrespeitados constantemente, nesse sentido, pesam sobre nós os olhares do direito internacional, nas recomendações do enviado especial da Organização das Nações Unidas, em missão ao Brasil, James Anaya em 2008, especialmente quanto a consulta aos povos indígenas em assuntos que lhes dizem respeito.

Casos recentes retratados pela mídia nacional, como o posicionamento dos indígenas em protesto contra a transposição do Rio São Francisco e a construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte, onde houve a negação por parte do Estado brasileiro de dialogar com os povos indígenas atingidos por esses empreendimentos, desconsiderando a proposição dos instrumentos jurídicos.

No entanto estamos numa sociedade conectada, onde a aldeia global de Mac Luhan já não é fruto do imaginário. As tecnologias de comunicação e informação num mundo globalizado encurtam distâncias físicas e revelam que a existência das redes de IES, bem como sua interatividade são fatores importantes para fortalecer políticas públicas que assegurem os processos de reparação e de ações afirmativas em relação aos povos indígenas.

Há um esforço conjunto na discussão e na efetivação da interculturalidade entre pesquisadores e universidades interculturais indígenas, no México, no

³⁹Em 2007, foram mapeados mais de cinquenta projetos existentes por Daniel Mato, a publicação acima citada apresenta trinta e seis estudos com experiências concretas que revelam o êxito, os problemas e desafios que o campo temático enfrenta.

Equador, na Bolívia, em que os povos indígenas estão vindo ser reconhecida sua autonomia, seus direitos e valorizadas suas culturas tradicionais. Estas instituições interculturais contribuem para diminuir as distancias abissais.

Os estudantes dos povos originários em vários países latino americanos fazem uso das tecnologias de comunicação e informação para organizar-se, articular-se e compartilhar suas produções de conhecimento, há redes ativas de pesquisadores e portais importantes nas IES, como a Rede de Universidades Interculturais Indígenas do México (REDUI), o portal do Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior (GEA-ES), que tem por objetivo acompanhar, avaliar e intervir nos debates sobre a expansão e democratização da educação superior no Brasil.

O GEA-ES é formado por pesquisadores, gestores e profissionais, de diferentes regiões do país com experiência em políticas de educação superior. O portal do GEA-ES está hospedado na Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) que é um organismo internacional, inter-governamental, autônomo, fundado em 1957, pelos Estados latino-americanos, a partir de uma proposta da UNESCO e hoje conta com Argentina, Brasil, Bolívia, Chile, Costa Rica, Cuba, Equador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Suriname, Uruguai entre seus membros.

Desde a década de setenta e intensificando-se na década de oitenta, vemos esse movimento de esforço intercultural entre IES da América Latina e no Brasil, que vêm estabelecendo políticas afirmativas com reserva de vagas e bolsas destinadas a melhorar as possibilidades de acesso, permanência e conclusão de povos indígenas e afrodescendentes em IES tradicionais, sem terem se mostrado efetivas.

Destacar algumas experiências concretas já em andamento em nosso continente, penso que representa um ponto de partida para aprofundar a temática da interculturalidade quanto à inclusão indígena no ensino superior, o que requer apontar para a humildade acadêmica característica das instituições aprendentes, ao mesmo tempo em que revela-se a urgência da construção de redes integradoras de universidades, com governos e sobretudo as comunidades indígenas, no apoio a estes estudantes.

Pensar os povos indígenas como povos originários, é compreender o sentido e validar o significado de Abya Yala, que na língua do povo Kuna⁴⁰ significa “Terra madura”, “Terra Viva” ou “Terra em florescimento” e que tem sido usado pelos povos do continente com um sentido de pertencimento e unidade, em contraposição ao nome América, legado dos colonizadores europeus. A primeira vez que a expressão Abya Yala foi usada com esse sentido político foi na II Cumbre Continental de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Abya Yala realizada em Quito em 2004.

A partir de 2007, na III *Cumbre Continental de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Abya Yala* realizada em Iximche, Guatemala, além de se auto-denominarem filhos de Abya Yala, os povos originários criaram uma Coordenação Continental das Nacionalidades e Povos Indígenas de Abya Yala,

como espaço permanente de enlace e intercâmbio, onde possam convergir experiências e propostas, para que juntos enfrentemos as políticas de globalização neoliberal e lutemos pela liberação definitiva de nossos povos irmãos, da mãe terra, do território, da água e de todo patrimônio natural para viver bem.

Nos últimos anos, nos diferentes encontros do movimento dos povos originários, o nome América vem sendo substituído por Abya Yala indicando não apenas um nome diferente, mas também a presença de um sujeito que expressa um discurso até então silenciado e subalternizado politicamente: a voz dos povos originários.

Os povos originários não estão no passado histórico do qual “se *tiene verguenza*”, como me explicou um indígena quíchua, nem tampouco entes marginais que por não se integrarem à ordem social hegemônica, constituem-se como problema impedindo o desenvolvimento.

São povos, compostos de cidadãos que precisam construir seu futuro aqui e agora para as gerações vindouras, com o reconhecimento do direito à autodeterminação, ou seja, o direito de viverem como desejarem, de serem como sempre foram, povos que se organizam em coletividades e vivem da terra.

⁴⁰ O povo Kuna é originário da Serra Nevada no norte da Colômbia e habitou a região do Golfo de Urabá assim como as montanhas de Darien e vive atualmente na costa caribenha do Panamá. Confira os artigos de Carlos Walter Porto Gonçalves. Disponível em http://www.grupalfa.com.br/arquivos/Congresso_trabalhosII/palestras/carlosw.pdf Acesso em 28 fev. 2011.

Sobre o advento dos Estados Novos constituídos no século IX Daniel Mato,(2008)⁴¹ afirma que , *“continuaron muchas de esas prácticas y, a través de sus políticas educativas y culturales, desarrollaron imaginarios nacionales homogeneizantes, negadores de las diferencias”*.

Negar as diferenças, entretanto, não significa extingui-las, pois continuam existindo, perpetuando-se no imaginário social colonizado, o problema a meu ver não é a diferença fenotípica, genética ou cultural, pois a diversidade está presente na espécie humana e na biodiversidade do planeta, e é constitutiva da beleza e da riqueza deste planeta.

Um dos mais sérios problemas da era contemporânea, na minha percepção sãoos extremos de pobreza e riqueza, a iniquidade das condições de vida, o descaso das questões referentes ao desenvolvimento sustentável, que alijam os povos originários de seus direitos mais básicos, fruto da herança colonialista na conquista da terra.

No início da colonização, os povos indígenas resistiram à dominação e à homogeneização, adotando estratégias de sobrevivência variadas, no entanto o preconceito e a discriminação perduram até os dias atuais, naturalizando a violência que atenta contra a vida, o conhecimento e o território desses povos,o que dificulta por em prática o aprendizado do “bem viver” com dignidade e em harmonia.

Santos (2010)⁴², afirmou que na perspectiva pós-abissal, é preciso descolonizar, democratizar e desmercantilizar essa realidade:

Os nossos instrumentos são ainda muito embrionários. Mas começamos a pensar como ignorantes esclarecidos. Isto é, começamos a ver as tarefas que estão pela frente: através da descolonização, da democratização e da desmercantilização, começamos a pensar formas densas de justiça social, que coexistam e se fundam numa justiça cognitiva, sexual, histórica. E que se criem construções de sentido que façam da aventura humana uma aventura planetária, que merece apenas ser vivida exatamente porque é vivida desta forma solidária.

⁴¹Mato, Daniel. (Coordinado por) Diversidad Cultural y interculturalidad em educacion superior. Experiencias em America Latina. Caracas. IESALC-UNESCO.2008.

⁴²Santos, Boaventura de Sousa. Descolonizar, democratizar e desmercantilizar. Palestra de abertura do V Seminário Internacional e IX Seminário Nacional Direito e Saúde, em 27 de julho de 2010. Cf. Reportagem de Raquel Júnia, (EPSJF/FIOCRUZ), publicada em 30/07/2010. Disponível em <http://www.epsjv.fiocruz.br/index2.php?Area=Noticia&Num=408>. Acesso em 02/02/2013.

Nas últimas décadas, organizou-se em movimentos diferenciados para o enfrentamento de determinadas situações coletivas específicas de cada povo, e apoiando solidariamente outros povos, o que foi lido pela sociedade não-índia como movimentos sociais indígenas.

Na atualidade, os povos originários da América Latina vêm avançando consideravelmente em reflexões e debates sobre assuntos que dizem respeito às suas comunidades e à sua qualidade de vida. Contribuíram para essa realidade o fim das ditaduras militares, a democracia em consolidação, o alto contingente populacional de povos originários em alguns países e o aumento constante da pobreza na região, o que exigia mudanças efetivas.

As IES estudadas por Mato e colaboradores têm se esforçado por construir redes de intercambio de informações que sejam produtoras de:

relações interculturais equitativas que valorizam a diversidade cultural [...] buscando estratégias inovadoras de aprendizagem assim como contribuições da educação superior para melhorar a qualidade de vida, a inclusão, a equidade, a governabilidade democrática e o desenvolvimento humano e sustentável.

Os países Equador, Bolívia e México, mesmo reconhecendo nos povos originários, um dos protagonistas políticos nacionais, sua inserção no ensino superior também tem ocorrido a passos lentos. O abismo desse modo se dá entre a intenção e a ação de transposição entre a comunidade e a Universidade.

No México, foram criadas pelo governo dez Universidades Interculturais entre 2000 e 2006, para “abatir la marginalidade indígena em la educación superior” (URQUIZA, 2009, p.15), mas suas matrículas oscilam entre 300 e no máximo 500 estudantes indígenas.

Segundo Daniel Mato, (2008)⁴³ no século IX “los nuevos Estados continuaron muchas de esas prácticas y, a través de sus políticas educativas y culturales, desarrollaron imaginarios nacionales homogeneizantes, negadores de las diferencias”.

Os organismos internacionais, dentre eles o Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e Caribe, (IESALC) tem contribuído para a formação dessas redes solidárias de troca de saberes interculturais.

⁴³Diversidad Cultural y interculturalidad em educacion superior. Experiencias em America Latina. Coordinado por Daniel Mato. Caracas. IESALC-UNESCO. 2008.

Na Universidade de Brasília, o Departamento de Antropologia tem possibilitado esta integração, convidando reitores de Universidades interculturais indígenas dos países vizinhos, a exemplo de Luis Macas, reitor da *Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi*, com quem pude trocar ideias e materiais de divulgação de sua instituição.

Na proposta filosófica pedagógica da Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (2004), Macas conclama aos estudantes indígenas do Equador a desconstruir velhos dogmas e a construir conjuntamente a comunidade científica Intercultural “pondo todo o esforço e capacidade que possuímos, é hora de pensar despojado dos velhos dogmas, que têm aprisionado nossas consciências”.

A fala de Gersem dos Santos Luciano (Baniwa), do Brasil convoca à convivência planetária e aponta a interculturalidade como característica de civilizações cultas e sábias, fazendo mais algumas indagações:

Um mundo que se autodefine como moderno e civilizado não pode aceitar conviver com essa ausência de democracia racial, cultural e política. Como se pode ser civilizado se não se aceita conviver com outras civilizações? Como se pode ser culto e sábio se não se conhece – e o que é bem pior – não se aceita conhecer outras culturas e sabedorias?

As IES estudadas por Mato e colaboradores, (dentre eles figuram pesquisadores brasileiros indígenas e não indígenas), têm se esforçado por construir redes de intercambio de informações que possam tornar-se espaços de construção acadêmica e produzam relações interculturais equitativas.

PARTE II TRILHAS E ATALHOS METODOLÓGICOS

Entendo o processo de pesquisa como uma ação criativa e ao mesmo tempo um artesanato intelectual (Gondim, Lima, 2006)⁴⁴, que implica no reconhecimento do caráter empírico em que está presente a marca do autor no processo de produzir conhecimentos.

A etnopesquisa crítica (Macedo, 2006), que surge da tradição etnográfica, mas “diferencia-se dela ao exercitar uma hermenêutica de natureza sociofenomenológica e crítica, produzindo conhecimento indexado” me pareceu a escolha mais indicada.

Optar por uma ou mais metodologias, combinar alguns instrumentos de obtenção de dados, descartar outros que não se aplicam ao processo, são decisões tomadas pelo pesquisador ao aprofundar-se nos procedimentos teóricos metodológicos, que neste sentido realiza escolhas, para elucidar o campo tema investigado.

A opção por realizar uma etnopesquisa deu-se por ser um modo intercítico de se fazer pesquisa antropológica e educacional “na perspectiva do conhecimento compartilhado, da solidariedade e éticas comunitárias” (Macedo, op.cit.), por aplicar-se a contextos sociais e grupais significativos para o pesquisador e para o grupo de sujeitos participantes.

O mesmo ocorre nas pesquisas ação e nas pesquisas participantes e na pesquisa-ação, neste sentido é um processo em que o pesquisador está implicado, isto significa que o pesquisador como sujeito implicado não se contenta apenas em interpretar o real. Ele é levado a lançar-se no real e nele intervir.⁴⁵ (MACEDO, 2012).

UMA VIVENCIA DE ETNOPESQUISA CRÍTICA

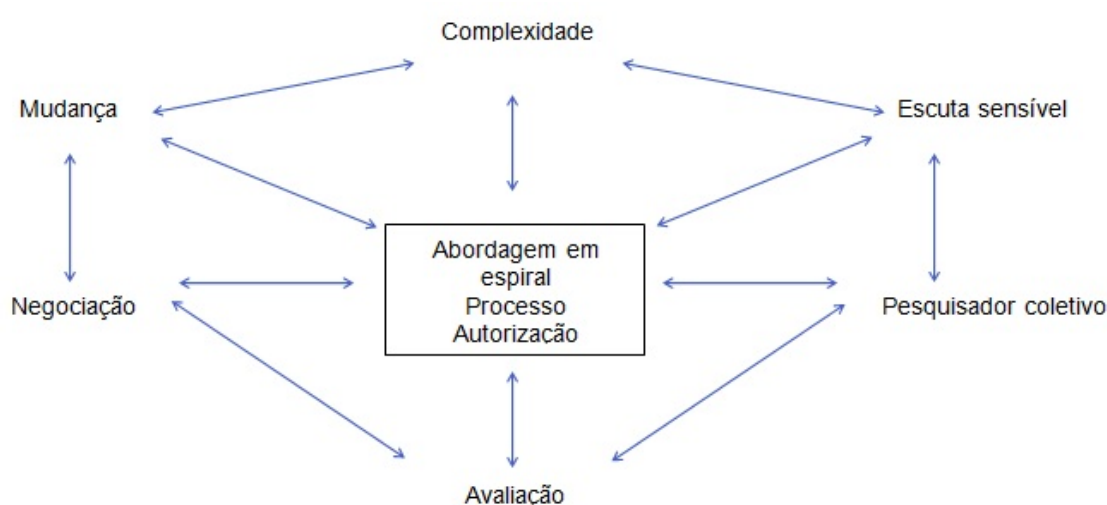
No decorrer desta etnopesquisa, realizei algumas aproximações à Pesquisa-Ação Existencial (Barbier, 2004), em que os participantes mais interessados em discutir a pesquisa, constituem um grupo denominado pesquisador coletivo, e juntamente com o pesquisador, analisam suas práticas, refletem, produzem e constroem conhecimento.

⁴⁴ GONDIM, L.M.P., Lima, J.C. **A pesquisa como artesanato intelectual**: considerações sobre método e bom senso São Carlos: EdUFSCar, 2006.

⁴⁵ MACEDO, **A etnopesquisa implicada**: pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília : Liber Livro, 2012.

Conjugar as duas metodologias, pareceu-me interessante, pois em alguns aspectos são convergentes e complementares. A pesquisa-ação existencial não é feita sobre os outros, mas com os outros. Barbier (2004, p.86) afirma que a pesquisa ação, para além de um conceito, é um modo de fazer pesquisa interdisciplinar para um pesquisador implicado que reconhece a complexidade do real e a força da subjetividade humana, e apresenta uma figura denominada noções entrecruzadas que explicita a dinâmica do processo de pesquisa e suas interações:

Figura 2 - As noções entrecruzadas em pesquisa-ação



Fonte: Barbier, (2004, p.86)

A figura acima (Barbier, 2004, p.86) representa o percurso metodológico que utilizei nesta etnopesquisa: a abordagem em espiral do processo de pesquisa, as inter-relações entre as ações que foram realizadas em que se reconhece a complexidade da temática, a utilização da escuta sensível, a composição do grupo pesquisador coletivo, a negociação dos espaços e tipos de participação no grupo pesquisado, com vistas a provocar mudanças que por sua vez são implementadas e avaliadas.

No percurso, houve alguns momentos importantes que instigaram o grupo pesquisador coletivo e o desafiaram quanto à criatividade, desde a identificação do problema, à contratualização e formalização da minha presença junto ao grupo, ao planejamento da reflexão teórica em espiral (ação-reflexão-ação), as técnicas utilizadas na avaliação, a digitação dos diários rascunhos e a validação por estudantes participantes do processo na reflexão, na digitação e dando opiniões sobre o que deveria ser publicado.

O grupo também sugeriu a quem devia se destinar, além dos “bancos de pesquisa do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da UnB”, indicando o Centro de Estudos e Pesquisas Indígenas (CINEP).

O diálogo com os sujeitos do grupo pesquisador coletivo ocorreu em diferentes momentos, em todo o período da tese que durou três anos e 6 meses, diferenciando-se da “coleta de dados” com prazos delimitados.

Não utilizei o termo “coleta de dados” nesta pesquisa, pois de acordo com Gauthier⁴⁶ (1999,p.45)

Não se deve falar de ‘coleta de dados’, uma vez que os dados não aparecem espontaneamente na realidade vivenciada, mas são produzidos pela ação dos pesquisadores e pela sua aceitação, mais ou menos ampla, pelos pesquisados.

As entrevistas que inicialmente fiz com o grupo, apresentavam um discurso que não expressava o que ocorria na prática observada, vivenciada nem nas itinerâncias percorridas com o grupo. No caso dos estudantes indígenas, apliquei dois tipos de entrevista, sem lograr informações suficientes para analisar seus processos subjetivos, a maioria das respostas era sucinta (sim ou não), silenciada ou apresentavam um discurso ensaiado “daquilo que o pesquisador queria ouvir”.

O questionário com dados sociais dos estudantes, ajudaram a construir o perfil, mas também não se mostrou efetivo, as respostas eram muito sucintas.

González Rey (2005, p.45-49) propõe a utilização da conversação⁴⁷. Neste tipo de entrevista, “o pesquisador desloca-se do lugar das perguntas para integrar-se na dinâmica de conversação”pela sua qualidade de produção de informações no processo relacional.

A conversação possibilita o diálogo, "uma aproximação do outro em sua condição de sujeito e persegue sua expressão livre e aberta" (González Rey, 2005, p.49) e permite que à medida que a confiança se estabelece, posse emergir a subjetividade dos sujeitos.

⁴⁶ GAUTHIER, Jacques. Sociopoética: encontro entre arte, ciência e democracia na pesquisa em ciências humanas e sociais enfermagem e educação. Rio de Janeiro: Ana Nery, 1999.

⁴⁷ GONZÁLEZ REY, Fernando. Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação. São Paulo: Thomson Learnig.2005.

Nas andanças com o grupo de estudantes, fomos construindo um processo de conversação informal, que tornou-se fonte imprescindível de diálogo e de obtenção de dados sobre a subjetividade pessoal e coletivo do grupo de estudantes, que se expressava nas reuniões da AAIDF, ou da Coordenação Acadêmica.

Preferi utilizar a escuta sensível, o olhar aguçado e estar inteira com o grupo, disponível para conversações nos mais variados momentos, o que de maneira gradual possibilitou o envolvimento dos participantes e favoreceu que os sentidos subjetivos atribuídos pelos sujeitos como parte de suas experiências e vivências próprias, fossem explicitados.

Dispus-me também a apoiá-los em necessidades diversas, é princípio de reciprocidade. Consegui adquirir a confiança de alguns dos sujeitos, que me confiavam aspectos importantes de seus sentimentos, pensamentos, crenças, desejos e anseios de futuro e criei laços afetivos com integrantes do grupo, que certamente permanecerão após a conclusão da tese.

Quanto à escrita formal deste relatório, distanciou-se da descrição densa clássica dos estudos etnográficos como sugere Macedo (2006), para incorporar alguns textos escritos pelo pesquisador coletivo, mas não a maioria do relatório, como sugere Barbier (2004) na pesquisa – ação existencial, onde o grupo de sujeitos denominado pesquisador coletivo, escreve grande parte do relatório.

O registro das conversações realizadas em diferentes contextos interativos deu-se a partir do olhar do grupo, bem como as narrativas, por isso neste relatório uso a descrição característica da etnografia antropológica, mas também apresento interpretações dos estudantes trançadas com as ideias dos pesquisadores indígenas e não indígenas que compõem o referencial teórico.

Considero este relatório um modelo de transição entre o relatório da tese clássica onde o pesquisador responsável assume a forma de escrita e as propostas de escrita presentes nas metodologias de Macedo (2006;2012) e Barbier (2004), em que se mesclam fatos, análises, falas dos sujeitos que dividem a autoria, já que contém parte de narrativas escritas pelos estudantes. O referencial teórico também perpassa os outros capítulos, inclusive o Diário de Campo.

Trazer o Diário de Campo para o corpo da tese foi uma opção pessoal, a escrita foi sendo validada aos poucos pelos estudantes que discutiram alguns aspectos da pesquisa, inclusive contribuindo com sua análise, com a digitação dos rascunhos do Diário, sugerindo acréscimos e decréscimos aos meus escritos.

A análise realizada nesta tese pode ser considerada do tipo intercrítica pois perpassou todo o processo de pesquisa e suscitou questionamentos em mim e no grupo pesquisador coletivo, até sua finalização.

Analisar um fenômeno dinâmico numa perspectiva histórico-social, muitas vezes depende do lugar de onde se coloca o pesquisador. Coloquei-me como ativista acadêmica. Nem por isso trata-se de uma análise parcializada, a análise contém em si uma postura política e para ser ética, faz-se necessário que se declare seu objetivo e a implicação do pesquisador.

Caracterização da UnB e do perfil do grupo de estudantes indígenas

A Universidade de Brasília inaugurada em 21 de abril de 1962 é uma instituição atualmente constituída por 1.683 professores, 6.960 servidores, 30.727 alunos de graduação e 8.913 alunos de pós-graduação⁴⁸.

Fazem parte de sua composição, 26 institutos e faculdades e 18 centros de pesquisa especializados. Oferta 105 cursos de graduação, sendo 30 noturnos e 10 a distância. Há ainda 147 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sendo 84 mestrados e 63 doutorados e mais 22 cursos de especializações *lato sensu*.

Os cursos estão divididos em quatro *campi* no Distrito Federal: Darcy Ribeiro (Plano Piloto), Planaltina, Ceilândia e Gama. Os órgãos de apoio incluem o Hospital Universitário, a Biblioteca Central, o Hospital Veterinário e a Fazenda Água Limpa.

Foi realizada uma análise sobre a situação na Universidade de Brasília no ano de 2010, que contou com a participação de gestores de diversos órgãos internos utilizando a metodologia SWOT, que associa os fatores internos, fortes ou fracos, com as condições externas, destacando oportunidades ou ameaças de acordo com o seu nível de impacto.

Como oportunidades foram elencadas a facilidade de acesso a fontes de fomento e a financiadores nacionais e internacionais; a localização da UnB na capital do País; a imagem da Universidade no Distrito Federal que é de credibilidade e confiança; o cenário nacional de ciência e tecnologia favorável ao fomento das

⁴⁸Fonte: Dados apresentados no Relatório de Autoavaliação Institucional 2011 (Comissão Própria de Avaliação). Disponível em http://www.dpo.unb.br/documentos/relatorio_autoavaliacao_2011.pdf. Acessado em 17/12/2012.

atividades acadêmicas; a economia do país em expansão, com demanda por recursos humanos especializados; e a pressão externa por transparência.

Como ameaças externas, a análise aponta: a descontinuidade da política de educação superior; a perda de pessoal qualificado para outros órgãos públicos e dificuldade de reposição de pessoal.

Também foram evidenciadas as limitações à autonomia universitária ou descontinuidade do processo de implantação; a inadequação dos marcos regulatórios para as IFES e de controle dos seus mecanismos de gestão; a redução de recursos orçamentários; os baixos salários; o sistema educacional não-inclusivo, restrito e de baixa qualidade bem como os impactos negativos à imagem da UnB em face de sua atuação.

Inspirada inicialmente na ideia proposta por Darcy Ribeiro de “pensar o Brasil como problema” para contribuir com a sociedade brasileira, a UnB reafirma o compromisso comunitário em seu projeto político-pedagógico-institucional⁴⁹ com a missão de “produzir, divulgar e integrar conhecimento, formando cidadãos comprometidos com a ética, a responsabilidade social e o desenvolvimento sustentável”⁵⁰.

Seus valores incluem a ética e o respeito à diversidade, a autonomia institucional com transparência e responsabilidade social, a busca permanente de excelência, a universalização do acesso, o respeito à dignidade, à liberdade intelectual e às diferenças, bem como a preservação e a valorização da vida.

Como projeto de futuro para a UnB, o texto do Relatório de Autoavaliação Institucional 2011, destaca:

A ousadia em busca da inovação, mas reconhecendo e preservando os valores que são importantes à Instituição; a união da coletividade por meio de sua diversidade; a divulgação da proposta pedagógica; a conexão com os diferentes contextos; e, sobretudo, que explicita as concepções a respeito da Universidade e a sociedade para as quais se dirige.

Também destaca a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que relaciona os processos de ensinar e aprender com a pesquisa científica e as

49 O Projeto Político Pedagógico Institucional da UnB, em fase de reestruturação, está disponível em http://www.unb.br/administracao/decanatos/deg/downloads/coord_ped/PPPI%20UnB.pdf.
50 Acesse o portal web da UnB <http://www.unb.br/unb/missao.php>

atividades de extensão e organiza a síntese entre teoria e prática; a contextualização social e histórica do conhecimento; a interdisciplinaridade e a flexibilidade como processos contemporâneos de construção do conhecimento; a diversidade como proposta de atuação e inclusão.

Mas qual a trajetória que estes estudantes seguiram para chegar à universidade? Pode a Universidade incluir um grupo multicultural indígena, sem reconhecer a diversidade e a legitimidade dessas culturas, das suas formas próprias de educação, suas formas de pensar o mundo e produzir conhecimento?

Para Macedo (2012,p.145); “Escutar sensivelmente *narrativas outras*, histórias *outras*, significa compreender também a devastação colonialista que a história única produziu e produz, ou seja, a reificação do outro”.

Como subsistiria uma história das representações, ou história das “práticas culturais”, sem o entendimento do educativo pedagógico, seja ele escolar ou não? (SCOCUGLIA, 2003; p. 89-90). Assim, alguns participantes registraram narrativas de sua trajetória de estudante, baseando-se em suas memórias da escola, com a finalidade de vislumbrar realidades de vidas e trajetórias diferenciadas. Os fragmentos de memórias escolares de alguns dos estudantes refletem o retrato da educação básica rural que temos hoje, o apoio recebido dos pais de alguns que foram alunos nos internatos no Alto Rio Negro, a formação adquirida nas escolas salesianas, a realidade da escola rural nordestina.

Memórias da itinerância escolar indígena até a Universidade

Para os estudantes da Região Norte, chegar até a Universidade de Brasília representou não itinerâncias a mais na vida, mas uma diáspora, incentivada por missionários salesianos e de outras ordens, com aceite e orgulho das famílias.

Alguns estudantes dessa região compartilharam comigo suas idas e vindas na busca da escolaridade, o que me fez conhecer por suas falas, um Brasil do qual não somos sabedores, o Brasil indígena, que aparece difuso na história e desqualificado pela mídia.

Nasci na comunidade indígena Taperera, que pertence ao Município de Santa Isabel do Rio Negro, localizada no Estado do Amazonas. Na comunidade estudei até a quarta série, depois tive que sair, pra continuar os meus estudos no Município de Santa Isabel, porque na minha comunidade não tinha o ensino fundamental (completo) nem o ensino médio. Na época em que eu saí da comunidade eu tinha 11 anos de idade, mas todas as férias, meus pais me levavam de volta

pra comunidade. Estudei em Santa Isabel numa escola coordenada por freiras salesianas, fiz o ensino fundamental todo nessa escola. O primeiro ano do ensino médio, estudei em Manaus, na capital, morei na casa da minha tia por um ano. E o segundo e o terceiro ano, fiz na Escola Estadual Pe. José Scheneider em Santa Isabel, conclui o ensino médio em 2005. Tive a oportunidade de fazer a prova da Universidade de Brasília em 2008, um amigo meu me avisou que teria essa prova aqui. A Associação Indígena do Médio Rio Negro (ACIMIRN) me deu a declaração que o edital exige para poder fazer a prova. Uma coisa muito importante de observar, professora, é que desde a escola da minha comunidade, em Santa Isabel e Manaus eu não estudei em nenhuma escola indígena.

Pelo relato da estudante, pode-se perceber que as famílias indígenas valorizam a escolarização, a ponto de deixar seus meninos e meninas saírem de casa bem jovens, para dar continuidade aos estudos, bem como a forte presença salesiana na região.

Outro estudante, também oriundo da Região Norte, relatou que costumava estudar no último andar da biblioteca, foi o espaço que elegeu dentro da Universidade para estar em contato com os livros. Participava das reuniões da AAIDF regularmente, ouvia mais do que falava, mas suas colocações eram sempre ponderadas. Querido pelos colegas exercia no grupo de estudantes uma liderança tranquila. Relatou suas memórias da escola que compartilho a seguir:

Iniciei meus estudos na aldeia Aru, município de Borba no Estado do Amazonas. Comecei a estudar com 10 anos, pois meus pais não tinham condições de me custear na escola. Como nós morávamos longe da escola, num igarapé, a 10 km da aldeia, tive que ficar eu e mais três irmãos na casa de parentes. Quem tomava conta de mim eram meus irmãos mais velhos, hoje um falecido. Nos fins de semana íamos para nossa casa. Antes de estudar ou ir para a aldeia, eu já estudava em casa com meus irmãos, esses sabiam já um pouco e me ensinavam, quando entrei na escola já sabia algumas letras do alfabeto. No ano em que comecei a estudar em 1993, aprendi logo a ler e fui promovido para a 1ª série, visto que o que importava era saber ler. Nessa época na aldeia, que durou 4 anos, eu aprendi muitas coisas, por exemplo: quando fui fazer a 3ª série, eu e mais dois dos meus irmãos, hoje professores, ficamos numa pequena casa de palha, como minha mãe ficava longe, nós tínhamos que lavar nossas roupas, fazer comida dentre outras coisas. Lembro que, quando íamos pescar já chegávamos em casa com os peixes tratados, pois tínhamos meio que vergonha de cuidar dos mesmos perto de algumas pessoas (meninas); as vezes íamos de madrugada estudar sempre usando canoas com remos.

Na escola, que na época se chamava Escola Rural Jorge Teixeira, hoje escola indígena, era bom aluno, só não gostava muito de matemática, principalmente no dia de sexta feira que era o dia da sabatina. Nesta escola não tinha carteiras e nós nos sentávamos no

assoalho, piso. Conclui a 4ª série em 1993 e como não podia continuar meus estudos por perto, fiquei sem estudar no ano de 97. Além disso, eu queria ficar nos municípios mais próximos, quando saía de casa chorava muito.

Em 1998, surgiu a oportunidade para eu ir estudar em uma escola em regime de internato. Essa escola existe até hoje, Escola Agrícola Rainha dos Apóstolos, na Br 174. é uma escola destinada a filhos de pequenos produtores onde aprendemos técnicas agrícolas. Minha ida para essa escola foi mediada pelo meu irmão, já professor e pelo chefe de posto da FUNAI. Estava um dia coletando castanha, quando ouvi uma voadeira parar perto da minha casa. Apressei-me em atravessar o rio para ver o que estava acontecendo, foi então que meu pai me disse para eu me preparar que a pessoa que estava na lanchinha tinha vindo me buscar. Nesse momento fiquei muito triste, não sabia se ia ou ficava. Não fui naquele dia, fui no dia seguinte, quando saía o barco grande. Nessa escola passei sete anos, indo em casa somente nas férias. Nesse período eu tive tuberculose e fiquei dois meses fora, pensei em desistir, mas minha mãe e meu irmão foram conversar com o diretor que me aceitou de volta. Fiquei doente também de malária. Em 2004 terminei o ensino médio e o técnico e o diretor chamou para eu ficar ensinando lá. Fiquei três meses e passei numa seleção da Embrapa. Não estava gostando muito do trabalho, pois me achava muito novo para mandar em pessoas mais velhas. Fiquei três meses lá, pois passei no vestibular da UFAM, para o curso de Administração Pública. Nessa época foi muito difícil para mim, porque não trabalhava e dependia dos meus pais. Tinha guardado um pouco de dinheiro que havia recebido na escola agrícola e na Embrapa, e que com esse dinheiro me mantive por dois semestres. Hoje, escrevendo, lembro que às vezes não tinha dinheiro para almoçar na universidade, então levava de casa um pouco de suco e umas bolachas e na maioria das vezes, na hora do almoço ia ao banheiro e comia os mesmos. Nessa época em 2006, prestei o vestibular para a UnB, sem nenhuma perspectiva de passar, mas consegui o feito. Ao saber que havia passado descii em casa, para falar com meus pais se eles concordavam em que eu viesse. E como sempre eles me deram bastante apoio, dizendo que eu poderia vir se fosse da minha vontade. Viajei para cá dia 16 de abril de 2006 e aqui estou terminando o curso de ciências biológicas.

Pode-se perceber que a busca do estudante pela escola foi um misto de necessidade econômica e sofrimento, por estar sempre indo para longe dos seus familiares. Em conversação, relatou que suas andanças para chegar à escola, deram-se por vezes utilizando vários transportes num mesmo dia: voadeira, ônibus e ainda muitos quilômetros andando a pé, em busca da instituição que lhe traria o conhecimento considerado válido. A escola representava o lugar que possibilitaria ascensão pessoal, familiar e comunitária.

O estudante aproveitou Brasília, conhecendo vários espaços, sua arquitetura, suas belezas, fez turismo cívico, andou de helicóptero, teve uma visão panorâmica da cidade.

Morava no “Cubículo”, (a pensão clandestina que abrigava os estudantes), num quarto minúsculo que mal cabia cama e um pequeno guarda-roupa, evitou farras e festas, manteve-se longe do álcool e conseguiu fazer um projeto de iniciação científica.

A singularidade deste estudante permitiu que enfrentasse e superasse os desafios que se apresentavam na Universidade sem desistência. Ao concluir seu curso, escreveu uma nota de agradecimento ao Grupo virtual “maloca”, que dizia ***acabou, acabou, acabou!!***

Acabou a pressão, a saudade dos familiares, a distância. Mas também acabou a bolsa que possibilitava uma melhor condição de vida. Hora de voltar pra casa, a vida segue, a luta continua, há sonhos e projetos de vida para concretizar junto a sua comunidade.

Já para o estudante do povo Potiguara, no estado da Paraíba, suas memórias da escola são ao contrário, bastante agradáveis, na aldeia há escolas de primeiro e segundo grau. No segundo grau, a escola era um lugar amplo, privilegiado em termos de convivência, de aprendizagens sociais, comunitárias, fortalecedora da identidade indígena. Aliás vale destacar que a Escola Estadual de Segundo Grau Pedro Poti, ergue-se com uma infraestrutura imponente que se destaca dentre as outras construções da aldeia do Forte. Ao solicitar um relato da escola, o estudante me deu um endereço do Blog da Professora Sunamita Oliveira⁵¹, onde ele tinha postado um relato de suas memórias da escola, do qual transcrevo alguns parágrafos significativos:

Eu, Tanielson Rodrigues da Silva- PORAN POTIGUARA 19 anos, pertencço ao povo indígena Potiguara da Paraíba-PB e estudo na Universidade de Brasília-UnB, na qual faço engenharia florestal. Aos 13 anos de idade, eu participei da IIAssembléia de meu povo em 2003. Ali tive a primeira oportunidade de representar a juventude estudantil Potiguara, porque era aluno do colégio Pedro Poti, que é uma escola diferenciada, ou seja, voltada à cultura de meu povo. No decorrer daquele encontro, foi proposto que alguns alunos do ensino diferenciado falassem um pouco do contexto trabalhado naquela escola. Não estava preparado para aquele momento, mas minhas lideranças me indicaram e aquele dia foi a primeira de muitas. Dessa assembléia em diante, passei a tomar gosto pela causa e sou um dos mentores da Organização dos Jovens Indígenas Potiguara da

⁵¹Texto disponível no Blog da Profa. Indigenista Sunamita Oliveira <http://educarecantando.blogspot.com.br/search?q=poran+potiguara/acesso> em 20/12/2012.

Paraíba (OJIP-PB). Tudo começou pela necessidade da juventude, pois estavam sendo formadas organizações de professores, de mulheres e etc. Mas não tinha nenhuma com uma política específica para os jovens. Daí no decorrer de alguns encontros foi criada a nossa organização, onde eu era vice-coordenador geral. Aos poucos fui conquistando espaço dentro da política de meu povo. Juntei a necessidade de meu povo com meu sonho e me tornei universitário da UnB. Vim com o objetivo de se formar e trabalhar em prol das comunidades indígenas do Brasil, em especial as Potiguaras.

Desde pequeno já sonhava em ser um engenheiro florestal, mas não imaginava que iria estudar tão longe da família e do meu povo. Não é fácil sair de casa em busca de um sonho e atrás de uma solução para sua comunidade. O meu povo necessita muito de alguém que entenda da área ambiental e que faça alguma coisa pelo povo, estamos sofrendo muito com o desmatamento desenfreado causado por usinas de cana-de-açúcar. Antes tínhamos vinte e três matas, hoje só nos restam duas. Nossos rios estão secando, em razão do desmatamento de suas nascentes. As usinas, além de acabarem com nossas matas, ainda provocam queimadas poluindo o ar que respiramos e acabando as vidas dos animais existentes nos canaviais. E quando o fogo atinge algumas partes da mata, a perda é maior.

Na minha casa são cinco pessoas: Eu, meu irmão, minha irmã e meus pais. Meu pai é professor e está concluindo nesse ano o curso de geografia na Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Minha mãe passou quinze anos sem estudar, mas concluiu o médio comigo na mesma turma e tendo o meu pai como professor. Meus irmãos estão terminando o ensino médio, e assim como eu, pensam em cursar o superior. Talvez eles não possam vir estudar aqui na UnB. Não porque não tenham capacidade, mas porque penso que nossos pais não deixariam os três filhos ficarem fora de casa por tanto tempo e ao mesmo tempo. Pra eu estar aqui foi maior sacrifício, mãe não queria deixar de jeito nenhum. Porque ela acha que o convívio das cidades grandes não tem muitas coisas boas para oferecer. Tenho que ligar todo fim de semana, isso pra contar como estou, fazer um breve relatório da semana e dar sinal de vida. Como firmei um compromisso com a comunidade de que irei dar retorno de todo aprendizado e toda formação acadêmica. Isso só vem fortalecer a vontade de se formar e voltar o mais rápido possível à aldeia. Lugar onde nasci e onde quero viver por toda minha vida.

Pela história de vida, pode-se ver que este estudante iniciou a militância política ainda bem jovem e sua história se confunde com a luta de seu povo por direitos e garantias constitucionais. O estudante é ativista e participante ativo de todos os eventos do movimento indígena. Guarda fortes laços com sua comunidade de pertença e orgulha-se de ser índio e de militar no movimento. Está aprendendo a falar tupi antigo.

Na Universidade teve dificuldade nas disciplinas de cálculo, que resultou em reprovações e no conseqüente atraso do curso. Perdeu a bolsa da FUNAI, mas

mantém-se no curso com bolsa de permanência REUNI. Destaca-se dos seus colegas, pela atividade e conhecimento das lideranças do movimento indígena.

O convenio de Cooperação nº001/2004 FUB/FUNAI e os critérios avaliativos

O Convênio de Cooperação nº 001 /2004 entre a Fundação Universidade de Brasília (FUB) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), é o componente indígena do Plano de Ações Afirmativas da UnB e tem por objetivo:

[...]o estabelecimento de condições para a cooperação técnica-científica, pedagógica, administrativa e operacional entre a FUB e a FUNAI, para a implementação e o desenvolvimento das atividades referentes ao componente indígena do Plano de metas para Integração Social, Étnica e Racial da universidade de Brasília.

Os critérios de avaliação propostos pela Portaria da Presidência da FUNAI nº 849/2009⁵² se deram na prática, na contramão dos critérios de avaliação estabelecidos pela UnB, que são mais flexíveis, permitindo o trancamento, o religamento de estudantes desligados de seus cursos, e o aproveitamento de estudos mediante justificativa encaminhada e analisada pelos conselhos de cada Departamento.

Embora esteja escrito nos aspectos considerados na portaria acima citada, que “a partir dessa portaria, poderão ser criados nas AERs e Nals ou CGE, instrumentos suplementares para o acompanhamento e a avaliação dos estudantes de acordo com a necessidade”, eu me pergunto: necessidade de quem? Dos indígenas já ingressos e cursando ou da FUNAI de redistribuir o auxílio financeiro?

Os instrumentos criados pela CGE consistiam numa tabela de base claramente tecnicista contendo os nomes dos estudantes conveniados, a etnia, a data de ingresso, o curso, os créditos necessários, o período padrão para conclusão do semestre, o rendimento/ideal/crédito, quadros contendo o rendimento obtido por cada estudante em cada semestre, a média dos créditos obtidos, o total de créditos exigidos, o total de créditos obtidos pelos estudantes, e o critério de créditos a obter e foram enviados por e-mail para um dos estudantes pelo representante da FUNAI, que os reenviou para a lista de discussão sem abrir o conteúdo do arquivo (que

⁵²A portaria nº 849/PRES, de 04 de agosto de 2009, foi publicada em 26 /agosto de 2009, na Separata do Boletim de Serviço da FUNAI, ano XXII, nº 15-16, Agosto de 2009, Brasília.

deveria ser sigiloso) e assim os dados de todos os estudantes da UnB foram postados na rede de discussão dos estudantes indígenas “maloca” em 2009.

Como eu participava da rede, tive acesso aos arquivos e imediatamente entrei em contato com o estudante moderador da lista para avisá-lo e retirar o arquivo da lista. A intervenção deu-se como uma medida de proteção, de acordo com a resolução da reitoria nº 79/2007, que estabelece normas para o fornecimento de informações pessoais dos servidores e alunos da UnB, que determina que as informações pessoais somente sejam disponibilizadas mediante autorização escrita individual dos mesmos ou com base em instrumento legal específico.

O arquivo continha um demonstrativo intitulado *Desempenho dos Estudantes Indígenas da Unb que recebem apoio financeiro da FUNAI* e trazia a perspectiva de “mérito” e da “excelência” baseada em número de créditos a serem cursados no semestre, e conceitos atribuídos pela CGE que atribuía aos estudantes conceitos diferentes dos conceitos adotados pela UnB (ÓTIMO, BOM, RAZOÁVEL, RUIM, INSUFICIENTE), numa expectativa bastante difícil de ser alcançada até por estudantes não-cotistas que residem em Brasília. Dos 39 estudantes que havia ingressado até o momento, somente 5 estudantes do curso de medicina, apresentavam o desempenho acadêmico considerado ÓTIMO pela FUNAI.

Os dois quadros, um com os nomes e etnias dos estudantes e outro sem essas informações, apresentavam uma classificação decrescente, de acordo com seu rendimento acadêmico, o resultado apontava 10% dos estudantes com desempenho entre ÓTIMO e BOM, 55% com aproveitamento considerado RAZOÁVEL, e 35% com rendimento considerado entre RUIM e INSUFICIENTE e que justificou o corte do auxílio financeiro de 11 estudantes de uma só vez, provocando um impacto emocional importante entre o grupo, que contribuiu para o sentimento de incapacidade atribuído por “outros”, provocando episódios de tristeza, choro, raiva e depressão e aumentando a baixa estima desses estudantes.

Curiosamente, alguns estudantes apoiaram o corte das bolsas, achando que era justo quem estava em Brasília para estudar e não estudava deveria ser penalizado. Outros estudantes, que não tinham participação ativa na militância indígena, sentindo-se pressionados e com medo de ter suprimido seu auxílio financeiro, resolveram “deixar de lado a política e dedicar-se somente aos estudos” (fala de um dos estudantes indígenas do curso de medicina), o que também contribuiu para dispersar o grupo.

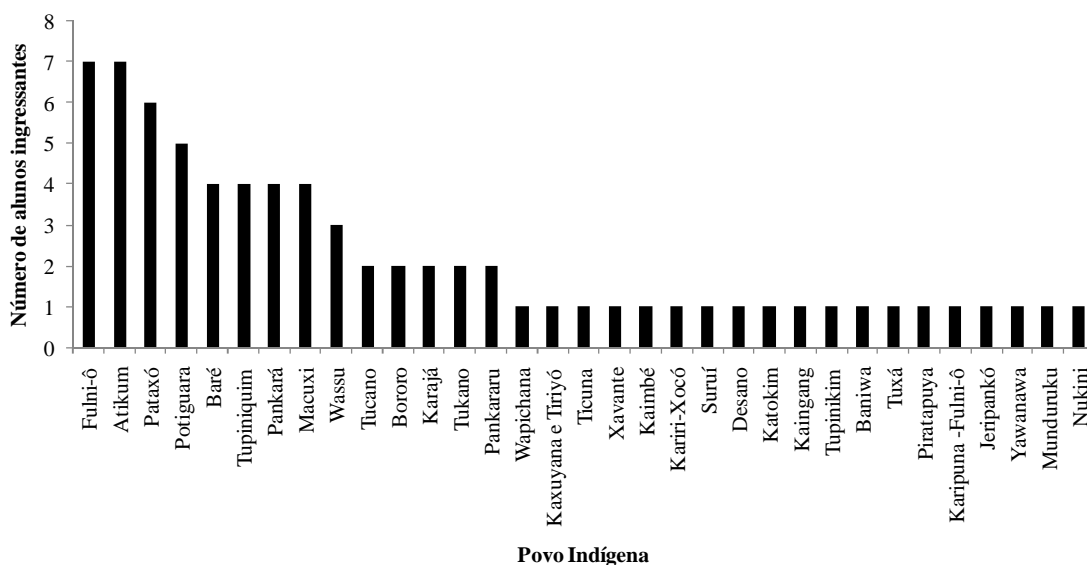
A repercussão da publicação inadvertida desses quadros, também causou um mal estar no grupo de estudantes e contribuiu para que alguns estudantes se afastassem das reuniões da AAIDF e dos eventos políticos de interesse do grupo indígena, comparecendo desde então a algumas reuniões individuais com o Coordenador Acadêmico do Grupo.

O fato configurou-se subjetivamente para os estudantes da AAIDF, como uma pressão declarada por parte da FUNAI, uma das falas que explicita essa tomada de consciência por parte dos estudantes militantes do movimento indígena que ouvimos em reuniões foi “a guerra recomeçou”, no entendimento de que a FUNAI “era contra o índio”.

Até o primeiro semestre de 2012, haviam ingressado nos cursos de graduação da UnB pelo Convênio nº 001/2004 – FUB/FUNAI, 73 indígenas no total, pertencentes a 33 povos, a previsão do convenio era a do ingresso de 200 estudantes indígenas até 2014.

Para compor o universo desta pesquisa, elegemos o número de 44 estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação. Cabe ressaltar que estes dados expressam a realidade num período de tempo, apresento os dados de 2004 a 2011 e que possivelmente estarão desatualizados, com a entrada de 20 novos estudantes no vestibular 2012 ou com a evasão de estudantes ao final do 2º semestre de 2011.

Gráfico 1 - Número de alunos ingressantes na UnB por Povo Indígena no período de 2004 a 2011.

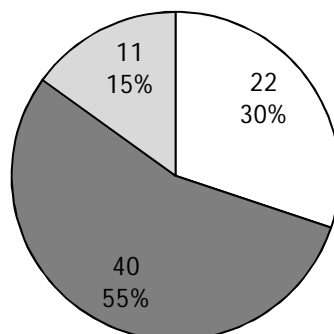


Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir de informações dos estudantes da AAIDF.

A maior demanda registrada por cursos indicados pelas comunidades indígenas ocorreu na grande área de Ciências da Saúde, seguida pela área de Ciências Agrárias e Biológicas e por último os cursos das áreas de Ciências Humanas e Sociais, conforme apresentado a seguir, no Gráfico2.

Observa-se maior prevalência de estudantes dos povos Atikum, Pankará e Fulni-Ô de Pernambuco nos cursos de Ciências da Saúde, seguidos dos povos Pataxó da Bahia e Potiguara da Paraíba.

Gráfico 2 - Distribuição do número de estudantes ingressantes por áreas do conhecimento



- Ciências Agrárias e Biológicas
- Ciências da Saúde
- Ciências Humanas e Sociais

Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir de informações dos estudantes da AAIDF.

A área das Ciências da Saúde carece de profissionais qualificados para atender as populações indígenas, os profissionais médicos, enfermeiros, nutricionistas, odontólogos, preferem radicar-se nos centros urbanos do que ir para o interior, atender as populações indígenas.

Outro desafio a ser enfrentado é o desconhecimento dos profissionais de saúde “não índios” acerca dos modos tradicionais de cuidado dos povos indígenas, que possuem diferentes cosmovisões do processo saúde/doença, considerando a existência de fatores de adoecimento físico, mental, emocional e espiritual segundo seus conhecimentos tradicionais e atribuindo ao adoecimento causas exógenas e espirituais nas quais o pajé é o mediador no processo de cura.

Há também que considerar a influencia e a existência nas comunidades indígenas das “equipes de saúde tradicionais”, composta por parteiras, rezadeira(o)s, raizeir(o)as, benzedeir(o)as, que integram as funções do cuidado e prevenção à saúde.

Pude conhecer o trabalho de algumas dessas “equipes” de saúde tradicional, ao integrar a equipe de Educação Popular em Saúde do Ministério da Saúde, na primeira etapa do governo de Luís Inácio Lula da Silva, onde viajávamos para diversas regiões do Brasil a fim de conhecer as formas populares e alternativas de cuidado e tratamento de comunidades da diversidade, especialmente em localidades em que a saúde pública não chegava ou mostrava-se ineficiente.

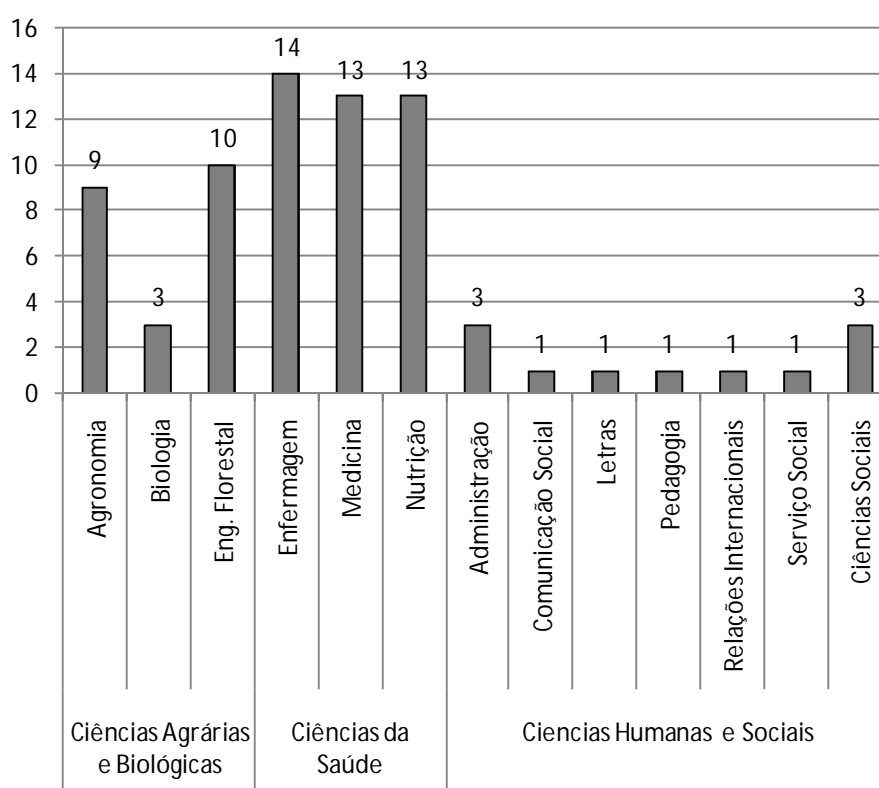
Os conhecimentos da medicina tradicional indígena, o trabalho que os pajés realizam em suas aldeias, bem como os conhecimentos de saúde de matriz africana, são passados oralmente e empiricamente de pais para filhos e permanecem vivos nas comunidades. Com o contato esse quadro alterou-se, além de serem invisibilizados e relegados a um plano de menor importância pela sociedade não – índia, a medicina “dos brancos” tornou-se necessária nas comunidades, para curar as doenças adquiridas com o contato.

Educar para conceitos de higiene e saneamento básico, orientar sobre os perigos do alcoolismo, da drogadição e sobre prevenção das doenças crônicas degenerativas (hipertensão, diabetes, obesidade etc.) bem como as epidemias de malária, tuberculose, doença de chagas e outras que assolam algumas comunidades indígenas, é uma necessidade contemporânea e os estudantes da

área de saúde da UnB têm utilizado essas temáticas em projetos de educação, informação e comunicação em saúde, na forma de palestras ofertadas às suas comunidades durante o período de férias, como exigência do Convênio FUB/FUNAI nº 01/2004.

Conforme pode ser observado abaixo no Gráfico 3, os cursos que apresentam maior demanda são Enfermagem, Medicina e Nutrição, os quais representam mais de 80% dos ingressos, seguidos pelos cursos de Engenharia Florestal e Agronomia.

Gráfico 3 - Demanda de ingressantes por curso



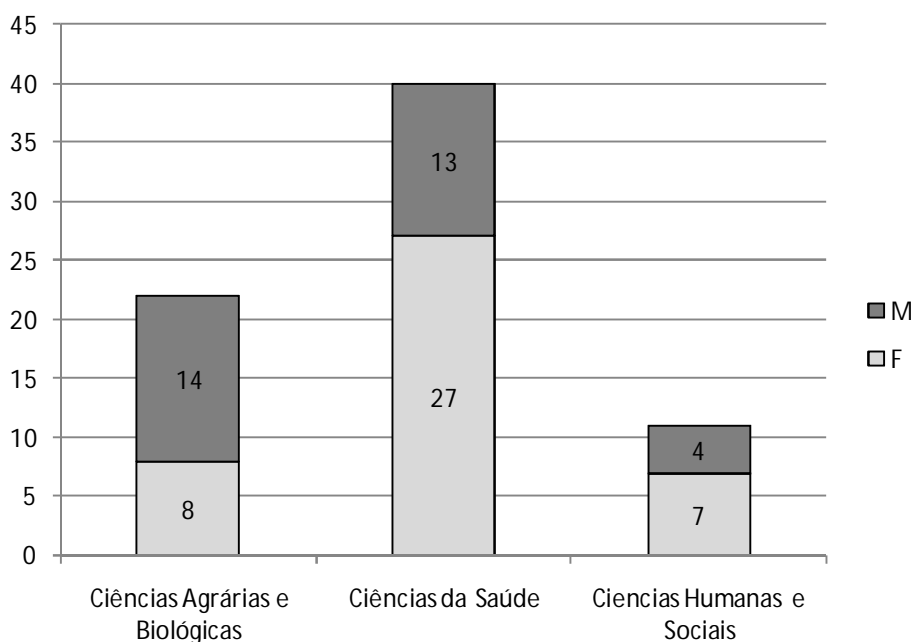
Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir de informações dos estudantes da AAIDF.

O Gráfico 4, abaixo, apresenta um fato curioso, que merece uma reflexão mais aprofundada, já que a representação que se tem dos papéis de gênero nas sociedades indígenas é de certa maneira influenciada pela divisão dos papéis masculinos e femininos bem demarcados em algumas sociedades indígenas: a maioria dos estudantes ingressos nos cursos de graduação da UnB (27%), até o momento são do sexo feminino, e prevalecem nas áreas de Ciências da Saúde e Ciências Humanas e Sociais.

Conforme representado no gráfico abaixo, a área de Ciências Agrárias e Biológicas é a única das três grandes áreas do conhecimento cuja procura por indígenas do sexo masculino supera a busca de estudantes do sexo feminino, reproduzindo as representações da sociedade não índia, onde a prevalência de estudantes é do sexo masculino.

Vale salientar que as estudantes do sexo feminino que estão nas Ciências Agrárias e na Engenharia Florestal, são atuantes no movimento indígena e trazem a questão da luta pela terra entre seus interesses.

Gráfico 4 - Demanda nas grandes áreas do conhecimento por gênero



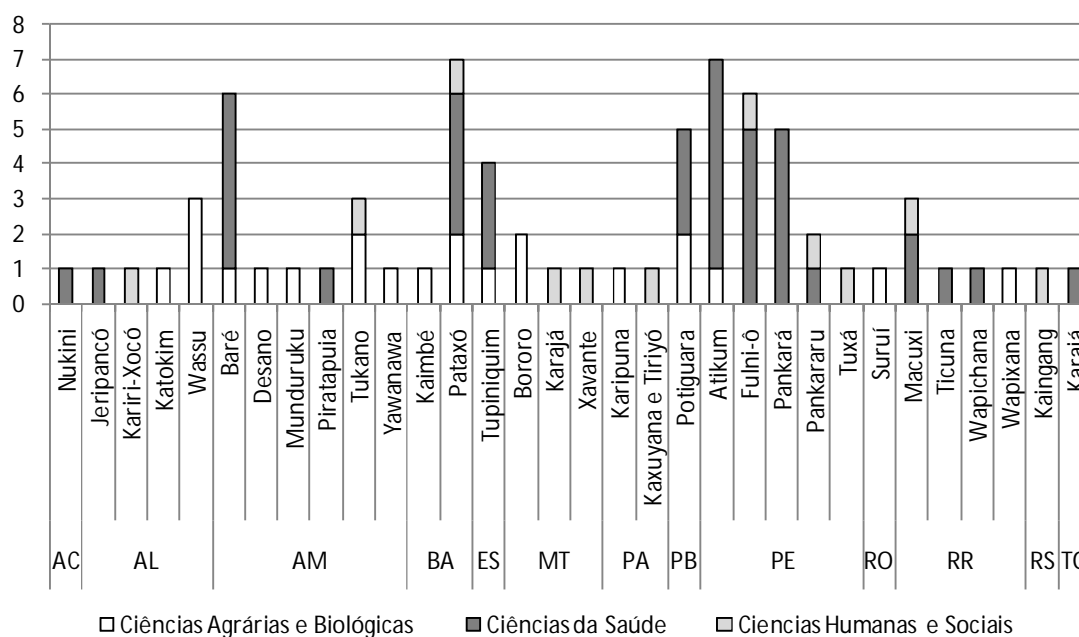
Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora, a partir de informações da AAIDF.

A seguir, o Gráfico5 representa a distribuição dos povos pelas grandes áreas do conhecimento, no momento do ingresso nos cursos, até o julho de 2012. Percebe-se que nos cursos da área das Ciências da Saúde há o predomínio dos povos Atikum, Pankará, Fulni-Ô e Potiguara.

Embora seja consenso entre os profissionais de saúde que atendem os povos indígenas que a marginalização socioeconômica impacta no perfil saúde/doença das populações, o aumento de doenças crônicas degenerativas nestas populações (obesidade, diabetes mellitus, hipertensão), o reaparecimento de doenças consideradas controladas, a desnutrição e mortalidade infantil, o alcoolismo, a drogadição e as doenças sexualmente transmissíveis provocadas pelo contato,

assim como a vulnerabilidade às doenças infecciosas que dizimaram vários povos indígenas brasileiros no passado, desafiam os profissionais da saúde que atuam na assistência à saúde dessas comunidades e justificam a busca dos estudantes indígenas pelos cursos da área de saúde.

Gráfico 5 - Distribuição de povos representados pelas grandes áreas do conhecimento



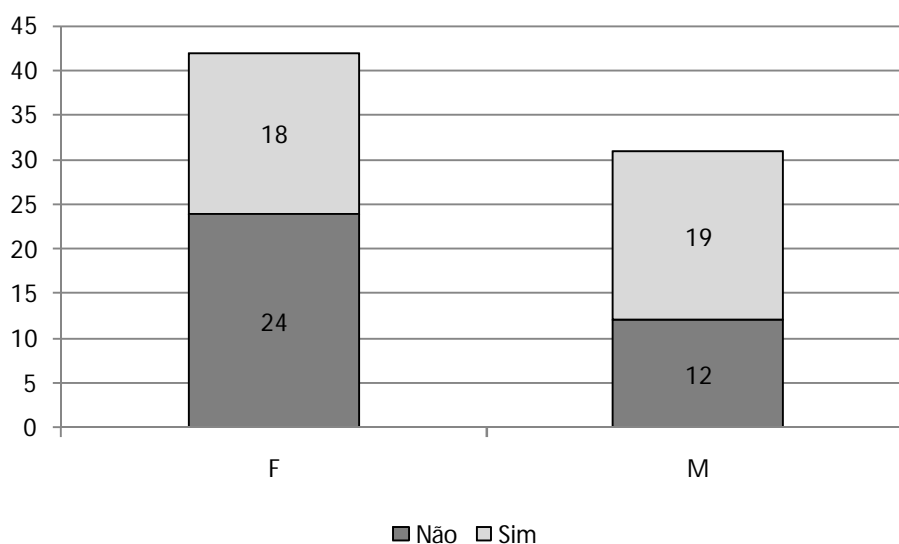
Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir de informações dos estudantes da AAIDF.

O Gráfico 6, a seguir, representa os percentuais de participação dos estudantes no movimento indígena, por gênero. No grupo feminino a maioria 24% dos ingressantes não participa, segundo os estudantes, “porque as mulheres dedicam-se mais aos estudos”, mas considerando-se o número total do grupo feminino, tem-se 18%, o que representa uma boa participação das mulheres.

A maioria dos estudantes participantes no movimento indígena é do gênero masculino, o que os estudantes justificam que ocorre, por exigir constantes viagens e risco de vida em situações de retomada dos territórios tradicionalmente ocupados. No Nordeste, as mulheres e crianças em situações de ocupação ou retomada de territórios, também acompanham os homens, passando pelas mesmas privações e riscos de sofrerem violência física e psicológica. A maioria das estudantes do sexo feminino tem entre seus interesses o cuidado com a saúde dos povos indígenas, o funcionamento de órgãos como a FUNASA e os Distritos Sanitários Indígenas, a gestão da Casa de Saúde do Índio CASAI em Brasília, e a preocupação com a

segurança alimentar das suas comunidades, especialmente por parte das estudantes que cursam Nutrição.

Gráfico 6 - Participação no movimento indígena por gênero



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir de informações dos estudantes da AAIDF

Ao final desta pesquisa, dos 73 estudantes ingressantes 44 continuavam cursando a UnB, 25 estudantes haviam evadido e apenas 4 haviam concluído o curso superior, conforme pode ser observado na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 - Situação atual dos indígenas que ingressaram na UnB (1º Semestre de 2012)

Cursando	Situação	Número	Percentual
Não	Concluinte	4	5,48%
	Desistente	15	20,55%
	Desligado	9	12,33%
	Falecido	1	1,37%
Sim	Cursando	44	60,27%
Total geral		73	100,00%

Fonte: Informações obtidas pela pesquisadora a partir das listagens da AAIDF.

Os estudantes que evadiram, o fizeram por questões administrativas acadêmicas (jubramento). Foram desligados dos cursos 9 estudantes, ou por extinguirem o tempo previsto pelas normas da instituição, ou por obterem média inferior do que o necessário para aprovação, mais de duas vezes seguidas na

mesma disciplina. Dois desistiram por questões pessoais (período prolongado de luto, casamento). Um estudante faleceu após cursar o primeiro semestre de medicina, possivelmente por vulnerabilidade pessoal quanto ao enfrentamento do choque cultural. A mudança brusca da aldeia para a cidade, afetou as relações pessoais do estudante, o que somado ao alcoolismo e drogadição, ocasionou o surto que o levou ao suicídio.

A suspensão do auxílio financeiro da FUNAI, possivelmente contribuiu para a desistência de alguns, a maioria dos estudantes que tiveram o auxílio financeiro cortado não abandonou seus cursos, o que demonstra o esforço e a tenacidade do grupo indígena em concluir seus cursos de graduação.

Vale salientar que a UnB, por meio do Comitê de Acompanhamento do Convênio e Coordenação Acadêmica dos Estudantes, foi bastante flexível, examinando caso a caso cada uma das situações onde o estudante entrava “em condição” de desligamento, e propiciando bolsas que auxiliaram na permanência, ao contrário da FUNAI que estabeleceu critérios de avaliação de desempenho para os indígenas por conta própria, diferentes dos critérios da UnB e a cada semestre exclui aqueles que não atingiram esses critérios, com a finalidade de suspender o auxílio financeiro “concedido”.

Destaco ainda que a Coordenação Geral de Educação Indígena (CGE), não tem competência nem é responsável por estabelecer parâmetros de avaliação para o ensino superior, e que os critérios expostos no instrumento avaliativo da FUNAI (ANEXO 4) se mostram totalmente inadequados em relação a avaliação proposta pela UnB.

A Tabela 2, visualizada abaixo, apresenta a distribuição das matrículas por cursos e etnias. Como se pode ver, há uma maior ocorrência de indígenas dos povos do Estado de Pernambuco. Busquei explicações para o alto número de indígenas do Estado de Pernambuco, que ingressaram especialmente nos cursos de medicina, mas não consegui explicações plausíveis, os estudantes advindos dos povos Pankará e Atikum relatam que há uma maior conscientização da juventude indígena para prosseguir em seus estudos e supõem haver uma melhoria do ensino médio nos seus municípios, Carnaubeira da Penha e Floresta, porém os dados do IDEB sobre o ensino médio nessas cidades não confirmam a suposição.

Alguns relataram que tiveram oportunidade de fazer o ensino médio em Recife ou João Pessoa, dois dos estudantes que ingressaram em medicina, já haviam

concluído um curso superior, o que aponta para uma espécie de elite entre os estudantes indígenas urbanos da UnB, reproduzindo a elitização do curso de medicina existente na sociedade não-índia.

Tabela 2 - Distribuição dos estudantes indígenas por curso

Estado	Povo	Agronomia	Enfermagem	Eng. Florestal	Medicina	Nutrição	Relações Internacionais	Serviço Social	Ciências Sociais	Total Geral
AC	Nukini					1				1
	Kariri-Xocó								1	1
AL	Katokim			1						1
	Wassu	2		1						3
	Baré		1	1		1				3
AM	Piratapuia					1				1
	Tukano	1								1
	Yawanawa			1						1
BA	Kaimbé	1								1
	Pataxó		2			1				3
ES	Tupiniquim		1			1				2
MT	Xavante						1			1
PA	Karipuna			1						1
	Kaxuyana e Tiriyo								1	1
PB	Potiguara			1	1					2
	Atikum			1	4	1				6
	Fulni-ô		1		1					2
PE	Pankará		2		3					5
	Pankararu				1					1
	Tuxá							1		1
RO	Suruí	1								1
	Macuxi				1	1				2
RR	Wapichana		1							1
	Wapixana			1						1
TO	Karajá				1					1
Total Geral		5	8	8	12	7	1	1	2	44

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora a partir de informações dos estudantes da AAIDF.

Na prática esses estudantes que cursam medicina, isolaram-se e ao final da pesquisa já não participavam dos eventos e reuniões do grupo indígena, das reuniões da AAIDF, nem do Projeto Vidas Paralelas Indígenas, dois deles buscaram recentemente projetos de extensão universitária (PIBEX), mas de modo individual, como o fazem os estudantes não-índios.

Coincidentemente, esses estudantes que não expressam as práticas coletivas indígenas e aderiram e expressam as práticas dos estudantes não-indígenas isolando-se dos demais estudantes, ingressaram na UnB com as assinaturas das lideranças dos povos Pankará/Atikumdo estado de Pernambuco. Uma dúvida pairava no grupo de estudantes sobre a identidade e a indianidade destes estudantes, desde o início da pesquisa.

Na tentativa de compreender o conflito entrevistei duas lideranças, a Cacica Maria das Dores Santos, natural de Floresta e vereadora eleita em Carnaubeira da Penha nas eleições de 2012 e Ary Pereira Bastos Pankará, produtor rural indígena reconhecido na região e representante da APOINME em Brasília, que confirmaram o pertencimento dessas estudantes ao povo Pankará.

Conflito esclarecido, segundo Viveiros de Castro⁵³ (2006, p.45) “ninguém tem o direito de dizer quem é ou quem não é índio”. Pesquisei um pouco sobre o fenômeno da etnogênese nos povos indígenas do Nordeste e da Amazônia e dialogamos sobre a temática.

A questão da etnogênese e da etnicidade de povos do Nordeste considerados emergentes foi estudada por Hohenthal Júnior (1960), Grunewald (1993), Ferraz (1999), Mendonça (2007), Oliveira (1998) e de acordo com esses autores apresentam fortes imbricações com a política local, o coronelismo, o faccionismo e a luta dos indígenas Atikum e Pankará por territorialidade, recursos materiais e simbólicos, direitos e benefícios por parte do Estado.

Os primeiros estudantes indígenas que ingressaram na UnB em 2004 foram transferidos de faculdades particulares do Distrito Federal e entorno, por solicitação da FUNAI. Dos 15 estudantes que já residiam no Distrito Federal, 12 foram aprovados no teste de seleção para transferência facultativa de outras faculdades particulares do Distrito Federal e entorno, 2 preferiram continuar em suas faculdades e 10 indígenas começaram a estudar na UnB no primeiro semestre letivo de 2004.

Para o primeiro grupo, foi bastante difícil a adaptação na UnB, os estudantes ficaram dispersos, o depoimento da estudante Amazonir Fulni-Ô⁵⁴ a Camila de

⁵³ VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. No Brasil todo mundo é índio, exceto quem não é. Entrevista. In RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (editores). Povos indígenas no Brasil: 2001-2005. São Paulo; ISA, 2006, P.41-49.

⁵⁴ Fonte: <http://amazonirfulnio.blogspot.com.br/p/falam-de-mim.html>

Magalhães, intitulada “As origens e o sonho”, publicada no Correio Braziliense, jornal de maior circulação no Distrito Federal em 24 de junho de 2009, diz o seguinte:

“Caí de paraquedas na universidade. Quando fui jogada aqui, era que nem cego em tiroteio, acho injusto fazerem isso...Tinha um sentimento de inferioridade, me sentia diferente, os colegas estranhavam meu sotaque pernambucano”.

Esse sentir-se diferente foi reafirmado por outros estudantes indígenas, que atribuem aos colegas não-indígenas, um “coeficiente de inteligência” maior que a sua inteligência.

Os primeiros estudantes não se constituíram como grupo, havia tensões internas muito fortes entre os estudantes e a FUNAI e não houve acompanhamento efetivo por parte da UnB, conforme um dos estudantes pertencentes a este primeiro grupo me relatou em conversa.

Para buscar apoio às dificuldades comuns, como alguns estudantes eram também ativistas do movimento indígena organizaram-se de modo autônomo criando a Associação dos Universitários Indígenas de Brasília (ASSUIB). Numa carta veiculada na mídia alternativa indígena pela internet⁵⁵, os estudantes do primeiro grupo divulgaram sua situação de descaso e os sentimentos de abandono ao chegar à Universidade, posteriormente confirmados em entrevista à UnB agência⁵⁶.

Em conversa, uma estudante relatou que como esses estudantes já residiam em Brasília, o auxílio destinado pela FUNAI era insuficiente para garantir a permanência deste grupo com o valor do auxílio financeiro ofertado.

Do primeiro grupo de estudantes transferidos de outras IES, somente uma estudante concluiu o curso. Ainda há dois estudantes oriundos do primeiro grupo que permanecem nos cursos, com conclusão prevista para 2014, mas ambos correm o risco de jubramento.

Um deles tem o português como segunda língua e o outro trabalha como garçom numa grande rede de restaurantes da cidade, no período noturno, o que

⁵⁵A carta da ASSUIB, em que denuncia a condição desse primeiro grupo indígena pode ser encontrada na internet em dois sites da mídia radical indígena

<http://www.indiosonline.org.br/blogs/index.php?blog=11&p=2612&more=1&c=1&tb=1&pb=1> e <http://webradiobrasilindigena.wordpress.com/2008/03/16/web-radio-brasil-indigena-apoia-a-nota-de-repudio-a-coordenacao-geral-de-educacao-da-funai/>, bem como a Carta resposta da FUNAI, veiculada no mesmo site

http://www.indiosonline.net/funai_repudia_o_direito_de_estudantes_un/

⁵⁶ Para ler a entrevista: <http://www.unb.br/noticias/unbagenzia/unbagenzia.php?id=3074>, (acesso em 10/04/2012).

dificulta cursar as disciplinas que são ofertadas em tempo integral. O estudante relatou em conversação, que não tem coragem de retornar ao seu povo, tendo fracassado em sua formação. Este estudante assistiu ao seu pai ser morto na sua frente, nas lutas de retomada pela terra, e desde então sofre de depressão clínica, o que também dificulta seu acompanhamento no curso, sem falar nas dificuldades nas disciplinas Cálculo I e II.

Em 2006, ocorreu o primeiro vestibular indígena diferenciado. Ingressaram 10 estudantes para os cursos de Medicina, Enfermagem, Farmácia, Nutrição, Biologia, Agronomia e Engenharia Florestal. Foram observados os seguintes obstáculos à permanência dos estudantes indígenas na UnB:

a) Questões afetivas e familiares: Alguns estudantes deixaram os filhos menores aos cuidados das suas famílias nas localidades de origem e sofreram tentando se organizar financeiramente para buscá-los na comunidade e trazê-los para o seu convívio, outros optaram por deixar as crianças com as famílias. Sentem muitas saudades dos pais, dos familiares e dos amigos, usam bastante o telefone e a internet para minorar a saudade (o que também representa um gasto significativo nos seus orçamentos). Dois deles trouxeram os irmãos, para estudar e procurar trabalho, dizem que em suas regiões de origem não há oportunidades de melhorar de vida.

b) Moradia

Um dos obstáculos à permanência indígena em Brasília é a moradia, problema que ainda não foi enfrentado institucionalmente a contento, nem pela FUNAI, nem pela UnB.

A capital do país é considerada uma das cidades com o custo de vida mais alto e a especulação imobiliária é grande. Em média o valor do aluguel de uma quitinete ou sala comercial com banheiro sem chuveiro custa mensalmente a metade da bolsa auxílio ofertada pela FUNAI, o que obriga os estudantes a dividirem espaços exíguos, alugarem camas em pensões clandestinas, ou ainda buscar moradia nas cidades satélites, dependendo do transporte público que nem sempre é eficiente, além de gastar tempo no trajeto do local de moradia para a universidade, optando por passar o dia inteiro no Campus.

c) Os atrasos constantes do auxílio financeiro da FUNAI, que não lhes permite manter em dia seus compromissos, os estudantes sugerem que a Unb possa disponibilizar apartamentos funcionais ou acrescentar ao auxílio pago pela Fundação Nacional do Índio- FUNAI, aos estudantes indígenas, a bolsa permanência da UnB, conforme o relatório do Fórum Permanente realizado pelo Grupo–Pet Educação, elaborado pelos próprios estudantes indígenas:

No convênio firmado entre FUNAI/FUB- Fundação Universidade de Brasília, em 2004. Foi estipulado um auxílio financeiro no valor de R\$ 900,00 reais para cobrir os custos com moradia e alimentação, onde mesmo é pago pela FUNAI. No ano passado os acadêmicos indígenas, por sua representação legal a AAIDF, em reunião no mês de maio com o reitor da UnB, José Geraldo de Sousa Júnior. Pediram que fosse criadas vagas de moradia na CEU- Casa do Estudante Universitário, ou que os mesmo morassem nos apartamentos funcionais da universidade pagando um valor simbólico. O que seria uma possível solução, a fim de amenizar os gastos em Brasília. Tendo em vista que Brasília tem um custo de vida muito alto e que auxílio financeiro pago aos estudantes indígenas da UnB, não é o suficiente para garantir uma boa qualidade de vida. Já que a cada dia, somos cada vez mais explorados pela especulação imobiliária do DF, o que tem nos forçado a viver em condições sub-humanas. No plano piloto existem quitinetes com capacidade de 02 vagas, que moram 04 pessoas, vivendo em total aperto. Vale salientar que, o mínimo valor encontrado para se morar em uma quitinete em qualquer lugar do Plano Piloto, é aproximadamente R\$ 600,00 reais, sem condomínio e gastos como: luz, água e etc. O que torna impossível uma sobrevivência digna, já que existem outros gastos (transportes, vestimentas e etc.) e restaria apenas 300 para custear tudo isso. No segundo semestre de 2009, a UnB ofereceu quatro vagas na CEU para AAIDF, que por sua vez escolheu os possíveis moradores. A FUNAI, se posicionou totalmente contra a essa oferta e/ou decisão aos estudantes, ameaçando diminuir o auxílio de quem fosse morar na CEU, então o auxílio de R\$ 900,00 passaria para R\$ 270,00 reais, bolsa “B” que existe no convênio FUNAI/FUB para quem já tem moradia. Os contemplados com as vagas, não foram por medo de perder 70 % de seu auxílio financeiro. Pedimos a UnB que dialogue com a FUNAI, caso ela aceite acrescentar ao nosso auxílio a bolsa permanência, e desde já, pedimos uma resposta formal da mesma em relação a esse tópico.

2.20 grupo pesquisador coletivo e as relações com a pesquisadora

O termo pesquisador coletivo é utilizado por Barbier (2004,p.103) que assim o define:

[...] um grupo-sujeito de pesquisa constituído por pesquisadores profissionais (provenientes de órgãos de pesquisa ou universidades) e por membros, que gozam de

todos os privilégios (mas particularmente implicados), da população vinculada à investigação participativa.

O grupo pesquisador coletivo constituiu-se informalmente com aqueles estudantes que se mostraram mais disponíveis durante o período de acompanhamento do grupo, para refletir conjuntamente e analisar criticamente algumas situações vivenciadas pelo grupo.

Assim, foram objeto de discussão e reflexão as decisões tomadas pela estrutura da academia, pelos órgãos governamentais envolvidos que precisavam ser analisadas (com vistas ao empoderamento do grupo de estudantes indígenas e seu protagonismo) e por ações estratégicas dos próprios estudantes durante seu percurso.

Foto 1 - Estudantes Indígenas que compõem o grupo pesquisador coletivo



Fonte: Acervo dos estudantes indígenas da Unb

O acordo feito com o grupo foi que, em troca desse acompanhamento reflexivo, eu poderia ajuda-los com correções de textos em documentos, ofícios da Associação, propostas sugeridas por eles e depois poderia falar sobre a questão do ensino superior indígena em congressos (esse exemplo de troca, eu já havia presenciado nas “assessorias” ao movimento indígena). O acordo feito com o grupo pode ser definido como a contrapartida do pesquisador em relação ao grupo pesquisado.

Também no percurso, à medida que íamos ficando mais próximos e que a confiança ia aumentando, pude conhecer o sistema de trocas, a solidariedade mútua, e as demonstrações de apreço concretizadas nos presentes artesanais que eu ganhei.

A reciprocidade de minha parte, também deu-se nos aniversários ou datas como o Natal onde por dois anos presenteiei cada um com canequinhas de café. Também ganhei maracás, colares, tiara de penas, artesanato de suas regiões e um jarro de vidro, que me foi presenteado pelo coletivo de estudantes, por ocasião do meu aniversário.

Eram trocas, permeadas de afeto e consideração, que muito me alegravam e aos estudantes também. Um dos estudantes da pós-graduação Paltu, do povo Kamaiurá me informou sobre o moitará, que significa troca de presentes, objetos, serviços ou outra coisa e que acontece entre parentes ou entre aldeias xinguanas.

Edilson Melgueiro Baniwa, estudante da pós-graduação me informou que em sua comunidade, quanto mais prestígio e condições financeiras uma pessoa tem, mais ela deve ser generosa e dar mais presentes ou colaborar para os eventos, ou ajudar aos outros de alguma maneira. Entre as comunidades, quem tem mais, dá mais aos outros, esse ato é compreendido como pertencimento e generosidade.

Durante os três anos e meio, em que eu estava em “processo de pesquisa” almoçamos e jantamos juntos muitas vezes, em minha casa, no restaurante universitário, na terra indígena do Santuário dos Pajés, na casa deles, quando convidada e até no cubículo (apelido que deram à pensão onde alguns estudantes moram), o espaço é mínimo, os quartos são divididos por tabiques e não tem ventilação nem aeração natural.

Fui conhecendo como os estudantes se organizavam para sobreviver na capital, aos poucos também presenciando as tensões, os conflitos, as dificuldades pessoais e coletivas do grupo, também fui me inteirando dos amores, das tristezas, das dores, das doenças dos familiares, dos conflitos entre os integrantes do próprio grupo indígena, das situações familiares difíceis, e também celebrando as pequenas vitórias cotidianas, participando das festas, dos momentos de alegria, do futebol, ouvindo as novidades, as coisas boas, os novos amores.

A força das representações sociais que a minha profissão de professora, exerce sobre os estudantes, é carregada de ações “de poder”, dentre eles o poder do conhecimento e o da aprovação ou reprovação nas disciplinas, também é marcada pela verborragia, e neste aspecto os estudantes indígenas me auxiliaram.

Era preciso entrar na roda e ceder ao que o grupo sugeria e considerava como deveria ser a postura ideal de “assessoria”, que significava concordar com eles e assumir as sugestões do grupo.

Entrar na roda, também me tirou a “autoridade professoral”, inclusive para ensinar. Sentar na roda ouvir para aprender, antes de ensinar. Mudei minha postura, tornei-me mais pedagoga, a serviço do grupo. Assim, ao final do terceiro ano de andanças conjuntas, minha intervenção se deu apenas quando o grupo permitiu, ou solicitou.

Passei a falar menos e ouvir muito mais, a referendar o que os estudantes e o movimento indígena em geral vem sugerindo nas discussões sobre a educação desde as lutas constitucionais nos anos 70. Deixei-me também “domesticar”, interculturalizar, descolonizar o pensamento acadêmico, indianizei a ação, a intervenção. Compreendi que os avanços devem ocorrer no coletivo, e que tem um tempo certo para acontecerem.

O que não pude evitar no percurso da pesquisa, foram os laços de afeto que se criaram entre mim e os estudantes, embora me esforçasse bastante para dar um distanciamento “seguro” em termos de pesquisador/sujeito de pesquisa, “sumindo” por seis meses do convívio constante com o grupo, para me dedicar a redação da tese.

Em outros tipos de pesquisa-ação, pesquisa de campo antropológica ou pesquisa social participante, é aceitável que na convivência de confiança/desconfiança/negociação estabelecida entre sujeitos e pesquisadores que residem ou passam muito tempo nas aldeias o coletivo se imponha sobre as individualidades, e o pesquisador assuma o modo de vida das comunidades onde se encontra imerso.

Posso dizer que, na convivência com o grupo pesquisador coletivo, fui me indianizando cada vez mais e me distanciando de alguns procedimentos acadêmicos usuais, ao mesmo tempo em que tentava refletir com o grupo a necessidade desses procedimentos na academia.

Há necessariamente um processo de implicação do pesquisador tanto na pesquisa-ação quanto na etnopesquisa crítica, o que requer da parte deste, uma abertura concreta, sobre a vida social, política afetiva, imaginária e espiritual de si mesmo. Essa abertura também é necessária para perguntar-se sobre os sujeitos, em suas diversas configurações sociais, dialogando com eles sobre suas indagações, conhecendo seus anseios e validando coletivamente suas descobertas.

Também exige da pesquisadora e do grupo “pesquisador coletivo” um olhar abrangente sobre as diversas configurações sociais em que o grupo de estudantes

está envolvido e percebendo as configurações que criam com suas estratégias cotidianas de sobrevivência, protagonismo e ocupação de espaço físico e político no Campus, nos movimentos sociais e em suas comunidades.

O percurso metodológico definiu-se, após a contratualização com o grupo e a obtenção de sua autorização, coletiva e individual para realizar o estudo, construiu-se a partir da escuta sensível e da conversação, e permeou-se por várias negociações, ancorando-se nos referenciais teóricos utilizados, tendo por bases essas duas formas de fazer pesquisa em educação. Segundo Macedo (2000, p. 58), “para o etnopesquisador crítico dos meios educacionais, o outro é condição irremediável para a construção de conhecimentos nos âmbitos das práticas educativas”.

Conforme a itinerância com o grupo de estudantes indígenas ocorria, percebi que o campo-tema estendia-se para além da trajetória institucional dos estudantes indígenas na UnB, abarcando outros espaços políticos, sociais, educacionais e privados em que transitavam os estudantes indígenas dos cursos de graduação, o que exigiu a observação participante, a escuta sensível, uma postura dialógica (não isenta de conflitos) e a convivência frequente em meio ao grupo de sujeitos.

O período de inserção formal junto ao grupo de estudantes indígenas dos cursos de graduação da UnB teve a duração de três anos e três meses (março de 2009 a junho de 2012). Neste período também estavam pesquisando o grupo de estudantes, a graduanda do Instituto de Ciências Sociais, hoje antropóloga e funcionária da FUNAI, Julia de Alencar Arcanjo e a doutoranda da UNICAMP e professora da UnB, do Curso de Letras, Marcia Niderauer, bolsista REUNI, que ministrou a disciplina de leitura e produção de texto, para os estudantes calouros.

Para diluir as tensões advindas desta situação, em que o grupo se sentiu incomodado de ter tantos pesquisadores observando-os e “estudando-os”, acordamos entre nós três, um especial cuidado em não importunar ou invadir a privacidade dos sujeitos.

Um dos estudantes falou do seu sentimento ao ser observado ou entrevistado pelos pesquisadores: “eu sinto como se a gente fosse cobaias, ratos de laboratório sendo estudados”. Outro estudante do grupo pesquisador coletivo expressou “sei que tem muita gente dentro e fora da UnB, na Funai mesmo, apostando para ver que este convênio não vai dar certo, que o índio é incapaz de acompanhar a Universidade de Brasília”.

Este momento foi especial para que se iniciasse um diálogo sobre o que é pesquisa, e a importância da pesquisa na estrutura da Universidade, em que o conhecimento está organizado nos aspectos do ensino, da pesquisa e da extensão, bem como as diferentes formas de se fazer pesquisa.

Pude contar um pouco da história da construção das ciências, como a ciência ocidental foi evoluindo através do tempo, e que nós pesquisadores também nos sentimos responsáveis pelo cuidado com os sujeitos, também pude falar sobre os diferentes tipos de pesquisa e dos instrumentos que seriam utilizados.

Naquele momento, concluímos que a ciência do branco avançou a partir das diversas pesquisas realizadas e divulgadas em várias áreas do conhecimento e que em especial o século XX registrou um avanço sem precedentes das ciências físicas e matemáticas e em descobertas da tecnologia, tornando o mundo dependente deste tipo de ciência, e como esta ciência tornou-se hegemônica.

Também pude falar com o grupo sobre os papéis do pesquisador e dos sujeitos de pesquisa e ficou acordado que poderíamos falar dos sentimentos livremente e que eles poderiam colocar os limites, e mesmo negar minha presença às reuniões, caso se sentissem invadidos ou incomodados, o que fizeram por diversas vezes durante o período em que se realizou a pesquisa, portanto necessitando negociação.

Um ano depois, o mesmo estudante que relatara sentir-se como cobaia, me informou que ele também estava ali para estudar os não-índios, e que estava observando o comportamento dos seus colegas de curso e dos professores, que considerava muitas vezes “formas de manipulação”.

Concordamos que o grupo de estudantes precisava ter espaços de amadurecimento e empoderamento próprios, para discutir livremente seus assuntos, problemas e dificuldades, sem a mediação de ninguém alheio ao grupo. Foi permitida minha presença nas reuniões do grupo de estudantes, mas não nas reuniões da AAIDF.

No entanto, sempre um ou outro integrante do grupo pesquisador coletivo, acercava-se de mim e me passava informações do que havia ocorrido nas reuniões da Associação, pedindo uma opinião, ou querendo aprofundar o assunto que havia sido tratado. Neste contexto, percebi que a informação era reconhecida pelo grupo como valiosa, podendo tornar-se objeto de troca, mas não necessariamente deveria servir para ilustrar a tese.

Nesse sentido, a metodologia utilizada nesta tese, em parte, também foi construída com ajuda dos sujeitos. Digo em parte, porque no decorrer do processo descartei algumas técnicas que não se mostraram adequadas (entrevista estruturada, questionários, gravação de falas), pois os sujeitos sentiam-se incomodados, sendo assim estes instrumentos foram excluídos e buscou-se outras estratégias metodológicas.

Na etnopesquisa crítica, bem como na pesquisa-ação existencial, o pesquisador pode utilizar múltiplas técnicas de investigação: registros em diários, registros em áudios ou visuais, análise de conteúdo, conversação, entrevistas, narrativas, sendo a conversação a técnica mais adequada, o que foi sugerido pelo grupo.

2.3A observação participante

A postura de observação participante que requer longo tempo de permanência junto aos sujeitos é imprescindível. Macedo (2006,p.91) considera importante destacar que "...o processo de observação não se consubstancia num ato mecânico de registro, apesar da especificidade da função do pesquisador que observa - ele está inserido num processo de interação e atribuição de sentidos".

A observação participante de diversas situações, com registro em diário de campo, descrevendo ou narrando a situação observada, a escuta sensível e a conversação foram não apenas técnicas de coleta de dados, mas uma postura ao longo de três anos acompanhando este grupo de estudantes.

Barbier, 2004,p.129, diz que:

todos os lugares habituais de encontro são propícios a escuta interessante (café, lugares esportivos, de culto, reuniões de familiares, de amigos etc.) sem esquecer os lugares considerados oficiais (conselhos de administração, assembleias gerais etc). O lugar do acontecimento é muitas vezes proveitoso para a pesquisa.

A observação do grupo ocorreu em diferentes espaços políticos, acadêmicos, sociais, acompanhei os estudantes a eventos científicos, a rituais com pajés, a eventos desportivos, a comemorações ritualísticas (Toré do Milho) e celebrações sociais de nascimento de filhos, aniversários, formaturas,

Em diversos momentos dentro e fora da Universidade, fui colhendo fragmentos de falas que considerei importantes para o esclarecimento e complementavam o sentido de algumas situações vivenciadas.

Nas situações imprevistas, ou momentos difíceis é que as expressões do imaginário e os estereótipos enraizados no grupo, bem como as emoções significativas causadas por este imaginário, apareceram.

Algumas dessas observações foram registradas em meus cadernos de anotações, outras situações foram simplesmente vividas com o grupo, momentos em que o sentimento se sobrepunha a racionalidade explicativa, tempo de estar juntos, coisa de gente.

Quero registrar também que me senti observada pelo grupo em vários momentos e sentidos, testada em minhas falas e ações em diversas ocasiões, o próprio grupo me disse que enquanto eu observava eles, eu também estava sendo observada.

Essa situação requer do pesquisador inteireza e honestidade, explicitar seus interesses e objetivos, saber o que expor, o que falar, o que calar, o que ocultar. Mais do que uma postura estratégica, significa uma itinerância sobretudo ética.

2.4 A conversação como instrumento

Na primeira tentativa de aplicação de uma entrevista formal, vi que as respostas eram insuficientes e que o discurso utilizado pelos estudantes não condizia com suas práticas cotidianas, soava como se fosse “aquilo que o pesquisador quer escutar”.

Assim, o instrumento indutor foi a conversação, embora a participação observante e a análise documental também tenham auxiliado no processo de pesquisa e nas considerações a respeito do tema.

A conversação é utilizada como metodologia em psicanálise e nas pesquisas em psicologia. Segundo Jacques-Alain MILLER (2005,p15-16), apud Miranda et all (2006)⁵⁷ pode ser considerada um dos indutores de livre associação.

⁵⁷MIRANDA, Margarete Parreira, VASCONCELOS, Renata Nunes and SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa.. In: PSICANALISE, EDUCACAO E TRANSMISSAO, 6., 2006, São Paulo. Disponível em <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000003200600100060&lng=en&nrm=abn>. Acesso em 17 set. 2012.

[...] uma situação de associação livre, se ela é exitosa. A associação livre pode ser coletivizada na medida em que não somos donos dos significantes. Um significante chama outro significante, não sendo tão importante quem o produz em um momento dado. Se confiarmos na cadeia de significantes, vários participam do mesmo. Pelo menos é a ficção da conversação: produzir — não uma enunciação coletiva — senão uma associação livre coletiva, da qual esperamos um certo efeito de saber. Quando as coisas me tocam, os significantes de outros me dão ideias, me ajudam e, finalmente, resulta — às vezes — algo novo, um ângulo novo, perspectivas inéditas.

Ao longo de mais de três anos de imersão no grupo, às vezes em subgrupo, (roda de conversa) às vezes em grupos menores, às vezes em conversas mais reservadas, especialmente quando me pediam “um particular”, percebi que a conversação me fazia vislumbrar outros significados em suas falas, pois partiam de uma perspectiva única e singular que expressava sua subjetividade, e me ajudavam a obter novos significantes para analisar a situação coletiva.

Usar este instrumento metodológico da conversação não é fácil, leva tempo e exige disponibilidade para estar junto, com o grupo em diferentes contextos, para captar os sentidos subjetivos que permeiam as conversações e só aparecem na expressão plena do sujeito (GONZALEZ REY, 2005, p. 47).

Este consegue se expressar na pesquisa, envolver-se na complexa trama de sua própria expressão. Isso significa que o estudo do sentido subjetivo implica recuperar as pessoas estudadas na sua condição de sujeito da pesquisa. Isso requer passar de uma epistemologia da resposta a uma epistemologia da construção, na qual o conhecimento se produz em um processo construtivo-interpretativo do pesquisador sobre as expressões múltiplas e complexas do sujeito estudado. A expressão do sujeito é assumida em seu caráter sistêmico e processual.

Ao mesmo tempo é um processo desafiador, que exige uma escuta atenta e sensível e a habilidade da empatia, para se compreender o sentido do que está sendo dito, pois “parte essencial da informação sobre o sentido, vem das emoções que o sujeito demonstra por diferentes vias” (GONZÁLEZ REY 2005,p.47). O autor também afirma que:

Os instrumentos de pesquisa deixam de ser fornecedores de resultados e tornam-se apenas indutores que facilitam a expressão dos sujeitos estudados, permitindo descentralizar as formas dominantes que se desenvolvem no curso da pesquisa.

Nesse processo de escuta, a ambivalência é uma constante. Os sujeitos se expressam de forma contraditória, então é preciso perguntar novamente, de modo diferente, para fazer alguma afirmação, que ainda assim, poderá ser contestada.

Acordamos que a minha participação mais constante no grupo se daria por convite deles. No entanto, quando eu passava mais de uma semana sem aparecer no grupo, minha ausência era sentida e verbalizada “a professora sumiu”, e me ligavam ou mandavam uma mensagem eletrônica solicitando minha presença em algum evento, acontecimento social ou reunião.

2.5 A escuta sensível

Tornar-se um sujeito pesquisador autônomo, autor de sua prática e seu discurso não é fácil nem simples. Requer ao mesmo tempo estar implicado no grupo e presente, disponível para ter uma escuta sensível dos sujeitos, disponível em tempo e afetividade.

Barbier (2004, p.67), aponta a interculturalidade com um dos temas profundamente enraizados na afetividade humana.

Para Cerqueira e Sousa (2011, p.20)

A escuta é um processo fundamental nas relações interpessoais. Ela propicia uma maior aproximação destes sujeitos que se relacionam. A escuta proporciona o reconhecimento do outro, a aceitação, a confiança mútua entre quem fala e quem escuta. A escuta é uma das pontes que permitem a aproximação dos sujeitos, que estabelece a confiança para as relações interpessoais entre quem fala para ser escutado e quem se permite escutar.

Foi uma aprendizagem difícil a princípio, o exercício da escuta sensível e empática. A escuta, significa entrar em contato com nosso próprio silêncio, para ouvir o dizer do outro, tantas vezes silenciado. Lembrei-me de uma frase de Guimarães Rosa, da sabedoria do jagunço Riobaldo em Grande Sertão: Veredas. O senhor sabe o que é silêncio? É a gente mesmo, demais”.

Para mim, professora em sala de aula há mais de 30 anos, acostumada a expor e problematizar assuntos e temáticas diversas e muitas vezes polêmicas no âmbito das disciplinas de Políticas Públicas e Organização da Educação Brasileira, em minhas turmas do curso de pedagogia, foi preciso autocontrole e disciplina para ficar na roda, em silêncio esperando a vez. Confesso que eu nem sempre conseguia

silenciar, mas aceitava de bom grado que os estudantes me lembrassem que não era minha vez e eles concordaram, me lembrando que “não era minha vez”.

Além disso, como militante de movimentos sociais, nem sempre conseguia ficar observando em silêncio, às vezes nas reuniões, quando se apresentavam questões tensas que não favoreciam o grupo indígena, eu não me controlava. Cheia de indignação interferia, provocando o DAIA, a SEPLAN, a própria FUNAI, o que era corrigido depois, com delicadeza pelo grupo pesquisador coletivo:

_ Professora, tenha paciência...não é assim prá ontem...vamos esperar.

Ouvi isso muitas vezes, nesse caminhar com o grupo. Uma vez eu respondi, com um tom de voz mais pesado, um tanto quanto aborrecido:

_Que paciência? Minha paciência já durou 500 anos...Já vi morrer muitas lideranças para que vocês estivessem aqui. E ficamos todos em silêncio. Foi um silêncio que gritava de dor, uma dor que só sabe quem já sentiu e que quando lembrada, revive. Lembrei novamente Riobaldo: “Nem bem acabei de falar e eu já estava arrependido em toda velocidade”.

A morte das lideranças indígenas na luta pelos seus direitos, a impunidade quanto aos mandantes ou executores, na perspectiva dos direitos humanos, envergonha um país que se diz multicultural, traz a tona sofrimento e também impulsiona para a luta, pela dor. “Quando morre uma liderança, ela não é enterrada, é plantada em pé. Nascem cem guerreiros que são suas ramas”. (fala de um estudante do grupo pesquisador coletivo)

Com a compreensão do grupo sobre minha forma de ser, ansiosa e aguerrida, fui exercitando o calar, aprendi a realizar a escuta sensível, a silenciar as vozes inquietas que assolam a mente do pesquisador em campo.

De vez em quando praticava o que o Prof Dr. Renato Hilário dos Reis(2011), que possui uma compreensão amorosa e espiritual que considero fundamental para a constituição do sujeito de saber-poder-fazer, chamava de “estado de ora-ação”, calar e orar, orar também é uma ação.

Fui exercitando também o calardo emaranhado de linhas teóricas e metodológicas absorvidas em inúmeras leituras, praticando um estado de calma interior, quase meditativo, para apreender a fala, a emoção, o olhar do sujeito, os gestos, as expressões faciais sobre as diferentes situações vividas no percurso acadêmico.

Penso que deixar a voz do outro ecoar em mim, me deu mais sentimento de humanidade, de compreensão da indianidade no grupo e em mim. Pude compartilhar das inseguranças, dos medos, das verdades de cada um, compreender que “experimentar o mundo” nem sempre é escolher o caminho certo, melhor ou mais socialmente valorizado pelo mundo acadêmico.

Ao observar que para os indígenas a cultura da academia, onde o hábito de ler, a escrita correta e erudita, citar autores e jargões acadêmicos, produzir artigos, capítulos e livros que são valores indicativos de poder, para eles não fazia muito sentido, tentava explicar ao grupo o jogo do poder-saber.

Consciente do valor da escuta, na aceitação e na confiança, aprendi a deixar o outro completar seu pensamento, ainda que tenha levado um tempo considerável para isso, e tenha sido lembrada pelos sujeitos algumas vezes, que eu já havia falado, que minha vez de falar já havia passado. Uma das estudantes do grupo pesquisador coletivo sempre fazia esse papel.

É que a passagem pela Universidade nos domestica o pensamento, nos faz crer que detemos o conhecimento de tantas verdades que só fazem sentido num determinado grupo de conhecedores que compartilham uma mesma racionalidade...

Percebi que ao chegar minha vez de falar, esta fala era ouvida também, com bastante atenção. Tomei mais cuidado com as palavras, pois palavras tem poder, e elas podem influenciar determinados contextos.

Para o indígena, a palavra basta, para os Guaranis a palavra é a expressão do ser. Uma palavra ecoando dentro do ser, é um som forte, que ecoa no corpo, reverbera na alma, representa para os indígenas guarani, o som do ser de cada um.

Outro aprendizado no processo de escuta foi não repetir algo que alguém já havia falado. Se havia uma roda de conversa, o dito por cada um, era palavra ou frase pertencente ao grupo, a ideia comunicada era propriedade daquela roda de conversa, não havia necessidade de repetição, nem para afirmar, nem para influenciar... Ao tentar discutir com o grupo algumas situações polêmicas, percebi que havia uma forma sutil de testagem, para ver se eu poderia ser incluída no círculo da confiança.

Descobri que era preciso discutir algumas temáticas de forma mais reservada, ao modo indígena, e nunca passar adiante o que era ouvido, quando diziam “Professora, podemos ter um particular?” Eu já sabia que o que ia ser dito não poderia constar da minha tese. Assim, ouvi expressões de sentimentos e situações

personais e familiares, marcadas pela dor, violência e pelo preconceito, que guardo no algodão do silêncio.

Na maioria das vezes, devolvia para eles a pergunta, ciente de que eles achariam as saídas e soluções e que a expressão do sentimento era importante para o reconhecimento de cada um enquanto pessoa, e um passo para ocorrer a cura emocional. Outras vezes dava uma opinião de pessoa mais experiente, mas deixava claro que a decisão seria da pessoa que estava vivendo o problema.

Aos poucos fomos percebendo que a violência simbólica (Bourdieu) existente nos espaços educativos formais, especialmente na escola, contribuiu para o processo de submissão dos estudantes aos tempos, normas e regras da vida universitária, costumes e modelos de roupas e adereços, bem como para o sentimento de que estavam “gostando mais das coisas dos brancos” e menos das coisas dos índios.

O grupo percebeu que essas situações eram ocasionadoras dos conflitos vividos entre a submissão ao outro, integrando-se ao modo de vida não indígena e a afirmação de si como indígena, bem como sobre as estratégias de visibilidade e fortalecimento do grupo indígena na UnB, pelo contato com as lideranças tradicionais e políticas e mostrou-se consciente da necessidade de provocar a interculturalidade em todos os momentos possíveis.

Um valioso aprendizado pessoal e coletivo, foi o de que, em hipótese alguma eu poderia citar um povo, falar de um povo para outro ou mesmo citar nomes, todos são parentes, ainda que tenham sérios conflitos entre si.

Assim, citar atos de um indivíduo nas reflexões em grupo era pertinente, embora fosse vergonhoso, mas citar uma etnia (povo), ainda que fosse o povo do qual aquele estudante era descendente, não era considerado respeitoso. Nessas ocasiões, ainda que saibam que o parente procedeu de modo errado, unem-se contra os que consideram não-índios, como autodefesa étnica.

2.6 Os diários de campo

O Diário de Campo é um instrumento importante na pesquisa etnográfica e que possibilita ao pesquisador “compreender como seu imaginário implica-se no labor da pesquisa; quais os seus atos falhos, quais os verdadeiros investimentos que ali estão sendo elaborados” (Macedo, 2006) e representa também a elaboração do registro da caminhada do processo de construção da pesquisa.

Vale lembrar que o Diário de Campo não se trata apenas de uma ferramenta a ser utilizada no processo de pesquisa, mas de um conjunto de registros reflexivos sobre as ações e de gêneros variados de produção escrita (toantes, desenhos, rabiscos, poesia) que retratam o olhar do pesquisador sobre o campo de pesquisa.

Nesse sentido, meu Diário de Campo não se constituiu como um volume único, mas concretizou-se em uma série de cadernetinhas de bolso nas quais fui rabiscando, fazendo anotações sobre as subjetividades dos sujeitos, e minha própria subjetividade, registrando trechos significativos de falas públicas de pessoas envolvidas na temática, trechos de relatórios elaborados pelos estudantes.

Também foram registrados meus sentimentos e os sentimentos do grupo, durante o período de convivência, os avanços e recuos no processo de pesquisa, as aprendizagens valiosas, as ambiguidades e contradições do processo de inclusão, os diálogos, os conflitos e tensões entre o grupo, a espiritualidade presente no grupo, as rodas de conversa, as descobertas validadas pelo grupo pesquisador coletivo, e as experiências do acordar de minha descendência indígena subtraída.

Os escritos registrados no Diário rascunho ganham uma reflexão mais elaborada do ponto de vista teórico, ao serem digitadas. Ao reler os rabiscos e anotações que eram possíveis no momento das reuniões ou em momentos de conversação, iam surgindo em mim novas indagações, que por sua vez necessitavam de maior tempo para reflexões, eis um exemplo:

Se as pessoas se comportam de modo diverso, heterogêneo, aprendem como sistema e não só intelecto e se constituem internamente na diversidade de seus processos psicológicos, cognitivos, emocionais e de suas habilidades, podem ser influenciadas por um cenário e contexto que oportunizam diferentes sugestões e formas de aprender?

Se a inclusão dos povos indígenas no ensino superior requer pensar os aspectos financeiros, culturais, políticos, epistemológicos, afetivos, como a subjetividade social da instituição vai contribuir para criar esses sentidos subjetivos, fortalecer o protagonismo, a identidade e o comprometimento do estudante com suas comunidades? São questionamentos para os quais não tenho respostas fechadas, ainda estão em fase de reflexão...

O Diário contém também o registro da visita às Aldeias do Forte e do Galego, no município de Baía da Traição, estado da Paraíba, realizada por mim em 2010, uma apresentação iconográfica da Terra Indígena Potiguara (fotos de autoria do

estudante de Engenharia Florestal Tanielson Rodrigues dos Santos), que integra o grupo pesquisador coletivo, retratando a Terra Indígena Potiguara, onde residem 4 dos estudantes participantes desta pesquisa, bem como os registros narrativos das conversas e dos momentos inesquecíveis de contato com os familiares de dois dos estudantes visitados.

Não é justo, é até mesmo desumano que para ingressar num programa de ações afirmativas, os estudantes indígenas precisem separar-se de seus filhos e companheiros para obter um diploma de curso superior, os traumas resultantes dessa ação são significativos para esses estudantes.

A questão não é de fácil resolução, nem destituída de polêmicas e enfrentamentos com o próprio Estado. Esta e outras questões apresentaram-se claramente no *Seminário de Políticas de Ensino Superior e Povos indígenas: construindo as bases para uma política pública diferenciada de acesso e permanência*, realizado em Brasília no período de 07 a 09 de junho, provido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade (SECAD/MEC), com apoio da Coordenação Geral de Educação da Fundação Nacional do Índio (CGE/FUNAI).

A relação de proximidade e de trocas afetivas é considerada inadequada para uma relação pesquisador-sujeitos em alguns tipos de pesquisa clássica qualitativa, em que o pesquisador deve coletar os dados e distanciar-se dos sujeitos para analisá-los de modo imparcial.

Algumas vezes os estudantes me admoestavam:

_Professora, a senhora não pode sumir assim não...

Então eu explicava que precisava ficar longe do grupo para escrever sobre o grupo, não sei se os convencia dessa real necessidade. Avisei que estava sumindo, para escrever a tese, depois eu voltaria a apoiar o grupo nas lutas cotidianas. Mas será que esse distanciamento era mesmo necessário? Será que numa etnopesquisa implicada há possibilidades de distanciamento? As lutas continuam, as dificuldades permanecem, os obstáculos existem e precisam ser superados, a vida prossegue.

Restou-me pouco tempo para escrever o relatório da tese. Perdi de estar entre o grupo neste último ano, não acompanhei os avanços que o Coordenador Acadêmico e sua equipe realizou, nestes dois últimos semestres, não conheço os 20 estudantes que ingressaram no segundo semestre de 2012.

Desconheço também se já existem novas produções acadêmicas do grupo, li os primeiros artigos produzidos pelo grupo de estudantes do Projeto Vidas Paralelas Indígena, haviam sido publicados na Revista *Tempus Actas de Saúde Coletiva*, mas sei que haverão outros escritos. Os povos indígenas tem muito o que dizer ao mundo.

Mesmo afastada do grupo, não perdi a convivência pelo menos com alguns dos estudantes, especialmente via Messenger e pelas redes sociais na internet, foi assim que consegui realizar o acompanhamento dos estudantes egressos.

A Associação de Acadêmicos Indígenas do DF (AAIDF) segue a prática de formalização das organizações indígenas pós- Constituição de 1988, (com diretoria eleita em assembleia, estatuto registrado em cartório e conta bancária própria), segundo Ricardo (2004, p.48)

Trata-se, a rigor, da incorporação, por alguns povos indígenas, de mecanismos de representação política por delegação, para poder lidar com o mundo institucional, público e privado da sociedade nacional e internacional e tratar de demandas territoriais (demarcação e controle de recursos naturais) assistenciais (saúde, educação, transporte e comunicação) e comerciais (colocação de produtos no mercado).

Embora grande parte dos avanços alcançados na condição de permanência na UnB tenha sido obtida pela ação de pressão da AAIDF, ainda há parte dos estudantes que ingressou no grupo indígena na UnB, mas “não se sentem representados” pela Associação, embora se utilizem dos benefícios e do apoio conquistado para o grupo pela AAIDF, nos diversos espaços da UnB. Esta situação provocou tensões no grupo, talvez por ser um grupo multiétnico.

Quanto à realização da pesquisa, os estudantes assinaram individualmente o termo de consentimento esclarecido anexo e a AAIDF deu a autorização oral e por escrito para que eu acompanhasse o grupo de estudantes neste período.

Quanto aos aspectos éticos da pesquisa, o rigor científico a que nos propusemos incluiu a convivência constante com o grupo, tendo o cuidado de registrar e descrever as situações como de fato estavam sendo vivenciadas e de não importunar ou invadir a privacidade dos sujeitos; também foi feita uma adequação dos instrumentos de pesquisa.

A análise intercrítica foi realizada a partir do cruzamento das informações obtidas, das revisões sistemáticas, num movimento em espiral da participação

observante, da reflexão coletiva e da teorização. A validação dos “achados” importantes durante o período da pesquisa foi realizada conjuntamente com os participantes e com o grupo pesquisador coletivo.

ITINERÂNCIAS REFLEXIVAS E ANALÍTICAS

O primeiro contato com os estudantes indígenas da UnB

Nos meses de janeiro a abril de 2008, quando me preparava para concorrer à seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), a Universidade de Brasília (UnB) atravessava uma crise decorrente de denúncias por parte do Ministério Público da União.

Os estudantes realizaram manifestações pela ética e parcimônia no uso de recursos públicos e pela transparência dos recursos arrecadados pelas fundações de apoio da UnB emobilizaram-se ocupando as instalações da reitoria por 15 dias, o que resultou na renúncia do então reitor prof. Timothy Martin Mulholland⁵⁸, fatos de conhecimento público.

As manifestações dos estudantes eram observadas por alguns professores, inclusive por mim, na condição de professora substituta no Departamento de Planejamento e Administração (PAD) da Faculdade de Educação e colaboradora da Profa. Dra. Vera Margarida Lessa Catalão na disciplina Tópicos de Educação Ambiental: Pedagogias Alternativas- Educação Indígena, ofertada para o curso de graduação em Pedagogia naquele período.

A Universidade fervilhava de manifestações, a reitoria estava ocupada pelos estudantes, havia cartazes espalhados pelo campus com as mais diferentes reivindicações. Meu primeiro contato com os estudantes indígenas da UnB, portanto, ocorreu em decorrência da aproximação dos estudantes do Centro Acadêmico do Curso de Pedagogia com os estudantes indígenas da UnB, que também estavam participando da mobilização.

Os estudantes do Centro Acadêmico Paulo Freire do curso de pedagogia da Faculdade de Educação engajados na busca de justiça social, também apoiavam a luta pela Terra Indígena Bananal, Santuário dos Pajés, em Brasília.

Por conhecerem minha militância nos movimentos ambientalista e indígena, solicitaram uma reunião buscando parceria. Dentre o grupo de estudantes, havia um estudante de engenharia florestal, do povo Wapichana de Roraima, que relatou as

⁵⁸ Em 2011, o prof. Thymothy Mulholland foi absolvido do processo de improbidade administrativa, já que não houve desvio de patrimônio da Instituição e recebeu do MEC uma pena branda de 30 dias de afastamento.

questões referentes à Terra Indígena Raposa Serra do Sol, solicitando também apoio à luta do seu povo.

Marcamos uma roda de conversa na Faculdade de Educação para conhecer a questão da luta pela demarcação contínua da Terra Indígena Raposa Serra do Sol analisada pelo Supremo Tribunal Federal naquele período, e a questão do Santuário dos Pajés, na Terra Indígena Bananal, localizada em área nobre de Brasília.

Com presença da Profa. Vera Margarida Lessa Catalão, apoiadora das causas ambientalistas e indígenas, de estudantes do curso de pedagogia e de outros cursos (antropologia, ciências sociais, filosofia) a roda de conversa com os estudantes indígenas ocorreu na Faculdade de Educação (FE), com direito a dança (Toré), onde simbolicamente, professores e estudantes participantes, afirmaram o espaço físico de convivência da FE como espaço intercultural, lugar de acolhimento e valorização da diversidade brasileira. Os estudantes indígenas também expuseram seu artesanato, colares feitos com sementes diversas.

Uma sugestão do estudante de engenharia florestal do povo Wapichana, naquela ocasião, foi que eu visitasse a Terra Indígena do Bananal, onde está localizado o Santuário dos Pajés, lá poderia encontrar outros estudantes indígenas da UnB. Marcamos então uma visita ao Santuário dos Pajés.

Nesta primeira visita “formal” ao Santuário, tive a oportunidade de conhecer melhor o estudante, que me encantou com seu conhecimento sobre as árvores da floresta amazônica e pude conhecer maiores detalhes sobre a situação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, em Roraima.

A contratualização e o aceite do Projeto pelo grupo.

Sábado, 16 de agosto de 2008

A reunião de um dia inteiro que o grupo realizaria para discutir a associação de estudantes, no Santuário dos Pajés, aconteceu em agosto. O mesmo confirmou que eu teria um tempo (uma hora) para expor meu projeto de pesquisa para os estudantes indígenas, que lá estariam presentes.

A reunião ocorreu na palhoça central, ao redor da fogueira, onde os estudantes estavam assando um tambaqui, que depois foi compartilhado com todos e comido com farinha. Um fato marcante para mim foi o modo calmo com que os estudantes falavam, escutando atentamente a opinião dos outros, sentados em tronco de árvores ao redor do fogo onde o peixe assava sem pressa.

Apresentei-me ao grupo, contei um pouco da minha trajetória de ambientalista e aliada do movimento indígena desde 1988, na Paraíba. Todos se apresentaram e disseram a que povo pertenciam: Wapixana, Baré, Macuxi, Tupinikim, Fulni-ô, Potiguara, Kaimbé, Pataxó, Tukano, Atikum e quais os cursos de graduação em que estavam matriculados.

Aceitaram minha presença como observadora junto ao grupo, considerando que eu poderia ser uma aliada para o grupo também, afinal eu era “uma professora”, mas vetaram minha participação nas reuniões da “Associação dos Acadêmicos Indígenas do Distrito Federal” que estava em formação naquela mesma ocasião, e onde estariam discutindo os assuntos deles próprios.

Ao perguntar sobre suas impressões ao chegar na UnB, eis o que responderam:

A UnB não está preparada para nos receber, ao chegar e procurar a coordenação, não recebi as matérias, só reforços na língua portuguesa e matemática. É uma mudança muito grande até no falar, nós usamos a linguagem regional, nosso próprio linguajar. (Kaimbé)

É bom o Estado oferecer oportunidade, querer abrir portas, mas é difícil compreender a política, o processo, como pensam. São duas visões de mundo, só aceitamos e ficamos calados como se fosse o melhor para nós. Depois é que vamos perceber que não é bem assim. (Wekamun)

Somos diferenciados e a UnB é elitizada, não está preparada, falta comunicação. (Lele Tupinikim)

Estou aqui desde 2006, falta acompanhamento pedagógico somos atendidos pelo SOU (Serviço de Orientação ao Universitário) que tem várias demandas, quando nos atendem não conseguem resolver, é tudo ao mesmo tempo. (Baré)

Precisamos de um local mais humanizado na Universidade, onde possamos fazer nossas rezas e danças. (Kaimbé)

Este momento marcou simbolicamente o início da construção coletiva deste projeto de pesquisa. Foi formalizada oralmente minha inserção no grupo, para acompanhá-los em diferentes momentos, nessa roda de conversa ao redor da fogueira. O aceite foi oral, coletivo e unânime. E fomos comer o peixe!

Foto 2 - Contratualização do projeto e aceite dos estudantes indígenas.



Fonte:Arquivo pessoal dos estudantes.

Chegar a um grupo já formado para se realizar uma pesquisa é sempre difícil, especialmente um grupo com interesses diversos e laços de pertencimento étnico. Há um período de adaptação, momentos de estranhamento em que é preciso desenvolver estratégias de aproximação, uma delas é chegar com uma atitude afetuosa e empática, estar inteiro e presente diante do outro, ou como dizem os estudantes “chegar de coração aberto”. Havia também o peso simbólico da minha profissão, “ser professora” que exerce simbolicamente uma pressão hierárquica nas representações de qualquer grupo de estudantes.

Eu teria que lidar com esse simbolismo, acrescido à minha idade (pessoa mais velha), que também receberia o respeito dos mais jovens e este fato poderia influenciar as discussões e tomadas de decisões do grupo, portanto era uma situação que merecia cuidado, atenção e abertura para aprender com os estudantes. Portanto era preciso falar com franqueza e honestidade sobre os meus interesses junto ao grupo, me colocar como pessoa, esclarecer que ser professora era meu ofício, minha profissão, explicar qual seria o meu papel como pesquisadora e escutar do grupo como eu poderia contribuir e posteriormente retribuir o tempo de andanças juntos.

Representando a ONG Thydewa, da qual fui colaboradora voluntária durante três anos e que idealizou inicialmente o Ponto de Cultura Índios online que originou o site homônimo, participei das sessões do Supremo Tribunal Federal para acompanhar a luta dos povos indígenas de Roraima.

A Terra, para o indígena, é sagrada. A Terra é mãe, é natureza, com sua beleza e mistérios, com todos os seres que nela habitam, com todas as suas águas:

rios, lagos, corredeiras, cachoeiras, com sua vegetação densa preme de vida, a atmosfera que de brisa se transforma em tempestade ou vendaval e toda a sua biodiversidade, do qual todos os seres humanos fazem parte. Tudo está interligado, estamos todos interligados. O que é parte, ao mesmo tempo, é todo.

Não é apenas terra reificada, que se mede em hectares, compra, expropria e vende... Essa é a ideia que dá origem a representação que todos conhecem: “muita terra para pouco índio” e que recrudescer sempre que a disputa pelos territórios indígenas ocorrem na sociedade, a situação mais crítica do país é a de Mato Grosso do Sul, que afeta de maneira cruel os Guarani–Kaiowá.

A territorialidade é imprescindível para a vida dos povos indígenas, para sua reprodução, cultura, crenças, valores, modo de vida. Em todo o Brasil, há terras que ainda precisam ser garantidas e preservadas para as novas gerações e os povos indígenas.

CHEGANÇA

Sou Pataxó,
sou Xavante e Cariri,
Yanomami, sou Tupi
Guarani, sou Carajá.
Sou Pancararu,
Carijó, Tupinajé,
Potiguar, sou Caeté,
Ful-ni-Ô, Tupinambá.

Depois que os mares
dividiram os continentes
quis ver terras diferentes.
Eu pensei: "vou procurar
um mundo novo,
lá depois do horizonte,
levo a rede balançante
pra no sol me espreguiçar".

Eu atraquei
num porto muito seguro,
céu azul, paz e ar puro...
botei as pernas pro ar.
Logo sonhei
que estava no paraíso,
onde nem era preciso
dormir para se sonhar.
Mas de repente
me acordei com a surpresa:
uma esquadra portuguesa
veio na praia atracar.
De grande-nau,

um branco de barba escura,
vestindo uma armadura
me apontou pra me pegar.
E assustado
dei um pulo da rede,
pressenti a fome, a sede,
eu pensei: "vão me acabar".
me levantei de borduna já na mão.
Ai, senti no coração,
o Brasil vai começar
Música "Chegança"

Letra de Wilson Freire e música de Antônio Nóbrega, do álbum
"Madeira que cupim não rói, Eldorado, 1997"

Ao chegarem à Capital Federal, os estudantes indígenas vêm tomados de expectativas pessoais e familiares, cheios de sonhos, com sentimentos de orgulho e felicidade por terem passado no vestibular e expectativas de serem bem recebidos na universidade.

Entretanto, estes sentimentos de alegria, felicidade e esperança, oscilam e se transformam em medos, insegurança e incerteza acerca da nova situação, ao surgirem os primeiros obstáculos: o espaço físico do campus, o contato frio com funcionários e colegas muitas vezes permeado por preconceito ou indiferença, o restaurante universitário com as longas filas, que oferece alimentação diferente de seus hábitos culturais, o transporte público das cidades satélites para o campus que é insuficiente, o horário corrido das aulas, a quantidade de leituras e atividades de estudo que por sua vez colonizam a mente e "embranquecem" a alma.

São inúmeras dificuldades de ordem pessoal e coletiva, que gradativamente são enfrentadas e superadas de acordo com a singularidade e a subjetividade de cada um, pela mediação dos professores coordenadores sensíveis ao "Grupo Indígena", pelo apoio das famílias, mesmo distantes, pelo estímulo de suas lideranças e organizações.

Durante o período de pesquisa, constatei que a chegada dos estudantes indígenas em Brasília geralmente era difícil, apesar de receberem a passagem de aérea ou terrestre, nem sempre encontravam o acolhimento emocional ou físico esperado por parte da FUNAI, na chegada ao aeroporto ou na rodoferroviária ou mesmo por parte da universidade, ao chegarem ao Campus Darcy Ribeiro.

Alguns estudantes nunca haviam viajado para além do seu Estado e não tinham amigos ou conhecidos em Brasília, o que aumentava a ansiedade destes jovens na chegada.

Cheguei na rodoviária e tomei um taxi para a Funai, de lá fui para um endereço que me deram, se eu não tivesse o dinheiro para o taxi, não sei como ia fazer para me virar. (Estudante indígena participante da pesquisa)

Chegamos aqui e encontramos um choque cultural muito grande. Não fomos bem recebidos, foi difícil entender como a universidade funciona.

(Estudante indígena de Agronomia, integrante do grupo pesquisador coletivo)

É muito difícil morar longe de casa. Tudo aqui é diferente. O que mais sinto falta é de peixe fresco e tucupi. (Estudante de Engenharia Florestal, em entrevista a Rodrigo Couto, na matéria intitulada Evasão Indígena, publicada pelo Jornal Correio Brasiliense, em 13 de setembro de 2009).

Reflito quanto ao sentido da busca de apreensão da verdade numa investigação científica de cunho qualitativo em que o pesquisador lida com várias interpretações, as dos sujeitos, das instituições conveniadas e as suas próprias interpretações. Para alguns dos estudantes o choque cultural é enorme. Especialmente quanto à distância das famílias, dos amigos, dos hábitos alimentares, do clima seco do cerrado, da dificuldade de encontrar moradia, do próprio desenho da cidade, “Brasília parece uma maquete” diferente de outros municípios.

A questão da moradia em Brasília é um dos maiores agravantes para a permanência dos estudantes da UnB. Após um ano de tramitação burocrática, uma das solicitações da AAIDF atendidas pela UNB, por parte da diretoria de Desenvolvimento Social (DDS), foi a concessão de um apartamento na Casa do Estudante Universitário (CEU), cuja função é abrigar os alunos da UnB que não tem casa em Brasília, especialmente os de baixa renda.

Segundo informações do Portal da UnB, a seleção socioeconômica é realizada a cada semestre e o encaminhamento dos estudantes selecionados é feito de acordo com a disponibilidade de vagas. Os blocos têm pilotis e dois pavimentos duplex, cada bloco é composto por 46 unidades habitacionais independentes, capaz de abrigar até seis pessoas.

O programa da construção destes edifícios foi elaborado pela reitoria e previa a construção de seis blocos, dos quais apenas dois foram construídos. Assim, as

vagas não são suficientes para atender a todos os estudantes da UnB que se ajustam ao perfil.

Com a demanda superior à oferta de vagas, são priorizados os estudantes classificados como Baixa Renda I (situação socioeconômica considerada insuficiente para a manutenção do estudante na Universidade), quando as famílias residem fora do Distrito Federal. O processo de adaptação para muitos, é difícil e demorado, requer tempo, acolhimento e compreensão.

Algumas vezes acompanhei as discussões do grupo, discutia-se se seriam mais índios os indígenas que guardam os traços biológicos característicos asiáticos, cabelos lisos e menos índios os indígenas com fenótipos mestiços, essa discussão avançou, na própria convivência dos estudantes com os eventos proporcionados pelo CINEP ou pela ABIP, nas discussões com professores apoiadores.

Pude contribuir com o visionamento de vídeos como “A missão”, “1892”, “Desmundo”, “O Povo Brasileiro”, inspirado na obra homônima de Darcy Ribeiro, “Avatar”, os vídeos lançados pela ONG Vídeos nas Aldeias e “Terra Vermelha”.

Víamos esses vídeos em domingos informais, comendou uma peixada ao modo cearense, ou alguma receita de peixe tradicional, aprendi várias receitas de peixe e tipos de pirão, conheci pimentas e temperos diferentes.

Eram momentos de convivência afetiva e acolhedora, sem a preocupação de analisar ou colher dados para a pesquisa, onde também conhecíamos outros modos de viver de outros povos indígenas, bem como diferentes situações de contato.

Mais tarde no PVPI, os estudantes propuseram o Cine Clube, em que sessões de vídeo eram visionadas com discussão mediada por algum professor ou liderança indígena, ou seja o visionamento de vídeos com posterior discussão, é uma prática pedagógica interessante para esses estudantes.

Os momentos de dançar o Toré também eram muito importantes. No início da convivência com o grupo eu também me perguntava: seriam mais índios quem participava dos torés reconhecido como sinal diacrítico de pertencimento e de indianidade, ou menos índios quem havia aderido a outras religiões, (algumas demonizam as práticas tradicionais indígenas da jurema, do toré). Percebi que esse pensamento também estava domesticado, amestrado, dicotomizado.

A experiência de pertencimento, de afirmação identitária, de vivência da espiritualidade, a fé e as crenças, sobretudo compõem a subjetividade e integram a singularidade de cada um. No percurso da pesquisa, conheci padres indígenas,

salesianos de três povos diferentes. Conheci pastores indígenas. Conheci puxadores de Toré e inúmeros pajés de povos diversos.

A experiência do sagrado, do numinoso, é única em cada pessoa. Assim diluiu-se meu estranhamento inicial de que houvesse no grupo indígena da UnB estudantes católicos, protestantes, evangélicos, adventistas, que dançavam o Toré e se pintavam e usavam adereços indígenas pudessem cultivar diferentes crenças religiosas. A fala de uma das estudantes indígenas me ajuda a compreender : “Sou adventista, mas o Toré é minha tradição cultural”.

Ao observar os estudantes do Povo Pankará e Atikum de Pernambuco (maior concentração de estudantes indígenas nos cursos de medicina) e conversar com algumas de suas lideranças descobri que a condição de pertencimento é variável e perpassada pelos interesses próprios de cada povo, enfim é uma questão de cunho político, num contexto delicado, em que “era melhor não se meter”.

Para os estudantes do grupo pesquisador coletivo, era considerado pertencente ao grupo indígena, quem participava do grupo com frequência, apoiava a AAIDF e assumia abertamente sua indianidade, pintando-se e participando de eventos para obter visibilidade na Universidade e preocupava-se com sua comunidade e os problemas indígenas em geral. Ou seja, um pertencimento social, cultural, identitário, mas sobretudo estratégico e político.

Estratégias de resiliência e superação dos desafios da chegada

Uma das estratégias utilizadas pelos estudantes para diminuir este choque cultural é encontrar-se nos finais de semana na Terra Indígena Bananal, no Santuário dos Pajés, cada grupo de estudantes que chega a Brasília no início de cada semestre letivo tem sido acolhido pelo grupo de estudantes antigos, num *Ritual de Iniciação* proposto pela AAIDF, que marca a inserção destes estudantes novatos ao grupo e o inclui simbolicamente na “comunidade interétnica”, com a presença dos outros acadêmicos e dos indigenistas, pesquisadores e alguns professores que os acompanham.

Pude estar presente a pelo menos três desses rituais, organizados pela Associação de Acadêmicos Indígenas do Distrito Federal (AAIDF), recebendo tradicional e espiritualmente os estudantes calouros, com rezas, comidas tradicionais, músicas, fogueira e roda de conversa.

O estudante de Agronomia, presidente da AAIDF, do povo Kaimbé eleito para dois mandatos, explica:

A gente usa o Santuário como um local de integração, para aproximar os estudantes que chegam. Quando a gente se encontra com a cidade, há um choque, no Santuário é como se estivéssemos na nossa comunidade. Quando vamos lá, fazemos uma reflexão e nos fortalecemos espiritualmente, por que lá nosso contato é direto com a natureza.

Faz parte do ritual a roda de conversa na maloca, a fogueira, a comida, (milho, batata, peixe ou beiju) feita coletivamente à moda tribal pelas mulheres, a roda de conversa onde se troca saberes, cada um diz de onde vem e quem é, pode-se falar dos sonhos, ouvir as histórias, contar as novidades, discutir assuntos de seu interesse ou do coletivo.

Os estudantes “ativistas” e mais politizados fazem referencia ao artigo 13, da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2007), da qual o Brasil é signatário, lembrando que os povos indígenas têm direito a:

revitalizar, utilizar, fomentar e transmitir às gerações futuras, suas histórias, idiomas, tradições orais, filosofias, sistema de escritura e literaturas e a atribuir nomes a suas comunidades, locais, pessoas e a mantê-los.

Também participam de encontros no Santuário, estudantes de outros cursos da UnB e pessoas da comunidade que formam o coletivo de apoiadores, dessa maneira os finais de semana são frequentemente ocasiões de troca de conhecimentos entre indígenas e não-indígenas e de articulação política na luta pela terra.

De acordo com Araujo (2006,p.54), “muito dos atuais problemas na demarcação de Terras Indígenas no Brasil estão diretamente relacionados às práticas sistemáticas de violação dos direitos territoriais indígenas”.

A Terra Indígena Bananal

A área onde se localiza a Terra Indígena Bananal em Brasília, encontra-se atualmente destinada à construção de um setor habitacional onde estão sendo erguidos prédios residenciais de luxo. A especulação imobiliária avança sobre o local sagrado para os indígenas, e ameaça a vida e o Santuário dos Pajés, considerado pelos indígenas que lá residem, como o último reduto Tapuya no planalto central do país.

Foto 3 - Entrada da Terra Indígena Bananal



Fonte:Arquivo pessoal da pesquisadora

A área de posse indígena foi identificada geograficamente pela FUNAI em 2002, aproximadamente 55 hectares e reconhecida, segundo o relatório de levantamento prévio da própria FUNAI, como área de ocupação tradicional, onde as famílias indígenas desenvolvem atividades de agricultura, criação de pequenos animais, artesanato e cultivo de plantas medicinais, bem como praticam os rituais típicos da sua espiritualidade indígena e a festa do milho que é tradicional.

A Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas reconhece em seu Artigo 12, que:

Os povos indígenas têm direito a manifestar, praticar, desenvolver e ensinar suas tradições, costumes e cerimônias espirituais e religiosas; a manter e proteger seus locais religiosos e culturais e a aceder a eles privadamente; a utilizar e vigiar seus objetos de culto e a obter a repatriação de seus restos humanos.

Nesse sentido, a ambição imobiliária e as garras do capitalismo, não avançam apenas sobre a Terra Indígena Bananal, nem ameaçam apenas a espiritualidade dos indígenas, sua cultura e medicina tradicionais, tantas vezes vilipendiada pela postura etnocêntrica da sociedade brasileira. Avança também sobre as mais dignas instituições da justiça em nosso país, quando desconsidera os valores humanos e os direitos das populações indígenas.

Minha primeira impressão ao entrar na Terra Indígena Bananal, foi a de ter sido transportada para outro espaço, fora do mundo real. Uma pequena aldeia encravada

no cerrado preservado, cercada por uma selva de concreto, que se ergue em edifícios e vão tomando as alturas.

As casas são rústicas e simples, há três palhoças de uso comum, a casa do Pajé tem escrito na parede externa: Ministério do Índio Espiritual e o templo onde realizam os rituais é circular, construído com sacos de adobe, na parede algumas fotos de ancestrais e simbolismos de diferentes povos indígenas.

Há a oficina de artesanato, o espaço da horta medicinal, o herbário fitoterápico dos pajés, uma oca para reuniões coletivas, a construção do santuário e algumas árvores frutíferas.

O herbário já existia há muitos anos, mas foi implementado com o prêmio de Culturas Indígenas Xicão Xucuru, em 2008, e tem como objetivo a produção de mudas e medicamentos fitoterápicos que são distribuídos para outras comunidades indígenas. O herbário é também um local de estudos e pesquisas que os estudantes indígenas e outros estudantes da UnB que compõem um coletivo de apoiadores do Santuário dos Pajés, consideram como espaço de aprendizagem e trocas de saberes, de fortalecimento da identidade indígena.

A fogueira, acesa no centro da maloca de palha, o silencia que convidava à meditação, me fizeram viajar de volta ao tempo dos ancestrais, uma viagem surreal e intensa, acordando minha indianidade adormecida, as memórias do inconsciente coletivo Jungiano voltando com enorme rapidez, como numa sequência de sonhos já conhecidos. Senti-me mais do que nunca ligada à Mãe Terra, podia sentir as águas dos rios correndo como sangue em minha veias, o fogo alentando meu espírito, o ar como sopro de vida e a terra meu corpo, Pachamama em mim.

O pajé, de cabelos longos e embranquecidos, com o corpo pintado de jenipapo e urucum, fumava um cachimbo, sentado num tronco de árvore, com os pés descalços e contava histórias para algumas pessoas ao redor da fogueira, num tom de voz baixo e pausado. O impacto do imaginário feito realidade foi forte em mim, nesse primeiro momento, eu nem quis me aproximar da maloca onde o pajé conversava com as pessoas.

Preferi andar tranquilamente pela aldeia, retendo nos olhos a imagem do cerrado preservado, observando detidamente a vegetação baixa, gramas e arbustos, com presença de troncos retorcidos e árvores de médio porte com folhas ásperas, casca grossa, tronco retorcido e rugoso com raízes profundas, pensando na

biodiversidade ali existente e na intensa experiência de transcendência vivenciada ao olhar para o fogo.

O Santuário Sagrado dos Pajés

O Santuário Sagrado dos Pajés foi fundado pelo cacique Zumba Fulnió Tapuya (e outros), o qual deixou os líderes Santxiê e Thowê, também da etnia Funiô-Tapuya como continuadores da tradição espiritual.

O Santuário situa-se em Brasília - DF, no Setor Noroeste, ao final da Asa Norte, bem próximo ao Plano Piloto. É habitado por famílias indígenas de diversas etnias, que se organizaram desde 1969 e moram no local há 33 anos, após terem migrado de suas comunidades de origem. O Santuário dos Pajés assemelha-se a um oásis de paz. É lá que o grupo de acadêmicos indígenas é acolhido na chegada, pelos ensinamentos do sábio curador Santxiê Fulni-Ô, detentor do conhecimento fitoterápico e das propriedades e usos das plantas de cura do seu povo.

Foto 4 - Estudantes indígenas da UnB no Santuário dos Pajés.



Fonte: Arquivo pessoal dos estudantes do grupo pesquisador coletivo (AAIDF)

Para o estudante de Engenharia Florestal, o poder espiritual do Santuário dos Pajés foi sentido quando os representantes dos povos Macuxi, Wapichana e Tariano estiveram em Brasília para o julgamento da posse contínua das terras indígenas de Raposa Serra do Sol em Roraima, trouxeram seus pajés, realizaram seus rituais e conseguiram (como resultado da pajelança, segundo ele), que o Supremo Tribunal Federal desse ganho de causa para demarcação contínua da terra.

Sobre o poder do Santuário, na visão dos estudantes indígenas, um deles afirmou que lá recuperou suas memórias culturais mais profundas:

Foi ali, que tive o primeiro contato, o lugar me trouxe a memória da nossa luta e resistência pela terra. A luta pela terra é de todos os povos indígenas. Lutar pela permanência do Santuário dos Pajés é se colocar contra a imposição da cidade que vai massificando as ideias, acabando com a nossa cultura.

A conversa com este estudante indígena fluiu serena, permeada pelo respeito mútuo. Mas em alguns momentos parece que falávamos de dois mundos, o dele e o meu.

Fiz perguntas bobas, contamos anedotas, falamos de família, ele tem filhos, é casado com “uma branca”, professora também, veio para Brasília há dois anos, sua irmã é uma importante liderança feminina indígena, conhecida nacional e internacionalmente.

Falamos de Raposa Serra do Sol, da história do Monte Macunaíma, que é sagrado para os Wapixana, da luta indígena pela terra, do movimento indígena, do qual ele participa, também caminhamos observando a vegetação e compartilhando o silêncio.

Hoje, o estudante, que é funcionário público da FUNAI, e sua família, esposa e 7 filhos menores (nasceu mais um, enquanto eu realizava esta pesquisa) com idades entre 15 anos e três meses de vida, estão construindo uma maloca na Terra Indígena Bananal e residindo lá, onde ensinam às suas crianças os valores comunitários e de respeito a natureza e recebem juntamente com Santxiê, estudantes e professores da rede de ensino do Distrito Federal e de cursos de pedagogia das IES da cidade, para dialogar sobre o indígena contemporâneo e conhecer o herbário.

Portanto, o Santuário dos Pajés, é o lugar que, boa parte do grupo de estudantes oriundos de várias comunidades indígenas, reconhece como seu lugar de pertença, pela memória afetiva e espiritual de suas comunidades, bem como o lugar de poder em que podem realizar suas práticas religiosas tradicionais.

Ainda que alguns tenham abraçado as religiões católica ou protestante e tenham costume de ir aos cultos ou à missa domingueira, sempre que podem frequentam o Santuário. Como disse outro estudante do curso de Agronomia:

Ali, é o único lugar de Brasília que lembra nossa aldeia, só vamos na aldeia uma vez no ano, e passaremos 5 anos aqui. O Santuário é o único lugar que temos, é a reserva de todos os indígenas da UnB e do DF. É a nossa referência cultural, espiritual, e de práticas sociais e tradicionais.

Para um dos estudantes indígenas do curso de engenharia florestal do povo Karipuna-Fulni-Ô, que é sobrinho do Pajé,

as conversas ao redor da fogueira, servem para elevar nosso espírito, para receber a transmissão de conhecimentos, fortalecer as expectativas de futuro, os nossos sonhos...Nos sentimos reconhecidos como seres.

Alguns estudantes pernoitam no santuário, ou passam o final de semana acampados em barracas, não há eletricidade, então a roda de conversa acontece pela noite adentro, sempre ao redor da fogueira, onde falam de sonhos, crenças e histórias dos seus povos, diferentes orientações espirituais fumam seus cachimbos e cigarros de palha, escutam os cantos acompanhados pelo violão ou ao som do maracá ou pau de chuva, na quietude da noite, longe das buzinas e do barulho do trânsito, em que ainda se pode ouvir o som do vento nas árvores e ver estrelas no céu.

No entanto, o lugar da espiritualidade, cultura e tradição da medicina tradicional indígena em Brasília está ameaçado pela especulação imobiliária. Uma casa foi queimada com todos os pertences da família (presenciei o ato de vandalismo e a tristeza de Towê e sua família ao olhar as cinzas do que restou da casa). Impossível não tomar partido diante de situações de injustiça como essas e outras também presenciadas por mim.

A FUNAI reconhece a posse da Terra Indígena Bananal, mas ainda não realizou as ações necessárias para sua demarcação e homologação, mesmo após receber instruções do Ministério Público para fazê-lo.

De acordo com o ofício n.º 336/DAF/96/FUNAI

Essa comunidade indígena é detentora dessa posse de terra desde a década de 70. Lá estão fixados os Fulni-Ôs, últimos Tapuyas, em número de 27, onde cultivam a terra, criam pequenos animais, plantam ervas medicinais, praticam cultos religiosos, fabricam seus artesanatos e transmitem conhecimento da medicina tradicional.

Mais do que um recurso natural, para os indígenas a terra é um espaço sócio-cultural que tem um sentido espiritual e mítico. Há muito tempo atrás aprendi que “A Terra é a mãe do índio” com o Cacique Domingos Potiguara, da Aldeia de Jacaré de São Domingos, localizada na terra Indígena Potiguara .

Agosto a Dezembro de 2008

Passei a aparecer com frequência no local de reunião informal na UnB e a observar as conversas, as brincadeiras do grupo, ao mesmo tempo em que matava a curiosidade de alguns sobre textos temas diversos, assuntos corriqueiros, respondia perguntas, dava opiniões, contava e ouvia histórias, sobretudo observava e escutava.

Fui me acostumando a estar com o grupo e eles foram se acostumando com a minha presença. Conversamos sobre pesquisa em geral, pesquisa etnográfica, o que é pesquisar. Ouí dos estudantes que o índio também produz ciência, compreendi que o conhecimento indígena é ensinado pela ação, pelos rituais, pelos mitos, pelos cânticos, pinturas e artesanatos e se expressa como mapas de memória, decorrentes da tradição de oralidade, transmitido de gerações para gerações.

Os estudantes relataram que nas comunidades indígenas a pesquisa é uma ação que acontece naturalmente, pela curiosidade de descobrir o mundo desde criança, e que o registro dos saberes é feito oralmente e passado de pai para filho, assim todos detém o conhecimento necessário para a sobrevivência, mas cada um escolhe e decide sua vida e o que vai fazer, nem todo mundo faz a mesma atividade. Um dos estudantes utilizou a seguinte metáfora: “Os velhos, são os livros vivos, verdadeiras bibliotecas humanas, que guardam os saberes tradicionais”.

Outro estudante refletiu sobre a importância dos meios de tecnologia da informação e comunicação, pensava que para preservar os conhecimentos indígenas, para que eles não morram com os mais velhos, é preciso registrar em vídeo, escrevendo, fotografando, postando na internet, filmando, produzindo artigos, “pois quando os velhos se forem, levarão com eles o seu conhecimento”. (Fala de um dos estudantes do grupo pesquisador coletivo).

Então divulguei o projeto celulares indígenas da ONG Thydewas, da qual era colaboradora e quatro estudantes se inscreveram, sendo três aprovados para o uso dos celulares indígenas. Dois estudantes do Nordeste e um de São Gabriel da Cachoeira no Amazonas.

Esses estudantes escreveram inúmeras reportagens publicadas no site índios on line, criaram vídeos e treinaram outros colegas, constituindo-se em portadores de suas próprias histórias, visões e análises sobre acontecimentos que os interessavam, em relação ao ensino superior indígena e as suas lideranças e

comunidades, também para comunicar os eventos ocorridos, divulgar a realização do vestibular indígena, denunciar e informar sobre acontecimentos diversos.

Comecei a encontrar o grupo de estudantes, durante a semana, no horário do almoço no Restaurante Universitário (RU). Nas proximidades do RU tem árvores, com bancos circulares de cimento ao redor do tronco, que dão uma sombra agradável e repousante. Uma das árvores foi escolhida e o local “retomado” por um estudante, a árvore foi denominada por eles “pau do índio”.

Discutimos muito sobre o que seria um problema de pesquisa, no início todas as questões que eu trazia com minhas lentes culturais hegemônicas não era considerado “problema” pelo grupo, até termos um entendimento do que poderia ser ou não um problema de pesquisa. Foram vários dias de conversa solta, de risos, de convivência informal, de comer juntos no Restaurante Universitário, onde em me colocava sempre atenta, para ver se descobria nas conversas um “problema de pesquisa”.

Um momento muito rico para definirmos o problema de pesquisa foi o convite que recebi dos estudantes indígenas para participar de uma reunião entre eles e as lideranças indígenas que iria ocorrer na II Etapa do Curso de Formação política para acadêmicos e lideranças indígenas, onde os estudantes indígenas dos cursos de graduação da UnB iriam colocar suas dificuldades e solicitar o apoio.

Nessa reunião ficou claro para mim que as lideranças tradicionais e políticas esperavam muito desses estudantes, e que estes buscavam a universidade para qualificar-se e para confrontar o Estado no cumprimento de seus direitos, além de obter prestígio nas suas comunidades e poder ocupar cargos públicos que hoje são exercidos pelos não-índios.

No discurso de todas as lideranças que se manifestaram, havia menção a importante contribuição para a melhoria de vida da comunidade que poderia ser dada pelos estudantes e eram feitas referências a memória das lideranças que “havam morrido para que os estudantes hoje pudessem estar nas universidades”.

Percebi que há uma conscientização sobre o valor do conhecimento tradicional, mas também uma valorização do conhecimento formal, ofertado pela escola, todos concordam que a escola é importante e necessária.

E que estar na Universidade, para além de ser uma possibilidade de melhorar de vida, individual e coletivamente, apoderar-se dos conhecimentos do “branco”, é uma importante conquista política para os povos indígenas, que precisam preparar-

se com fortes argumentos para contestar o Estado na busca de seus direitos, assumidos na Carta Magna, e tem sido negados na prática.

Nessa ocasião tomei conhecimento da série de livros da Coleção Educação para Todos lançados pelo Ministério da Educação e pela UNESCO em 2004, que estavam sendo estudados pelos participantes do Curso e que me auxiliaram bastante quanto a compreensão dos indígenas na Contemporaneidade.

1º SEMESTRE 2009

Março de 2009

Recebi o resultado da seleção de doutorado, ingressei formalmente no programa, a seleção foi difícil e havia poucas vagas. A professora Vera Catalão não estava ofertando vagas sob sua orientação neste semestre, vou estar sob a orientação da Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, da área de educação e ecologia humana, que pesquisa o tema das representações sociais e tem experiência pessoal de convivência com estudantes indígenas na UFRR.

Já matriculada formalmente no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, comemoramos meu ingresso no programa de pós-graduação com os estudantes, estamos juntos, mas eles não serão “meu objeto de pesquisa” e sim parte integrante desta pesquisa.

Como os estudantes costumam dizer, “vamos em frente”. O conhecimento do novo me interessa, era preciso também mergulhar com vontade nas leituras antropológica, rever os fatos históricos, reler alguns sociólogos clássicos, aprender com os que militam a mais tempo na questão do ensino superior indígena, ler teses e publicações.

Trouxe para o programa de pós-graduação no doutorado a vontade de conhecer as percepções e representações dos indígenas sobre o ensino superior, escutar e ampliar suas vozes caladas, seus silêncios que falam trajetórias de sofrimento, luta resistência, alegria.

A princípio no meu projeto de doutorado, propunha-me a acompanhar a formação do grupo multicultural registrando a presença dos estudantes indígenas na UnB, do ponto de vista das representações sociais e da subjetividade, procurando indícios da interculturalidade na ótica de Boaventura Sousa Santos e de outros pesquisadores Latino Americanos.

Durante o percurso percebi que não bastava apenas retratar as representações sociais dos estudantes indígenas, ou mesmo compará-las com as representações dos outros estudantes, embora este seja um tema que mereça ser abordado em outros estudos sobre o grupo, mas que era preciso posicionar-se politicamente, assumir a questão como luta pessoal, colocar-me muitas vezes em confronto com a burocracia reinante nas instituições, que impede ações mais efetivas de gestores bem intencionados, como os Decanos e Diretores de Departamentos que buscaram apoiar o grupo indígena da UnB. E que esse posicionamento era também coletivo, identificado claramente na parceria com os movimentos indígenas e construídos coletivamente com os estudantes.

Setembro/ 2009

Quais as estratégias dos estudantes indígenas para o acesso, a permanência e o sucesso na Universidade? Essa pergunta foi sendo respondida aos poucos, na medida em que íamos eu e os estudantes, fomos participando de diferentes encontros, seminários, congressos e outros eventos políticos e acadêmicos, envolvendo os interesses dos povos indígenas.

Elas são diferenciadas em cada Universidade, mas as rodas de conversa, o aprendizado oral e prático, a interlocução com a comunidade, tem sido uma prática efetivada nos cursos de formação de professores indígenas.

Os estudantes da UnB têm suas próprias estratégias de aprendizagem, elas envolvem o contexto coletivo e afetivo do grupo. Uma das estratégias utilizadas pelos estudantes tem sido encontrarem-se todos os dias após o almoço numa árvore próxima ao restaurante universitário, onde riem, brincam uns com os outros, contam as últimas novidades, resolvem questões acadêmicas.

Ali se dão as conversas informais, as trocas de opiniões, os desabafos, as reuniões com o Gustavo Hamilton de Souza Menezes, antropólogo e funcionário da FUNAI à época lotado na Coordenação Geral de Educação da diretoria de Assistência da FUNAI, designado para acompanhar o grupo de estudantes indígenas pela portaria nº 654/PERS de 17 de junho de 2008, doutorando do Departamento de Antropologia da UnB.

Aconteciam lá também os encontros com outros estudantes de iniciação científica, professores e estudantes de outros cursos que os abordavam em busca de informações, ou mesmo por curiosidade. Quando eram abordados por

curiosidade por outros estudantes, sentiam-se vulneráveis, respondiam com monossílabos e só aumentavam a interação se gostassem das palavras das pessoas que os abordavam.

Um dos estudantes relata os sentimentos que o assolam quando são abordados por alguns pesquisadores, disse sentir-se como “cobaia” ou bicho de laboratório que está sendo estudado, o sentimento dele quanto ao coletivo da instituição e da sociedade não-índia:

É, assim como se a inserção de indígenas no espaço da academia, não fosse alguma coisa natural e de direito, mas que estivesse fadado a não dar certo, muitas vezes eu me sinto observado, como uma cobaia, parece que a universidade está esperando para ver que não somos capazes.

A fala do estudante me remeteu à entrevista que realizei com Mauro Terena, liderança da APIB, que relatou ter ouvido de um colega de classe na Universidade Federal de Goiás a seguinte expressão: “o que ele está fazendo aqui? Aqui não é lugar de índio”. Ele ouviu, sentiu-se triste, resolveu calar-se e esperou 6 meses para dar a resposta.

Enquanto aquele estudante não índio não sabia por que estava na Universidade, eu sabia que estava ali para ajudar meu povo na garantia dos direitos, para aprender a lutar com outras armas contra o Estado Brasileiro e melhorar a vida do meu povo.

A maioria dos estudantes indígenas abriu mão de seus enfeites tradicionais e pinturas acreditando que vestir-se, apresentar-se e portar-se o mais parecido com os outros estudantes poderia ajuda-los a integrar-se com os colegas e que esse fato poderia contribuir para diminuir o preconceito. Um pequeno grupo ativista, permanecia utilizando seus adereços tradicionais e dizia sentir orgulho de portá-los.

Tentaram integrar-se aos outros estudantes colegas de turma utilizaram várias estratégias, desde esforçar-se bastante quanto aos estudos para obter o reconhecimento pelo mérito (fato que também acontece com os estudantes cotistas afrodescendentes, que esforçam-se bastante, para obter o reconhecimento dos colegas de curso e dos professores).

Em conversas sobre as estratégias utilizadas por eles na integração com os colegas, os estudantes responderam:

Estudar bastante para obter reconhecimento dos colegas e dos professores. (estudante do povo Atikum)
 Eu me identificava como indígena e isso fazia os colegas chegarem e se interessarem pelo assunto. (estudante do povo Atikum)
 Eu puxava conversa com os colegas e me envolvia nos trabalhos. (estudante do povo Wassu)
 Conversava só com os parentes na salinha da AAIDF. (estudante do povo Tukano)
 Participo do trote e das festas que o pessoal organiza, para não ficar de fora. (estudante que preferiu não ser identificado)

Alguns relataram que, ao se expressarem com seus sotaques e o jeito de falar da aldeia, percebiam que os colegas estranhavam, pois de início aproximavam-se com curiosidade pelo modo de falar e ao saber que eram indígenas, mudavam de atitude, passando a invisibilizá-los.

Os estudantes que chegam, relatam que não é fácil ser aceito, aos poucos se voltam para o grupo de estudantes indígenas, sua referência, seu grupo de pertença.

A árvore batizada como o “pau do Índio” é um espaço de resistência criado por eles no cenário da universidade, mas almejam um espaço próprio, onde também possam rir, dançar, cantar os toantes do toré, pendurar seus objetos tradicionais, fotos das suas aldeias, dos familiares.

Surgiu então a ideia de fazer um projeto e encaminhar ao reitor para requisitar este espaço, e fui incumbida de escrever o projeto, que depois seria discutido e modificado, pelos estudantes.

Ao tentar media um espaço alternativo de discussão dos temas do seu interesse, comuniquei ao grupo a oferta de apoio do CEAM, pelo Núcleo de Educação Ambiental e Ecologia Humana, pois nem sala tinham para se reunir, mas não quiseram se comprometer, falei da importância das trocas e que precisávamos ter uma rede de apoios na instituição para conseguirem mais ganhos para o grupo e para os próximos estudantes que viriam, de articular professores de outros departamentos.

O grupo pesquisador coletivo me falou que não é assim, que eu sou impaciente, que quero tudo depressa, aqui na universidade é tudo muito rápido. Olhei-me nesse espelho índio que me estava sendo oferecido e me percebi querendo resolver as dificuldades que apareciam a curto prazo, vi que precisava domar a mim mesmo nos confrontos e enfrentamentos políticos travados no cotidiano dentro da

Universidade, que essa era uma luta do coletivo de estudantes indígenas a partir do seu protagonismo e que meu papel era auxiliar nos aspectos que eles solicitassem.

O que ocorria em mim era um processo de descolonização do pensamento acadêmico hegemônico, que se fortalecia a partir das provocações dos estudantes. Eu não tinha mais certezas “científicas”, passei a aprender com eles sobre eles próprios e seus processos de aprendizagem, de resistência, de fuga, de superação, sobre as estratégias de alcançar benefícios, sobre a reciprocidade, sobre a solidariedade, me autorizei enquanto pesquisadora a deixar que as andanças com o grupo determinassem o rumo da pesquisa, com o olhar de quem cruza uma linha hegemonicamente traçada, outras vezes com o desânimo de quem precisa ter asas, para transpor um abismo.

ANDANÇAS

Tomara
(Composição e música: Alceu Valença e Rubem Valença Filho)

Tomara meu Deus, tomara
Que tudo que nos separa
Não frutifique, não valha
Tomara, meu Deus
Tomara meu Deus, tomara
Que tudo que nos amarra
Só seja amor, malha rara
Tomara, meu Deus
Tomara meu Deus, tomara
E o nosso amor se declara
Muito maior, e não para em nós
Se as águas da Guanabara
Escorrem na minha cara
Uma nação solidária não para em nós
Tomara meu Deus, tomara
Uma nação solidária
Sem preconceitos, tomara
Uma nação como nós

A luta pelos direitos indígenas no Brasil, não é fácil, a Universidade reflete a sociedade, as políticas públicas, enquanto ações humanas, não instituem o novo. Embora a UnB seja uma “Universidade sem muros”, os caminhos da burocracia e dos saberes colonizados encontram-se imbricados na sociedade e por conseguinte na estrutura da organização, que por vezes torna-se rígida e secular, impermeável ao próprio dinamismo da vida social.

Para Azevedo (2001, p. 14)

As políticas públicas, como qualquer ação humana, são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do estado em que têm curso. Constroem-se pois a partir das representações sociais que cada sociedade desenvolve a respeito de si própria. Segundo esta ótica, as políticas públicas são ações que guardam intrínseca conexão com o universo cultural e simbólico, ou melhor dizendo com o sistema de significações que é próprio de uma realidade social.

Nas inúmeras andanças que realizei com o grupo de estudantes percebi obstáculos de várias naturezas, inclusive burocráticas que impediam a existência dessas políticas públicas e que para assegurá-las era necessário uma ação instituinte, de mudança social.

À medida que o tempo passava, percebi que o grupo me considerava de modo ambivalente, por vezes uma integrante mais velha em quem podiam confiar, uma aliada e em outras ocasiões me tratavam com desconfiança: “uma pesquisadora” de quem deviam ocultar ações, falas, informações, e que deveriam responder o mínimo possível.

Percebi que havia um silêncio pesado, um espaço para o não dito, quando tentava aborda-los com perguntas sobre dificuldades em compreender as matérias. Aos poucos iam soltando expressões e frases curtas, me diziam que os cursos eram difíceis e as metodologias dos professores inadequadas para os seus saberes, que são vítimas de preconceito na Universidade, por parte de colegas de turma e de funcionários.

Dei-me conta de que era preciso aprender a escutar, a ver, a ler o silêncio indígena, ele é cheio de significados. De início pensei que o silêncio significava constrangimento, parecia ser uma forma de assentimento do preconceito sofrido e internalizado, que trazia o sentimento de discriminação, de baixa estima.

Com o passar do tempo, compreendi que os silêncios falavam de diferentes formas, que as frases curtas continham muitas mensagens nas entrelinhas, que era preciso decifrar. Optei pela forma mais simples e verdadeira para mim, de compreender a ideia do outro: perguntar se o que ele havia dito, era o que eu tinha compreendido, ou não.

Nas Universidades Federais e em algumas IES que recebem estudantes indígenas persiste a ideia de que não importa se são indígenas, afrodescendentes ou estrangeiros, ao ingressarem na universidade, pertencem a categoria “estudantes”.

Este pensamento homogeneizador é contraposto por Boaventura (2002, p.75) "as pessoas e os grupos sociais tem o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza".

Compreendi então que minha herança guerreira, poderia ser benéfica de alguma maneira aos movimentos indígenas, mas aprendi com eles as inúmeras estratégias de mostrar-se pacífica e paciente, silenciar e esperar a hora certa "para dar o bote".

Escuto com calma e alma: os estudantes me dizem que é preciso ter primeiro a formação política adquirida na sua comunidade, ir passo a passo, fortalecendo suas identidades e lutas comunitárias nas suas organizações. Não há como fazer inclusão indígena fora dos seus movimentos e organizações, a demanda de inserção dos estudantes indígenas nas instituições de ensino superior parte do diversos movimentos indígenas, que se organizam desde ao anos 70.

Disseram-me que há tensões entre o grupo e que essas tensões precisam ainda ser ajustadas, antes de se comprometerem a participar do grupo, os interesses são variados e cada povo entende de forma singular o que significa ser pessoa, tem suas vivências próprias e sonhos, um motivo para estar no mundo.

Também me disseram que não há quem queira dialogar sobre esse tema de política indígena, protagonismo, movimento indígena, autodeterminação com eles no SOU, então conversam comigo, mas me pedem para não interferir, é melhor ficar quietos, tem medo de perseguição. Por parte da FUNAI? De suas organizações? Dos próprios colegas que são parentes de lideranças?

O sentimento dos estudantes sobre a FUNAI é ambivalente, ao mesmo tempo em que reconhecem que sem a bolsa auxílio não poderiam cursar uma Universidade, ao sofrerem com os atrasos no repasse do "benefício", comparam a FUNAI "de mãe a madrasta". Durante o período de pesquisa, a FUNAI manteve-se como a grande ausente...

Reflito no meu tempo, que é diferente do tempo deles, para mim, a rede de apoio na UnB já teria que ser planejada e estar em formação para acolher estes estudantes antes da chegada dos estudantes indígenas...A universidade deveria preparar-se para receber o grupo indígena, com acolhimento e alegria, da mesma forma que recebe seus calouros a cada realização do vestibular.

Senão não se pode dizer que é inclusão, vira inserção de alguns alunos indígenas na Universidade, como num faz-de-conta para apresentar ao mundo o

caráter pluriétnico da universidade desejável, que na prática se omite, sem dialogar com a FUNAI sobre os atrasos e os cortes de auxílio financeiro, ou com o MEC na busca de soluções possíveis, muito menos com os povos indígenas, os maiores interessados.

As andanças na FUNAI nas reuniões com os estudantes não me foram permitidas pelo grupo, (depois me explicaram que eles não queriam que eu presenciasse as cobranças) todas as vezes que fui a FUNAI, fui atendida pelos técnicos e funcionários da Coordenação Geral de Educação Indígena (CGEI) que sempre se dispuseram a dialogar comigo, mas observei que a Coordenação estava sem poder político para implementar qualquer mudança significativa a favor dos estudantes, havia uma tensão interna, decorrente das mudanças no órgão indigenista.

Desde a chegada do primeiro grupo de estudantes indígenas da graduação na UnB, este grupo é motivo de curiosidade, o assédio da imprensa sobre o grupo é grande, ganharam visibilidade na mídia, pelo fato de “ser índio e estar cursando uma universidade de renome”. Vaidosos, os estudantes deram muitas entrevistas, que alguns periódicos fizeram uma avaliação que os estudantes consideraram distorcida da situação.

Observei que as primeiras reuniões feitas pelo DAIA/SOU com os estudantes indígenas foram ao ar livre, no chão embaixo das árvores, próximo a Reitoria, refletindo um pouco do imaginário dos funcionários sobre a representação do “índio integrado a natureza”. Lá também eram realizados os pique-niques onde os estudantes indígenas compartilhavam o alimento trazido de casa.

Em 8 anos de convênio, o DAIA organizou, a pedido da AAIDF, apenas três reuniões de acolhimento e orientação para os calouros na Fazenda Aguas Lindas, que pertence à UnB. Falta de lugar específico na Universidade para as reuniões, ou imaginário romântico e simbólico de que índios e natureza se completam?

Evidentemente os estudantes indígenas preferiram reunir-se na FAL, pois o lugar é lindo e se pode ficar a vontade para jogar futebol, tem alimentação e dormitórios, mas é necessário pagar transporte específico, pois fica longe da cidade.

Estive presente em duas dessas reuniões, que contaram com a presença das lideranças tradicionais indígenas, bem como autoridades da UnB, equipes do DAIA e SOU e representantes da FUNAI. Foram eventos muito interessantes, facilitadores de

integração e de reconstrução identitária, lócus de protagonismo indígena, que no entanto, não tiveram continuidade.

Nessas reuniões, observei que as regras apresentadas com a maior gentileza pelas funcionárias do SOU, sobre fluxos de cursos, número de créditos, condições de aprovação e jubramento, muitas vezes não eram compreendidas pelos estudantes, que iam aprendendo o funcionamento da Universidade, sobre o tempo que deveriam dedicar aos estudos, na medida em que iam sendo reprovados nas disciplinas.

Os estudantes do grupo pesquisador coletivo me disseram que aprende-se com a vivência, com a experiência, e que toda experiência vivida, inclusive a experiência da perda deixa lições que contribuem para o seu aprendizado e para sua caminhada como pessoa. Um dos estudantes, filosoficamente me confia: “Saber que não sabe, já é saber...”

Junho de 2009 – A maloca

As falas dos indígenas estudantes sobre um lugar que se sentissem em casa, na “Casa Grande”(UnB) me respondem:

Eu penso que seria um sonho quem sabe uma oca com lugar para sentar, conversar, dançar, com redes para deitar-se após o almoço no intervalo, onde pudesse matar um pouco a saudade da aldeia. (Kaimbé)

Mas que também pudesse ser o lugar das reuniões e dos debates e dos cantos e danças, ter o computador e carteiras para estudar um lugar de repartir a comida, os sonhos, as alegrias, de conversar e brincar.(Tukanaim)

Ao pé da árvore, nos reunimos para aprovar o texto do pré-projeto para a construção da Maloca,(Anexo 5) ou seja de um lugar com “cara e jeito de índio” dentro da Universidade para ser encaminhado ao Reitor da UnB, por meio da Associação dos Acadêmicos Indígenas do DF. Os estudantes iam falando e eu ia escrevendo.

Pensamentos contraditórios ocupavam minha mente: será que a construção da Maloca e o Centro de Convivência Negra, ao afirmarem o lugar dos diferentes, não favoreceria a formação de guetos, criando nichos “físicos” para abrigar a exclusão?

Por outro lado, havia a representação social e expressão simbólica dos estudantes, que ao se reunirem embaixo da árvore, diziam estar fazendo “a retomada territorial na UnB”. Ao conquistarem a sala de estudos e atividades no

subsolo do Minhocão, diziam estar fazendo a ocupação do território” e que a construção da maloca representaria a demarcação e homologação territorial indígena na UnB.

Fui convocada pela AAIDF para ajudar a redigir o projeto que seria enviado ao Reitor. Senti-me uma escriba, como no Egito Antigo, fiz as questões problematizadoras, organizei as falas do grupo para por no papel, corriji o documento e me senti feliz por estar sendo útil ao grupo, a correção do projeto foi filmada em vídeo.

Verifiquei depois que minha colaboração na escrita do projeto da Maloca, estava contemplada em “outros”, que compreendi como uma estratégia do grupo para assumir o protagonismo e a iniciativa pela elaboração do projeto da Maloca e ao mesmo tempo colocar pesquisadores e assessores em seu lugar, “domesticados”.

Os três estudantes que participam do projeto, publicaram no site da rede Índios on Line (http://www.indiosonline.net/reuniao_do_malocaunb/) a seguinte reportagem:

Ontem, aconteceu no “pau do índio”, (nome popularmente conhecido entre o grupo indígena da UnB sobre árvore ao lado do Restaurante Universitário-RU), a leitura do projeto de construção do centro de convivência indígena dentro da UnB. O projeto é idealizado por todos estudantes indígenas, profissionais entre outros. “Sentimos falta de um espaço nosso, onde possa acontecer encontros, reuniões, estudos, exposições e etc”. Após a leitura e aprovação, o projeto será encaminhado a reitoria para tomar as decisões cabíveis, pois já tivemos reunidos com o corpo docente da UnB e representações da FUNAI-Fundação Nacional do Índio, e os mesmo aprovaram a ideia e garantiram total apoio.

Os estudantes entregaram o pré-projeto ao chefe de Gabinete, para entregar ao então reitor, Prof. Dr. José Geraldo de Sousa Júnior que autorizou o orçamento de 600,000 (seiscentos mil reais), faltava apenas o processo seguir os tramites burocráticos.

A notícia foi confirmada pela Secretaria de Comunicação da UnB, em reportagem de João Campos, publicada no Portal da UnB e intitulada “UnB será pioneira na criação do espaço, que ficará pronto até outubro de 2010. A ideia é valorizar a cultura e apoiar alunos”.

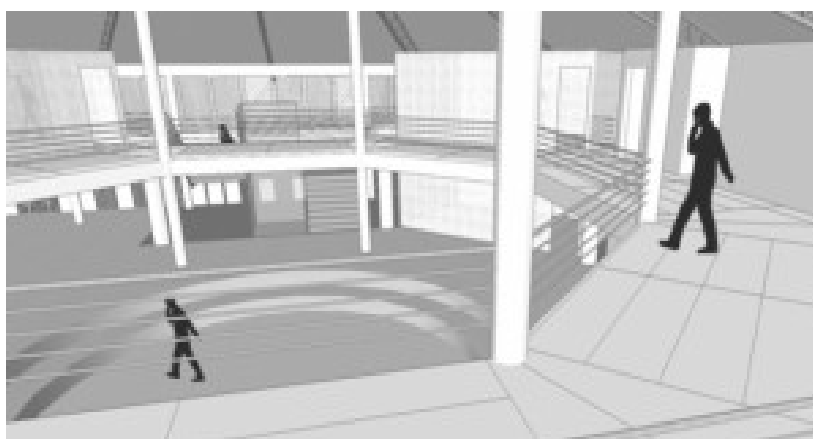
As obras para a construção da Maloca, como os alunos batizaram o lugar, começam em março de 2010 e devem terminar em outubro. Em reunião com representantes dos estudantes e da Reitoria, o

plano arquitetônico apresentado pelo Centro de Planejamento Oscar Niemeyer (Ceplan) – responsável pelas construções nos campi – foi aprovado esta semana. Com a verba assegurada, a licitação será feita imediatamente. O centro de convivência terá formato circular, semelhante a uma oca, e contará com cinco salas de estudo, laboratório de informática, arena para manifestações culturais, copa e banheiros. [...] O prédio será feito de madeira e terá dois pavimentos. Ficará próximo ao Centro de Convivência Negra da UnB, ao lado do posto de gasolina do campus do Plano Piloto. Segundo o professor Alberto de Faria, diretor do Ceplan, o Decanato de Assuntos Financeiros (DAF) já liberou os R\$ 600 mil que serão usados na concretização do projeto. “Em um ano o centro estará pronto”, garantiu. “Buscamos projetar um lugar que atenda às necessidades básicas do grupo e proporcione melhor integração dos indígenas com a universidade”, comentou o professor e arquiteto.

No entanto, período de tempo de um ano que a notícia anunciou, transformou-se em três e está em construção, mas ainda divide a opinião da comunidade acadêmica: alguns acham que não deveria ser construído um local específico para os indígenas, pois poderia levar a criação de guetos dentro da universidade.

Outros consideram uma importante conquista dos povos indígenas na UnB, que poderão utilizar o espaço não apenas para estudos e encontros, mas também como uma “maloca”, um lugar de acolhimento, dentro da “Aldeia Grande”, como alguns se referem à Universidade.

Figura 3—Centro de Convivência Multicultural dos Povos Indígenas-Maloca



Fonte: UnB Agência Imagem projetada pelos arquitetos do CEPLAN

A assessora de Diversidade da UnB, Deborah Santos, ressalta a importância da Maloca para o desenvolvimento acadêmico dos alunos. “Por virem de uma realidade diferente, em muitos casos há um choque cultural que dificulta a integração com a comunidade e a absorção do conteúdo em sala de aula. Nesse espaço, pioneiro no país, eles poderão ter aulas de reforço e acompanhamento pedagógico adequado”, comentou. A professora ressalta a

mobilização dos alunos para conquistar o espaço. “Apesar de o convênio (com a Funai) ter começado em 2004, até pouco tempo eles não tinham uma sala sequer. O centro é a realização de um sonho”, garante.

O ambiente universitário é novo, ameaçador e ao mesmo tempo cheio de curiosidades. Mas também é uma ponte para outras coisas que a cidade oferece: shows, passeios, festas, bares que atraem os jovens indígenas. Nestes locais sempre tem bebida alcoólica e possibilidades de conseguir drogas e sexo fácil.

O mundo de atrativos da cidade grande pode representar um perigo para os jovens indígenas ingressantes na Universidade de Brasília, o que poderia ser minimizado com um apoio mais efetivo por parte de professores e lideranças indígenas.

Os jovens, sem a supervisão dos pais e dos mais velhos da comunidade, lançam-se às descobertas do mundo que a cidade grande oferece, numa liberdade que às vezes se mostra perniciosa, pelo fácil acesso ao alcoolismo e a drogadição.

A Maloca poderia ser esse local de convivência lúdica e social saudável para os estudantes indígenas.

O Projeto do Centro de Convivência Indígena - Maloca foi autorizado somente em 2012 e está em construção, com tantas obras a se construir na UnB, “a maloca” levou três anos para ser erguida, mas não está concluída ainda. O orçamento inicial foi triplicado, o que causou estranhamento no grupo de estudantes, espera-se sua inauguração para o ano de 2013.

Destaco o apoio recebido pelos estudantes indígenas por parte da reitoria, tanto na época do reitor Prof. Dr. Lauro Morhy, quanto no período em que o Prof. Dr. José Geraldo de Sousa Junior esteve como reitor da UnB, e o protagonismo da Associação dos Estudantes Indígenas do Distrito Federal (AAIDF), na busca e na reivindicação dialógica desse apoio.

Na fala dos estudantes da AAIDF, a Maloca representa também um espaço de poder dentro da UnB.

Em todas as universidades, o lugar dos índios se resume a uma sala. Na UnB, teremos um edifício inteiro para receber e valorizar a nossa cultura. Queremos que o espaço tenha o nosso jeito, mas que seja de todos, por meio da troca de experiências com toda a comunidade (fala do estudante Kaimbé, um dos presidentes da AAIDF)

A Associação dos Estudantes Indígenas do Distrito Federal (AAIDF)

Segundo o texto dos estudantes publicado no blog⁵⁹ “estudantes indígenas UnB”

A AAIDF foi criada para suprir as demandas de luta e reivindicações que os estudantes indígenas em Brasília vem passando. A sua composição quase que 90% é dos estudantes da UnB. Por isso a história da AAIDF tem como principal trilha a UnB e protagonistas os estudantes que iniciaram essa caminhada desde 2004.

O grupo de estudantes indígenas da UnB, tem pelo menos 40% dos seus componentes politicamente engajados e tem se mantido firmes na luta por conquista de espaços. Entretanto, esse panorama pode se modificar futuramente, se não houver um apoio por parte do Comitê Gestor do Convênio, é necessário promover avaliações periódicas e ainda não presenciei nenhuma ação avaliativa do Convenio, o que é preocupante...

As comemorações do aniversário de 1 ano da AAIDF foram realizadas na Fazenda Agua Limpa, patrimônio da UnB, dia 23 de agosto de 2009 e uma nova diretoria foi eleita, as comemorações se prolongaram até 5 de setembro, dia em que foi apresentado um vídeo mostrando a cultura do povo Atikum.

Os estudantes estavam felizes com os resultados obtidos desde a formação da AAIDF, aliás, as conquistas e avanços no sentido do cumprimento do Convênio, resultaram de encontros entre os estudantes representados pela AAIDF.

O reitor Prof. Dr. José Geraldo, que sempre se mostrou acessível e recebeu o grupo de estudantes para dialogar, atendendo algumas das reivindicações do grupo, especialmente quando se tratava de alguns pontos do Convênio que não estavam sendo cumpridos, recebeu o grupo indígena em seu gabinete, foi uma reunião emocionante e sensível, onde os estudantes colocaram seus sentimentos, como se falassem ao cacique, ou a um pai:

Vocês precisam ver que realmente essas demandas tem que ser nossas mesmo, tem que entender que a gente é que tá passando pela situação. É muito difícil a gente ser...como é que eu podia

⁵⁹<http://estudantesindigenasunb.blogspot.com.br>

falar...incompreendido. A gente tá numa situação, não inferior, mas assim, desigual, né? É muito triste quando a gente tem que pedir assim, uma coisa simples, uma xerox, barra. A gente percebe também no movimento indígena, chega aqui, não tem ninguém não tem onde ficar, não tem onde fazer, não tem onde dormir, não tem a quem pedir ajuda. (fala do estudante Wapichana)

Foto 5 - Reitor da UnB recebe o grupo de estudantes para dialogar



Fonte: UnB Agência-Foto de Roberto Fleury

Como resultado desta reunião, os estudantes receberam uma máquina de xerox, que foi alocada no Centro de Convivência Negra, o que melhorou naquele momento o acesso aos materiais didáticos exigidos pelos professores, e obtiveram acesso diretamente ao reitor, que sempre se mostrou acessível ao grupo.

O DAIA e o Comitê Gestor do Convênio: Avanços e retrocessos

A responsabilidade de acompanhamento dos indígenas estudantes está designada institucionalmente ao DAIA, que é a Diretoria de Assistência e Integração Acadêmica, que a delegou ao SOU (Serviço de Orientação ao Universitário) e instituiu um Comitê Gestor para acompanhar o Convênio 01 FUB/FUNAI.

O SOU diz que pode apenas ouvi-los, apoiá-los nos desabafos e fazer os devidos encaminhamentos aos órgãos de apoio ofertados pela Universidade. Embora os estudantes tenham encontrado na equipe do SOU atenção e gentileza e parceria, especialmente por parte da Coordenadora, é muito pouco para a responsabilidade social que significa o acompanhamento deste grupo, quanto ao ingresso, a permanência e o sucesso, o que requer assumir posturas políticas, éticas e epistemológicas, muitas vezes conflitantes na própria estrutura de poder instituída.

Fiz algumas tentativas de aproximação, fui bem recebida pelos funcionários, psicólogos e pedagogos do DAIA em todas elas, inclusive fui inserida no evento de

acolhimento dos novos estudantes que se realiza na FAL (Fazenda Águas Limpas) que pertence à UnB, pelo que sou muito grata.

Os eventos de acolhimento não tiveram continuidade. Sem serem acolhidos nem pela FUNAI, nem pela UnB, os estudantes recorriam ao Santuário, às suas organizações em Brasília, ou aos outros colegas do grupo.

Não consegui obter oficialmente do DAIA nenhuma informação relevante para minha pesquisa durante o ano de 2009, talvez porque essa informação não estivesse ainda sistematizada.

Em 2010 esse cenário mudou, o DAIA esteve sob a direção da Profa. Dra. Nina Laranjeira, sensível à questão indígena e ambiental. Com sua ajuda adentreipatamar mais amplo de compreensão da complexidade da inserção indígena na UnB e da permanência e conclusão dos estudantes.

São grandes os desafios a serem enfrentados. Por algum tempo dediquei-me a um fazer investigativo, busquei dados, fatos, documentos, indícios que me permitissem afirmar que a UnB não tratava os estudantes indígenas com paternalismo ou tutela, que a Universidade imaginada por Darcy Ribeiro (que amava os índios), ofertava um ambiente que permitisse aos estudantes indígenas exercer seu protagonismo, fortalecer sua identidade, trocar seus saberes.

Em lugar das aproximações provocativas próprias dos militantes dos movimentos sociais que eu apresentava em relação à equipe na busca de dados, passei a desenvolver uma escuta mais sensível da equipe do DAIA, refletindo sobre as falas públicas dos obstáculos e dificuldades para avançar quanto à inclusão indígena numa estrutura burocrática, bem como das limitações políticas e econômicas que havia.

Escutei por mais de uma vez “eles são tão poucos”... Sim, o grupo indígena era pequeno em número, mas era simbólico e grande em representatividade e tenacidade. Todavia, tratava-se de um grupo que requeria cuidados, diante da quantidade de problemas e soluções que o DAIA teria que solucionar para atender a toda a comunidade acadêmica da UnB.

Até compreendo a posição dos dirigentes do DAIA, pois acolher, dar oportunidades, dialogar com as diferenças, acompanhar as dificuldades de um grupo multicultural não é algo que um Departamento possa fazer sozinho.

O que não compreendo é porque não assumimos que desconhecemos a questão indígena no Brasil, e passamos a nos articular, buscamos parcerias com as

organizações indígenas, com os estudantes indígenas da pós-graduação, com as lideranças das organizações indígenas em Brasília, com outras universidades que recebem estudantes indígenas, com órgãos de financiamento do Estado e agências internacionais de fomento que atuam na temática indígena (NORAD, FUNDAÇÃO FORD).

Também me impacienta o fato de que continuamos surdos às sugestões dos estudantes indígenas, a exemplo do que sugeriu o Edilson Melgueiro Baniwa, estudante de doutorado no LALI: *criar uma equipe multidisciplinar e intercultural para discutir a inclusão indígena na UnB, pensar ações pedagógicas que motivem os estudantes a obterem sucesso nos vários cursos onde estão inseridos*, mas me parece que ainda é o choque cultural, as demandas burocráticas, a fragmentação estrutural e a visão meritocrática existente na Universidade que nos divide e provoca desencontros.

Muitas vezes, deixei-me dominar pelo cansaço da busca exaustiva, em vão. Mas mudei minha postura, para empatizar com a instituição. Quais os avanços possíveis, no apoio ofertado na UnB, desde o ingresso do primeiro grupo em 2004?

Eu buscava documentos institucionais, relatórios, atas, que pudessem ser analisadas. Não tive acesso, nem investigando nos oceanos da internet. Os estudantes me deram algumas cópias de atas do Comitê Gestor, reuniões de cunho administrativo de curta duração, onde a pauta recorrente era a organização do exame vestibular.

A sala dos estudantes- O Centro Acadêmico Indígena - CAIN

A sala cedida pela UnB aos estudantes indígenas para ser sala de estudo, lugar de silêncio e de reuniões, foi modificada: o grupo de estudantes trouxe artefatos e artesanato tradicional de suas aldeias e decorou a sala com fotos, cartazes e alguns expuseram artesanatos e espalharam sua marca, como numa grande maloca.

A atitude de convivência, tão cara às comunidades indígenas, a transformou no CAIN (Centro Acadêmico Indígena). Improvisaram uma mesa de pingue-pongue, jogos de baralho, truco, dominó, xadrez, sem a anuência dos coordenadores, que várias vezes reafirmavam que a sala concedida “era para estudos”.

Um sofá cama e um tapete foram doados para a sala, o corpo pede conforto, para repousar um pouco “a cabeça cheia de informações” após o almoço. Nas

paredes, fotos das famílias, do povo de origem dos estudantes. Um painel mostra em fotografias os melhores momentos da Associação em suas lutas políticas dentro e fora da Universidade e há banners com registro de participação dos estudantes em eventos.

Foto 6 - Painel na sala dos estudantes no CAIN



Fonte: Acervo dos estudantes indígenas

Há uma resistência dos estudantes indígenas ao colonialismo, que percebem por parte dos professores e coordenadores acadêmicos, que se expressa numa certa desobediência aos comandos institucionais. A sala era para estudos, não para lazer!!!A questão demonstra o desconhecimento dos professores coordenadores sobre os hábitos e costumes dos povos indígenas, que nunca separaram o trabalho do lazer, como me relatou um dos estudantes:

A gente ia pescar no rio, enquanto esperava os peixes entrarem na rede, ficava todo mundo pulando do barranco, tomando banho no rio, dando cangapé, brincando na água. Depois, era só ver se tinha entrado peixe na rede e levar pra casa.

Nesse sentido os estudantes que mais utilizam a sala no dia a dia, estudam, convivem, brincam, conversam, compartilham comida, verificam seus e-mails, estudam, escrevem seus trabalhos acadêmicos, tiram pequenos cochilos, discutem os problemas políticos e sociais de suas comunidades.

A sala é multiuso, um espaço misto de reuniões, trabalhos de grupo, convivência alegre e afetuosa, jogos e estudos. A pressão de alguns coordenadores para que o espaço se constituísse como sala de estudos, enfrentou a resistência dos estudantes, que utilizaram o conceito de “ocupação de território”.

Com o passar do tempo observei que havia uma atitude de respeito e silêncio quando encontrava-se na sala colegas estudando. Por solidariedade, não por imposição.

Foto 7 - Sala de Estudos



Fonte : Acervo dos estudantes indígenas

Um aspecto abordado pelo grupo no segundo encontro do Fórum Permanente dos Estudantes Indígenas foi a necessidade de melhorar a estrutura física da sala de estudos dos estudantes indígenas batizada por eles de Centro Acadêmico Indígena (CAIN).

O CAIN, nome dado (por nós) a sala de estudos dos indígenas da UnB, era uma reivindicação desde o primeiro grupo que entrou em 2004 na UnB. No final do primeiro semestre de 2009, ganhamos a tão esperada sala e daí passamos a usá-la como referencia dentro da universidade. Porém, de tanto frequentá-la, inclusive coloco aqui a ressalva de que: se não estivermos em aula com certeza estaremos no CAIN. Percebemos ao longo do tempo que nossa sala precisa de materiais que são muito úteis. Por isso pedimos: A instalação imediata de computadores com ponto de internet; A revisão da climatização e luzes da mesma; O fechamento da abertura lateral, pois entra muito mosquito, poeira e quando chove alaga tudo. Isso que está sendo pedido é apenas para deixar a nossa sala mais confortável, os computadores e a internet nos ajudará e muito, as vezes precisamos digitar e/ou pesquisar trabalhos e os mesmos nos ajudaria bastante.

O grupo de estudantes indígenas e a Faculdade de Educação

Dois dos estudantes indígenas foram convidados para participarem de um Seminário promovido pelo DEX- Núcleo de Promoção da Igualdade Racial “Povos indígenas: reserva de terras e reservas de vagas no ensino superior”, que aconteceu justamente na “nossa” Faculdade de Educação.

Os palestrantes eram Gilvânia Maria da Silva, Josinaldo Silva Atikum e Olavo Wapichana. A participação dos indígenas como palestrantes pode ser um dos indícios da interculturalidade, ainda tão incipiente! Os espaços de interculturalidade na UnB ocorrem de maneira fragmentada, em eventos como estes promovidos pelo DAN, pelo LALI, pelo CDS e agora na Faculdade de Educação.

Para apoiar os colegas, eles entraram no corredor da Faculdade de Educação, rumo à sala Papyrus, em fila indiana, com Josinaldo Atikum à frente puxando a fila. Ele estava orgulhoso, portando um cocar, com o corpo pintado na tradição, correndo a frente da fila dos colegas com seus maracás, os estudantes todos com rostos e corpos pintados de jenipapo, urucum, na tradição de seus povos e cantando este toante do Toré indígena nordestino.

É Deus no céu e os índios na terra
 É Deus no céu e os índios na terra
 Mas quem é que pode mais
 é Deus no céu...
 Pisa ligeiro, oi pisa ligeiro,
 Quem não pode com a formiga
 não assanha o formigueiro!

Pela primeira vez desde que eu os acompanhava em suas itinerâncias, se apresentavam nos espaços acadêmicos da Universidade, na Faculdade de Educação como um grupo! Talvez só compreenda a que tipo de “grupo “ me refiro, quem já dançou com os indígenas, pode-se sentir a força do grupo como uma entidade só.

Um grupo interétnico, pluricultural, com energia, força, garra, espírito, formando uma unidade na diversidade. Usando a arte corporal, seus cocares e brincos de penas, com simbolismo próprio afirmando sua identidade, cantando, dançando e brandindo seus maracás. Tive a impressão de estar na aldeia multicultural dos acadêmicos indígenas da UnB.

Interessante é que os indígenas do Norte, que não dançam tradicionalmente o Toré, se pintaram também e entraram na fila, na roda, na dança, perguntei por que, a resposta veio fácil, simples, cheia de solidariedade: “Para apoiar os parentes”.

Foto 8 - Grupo pesquisador coletivo na Sala Papyrus



Fonte: acervo dos estudantes indígenas

Sentar-se nos espaços de poder da sala Papyrus, na Faculdade de Educação portando sua pintura corporal e seus cocares com orgulho e ao mesmo tempo utilizar-se das novas tecnologias de comunicação e informação, poderia causar estranhamento.

Mas não causou, para alguns professores da Faculdade de Educação era natural, porque havia um saber acadêmico a ser comunicado na universidade que é o espaço de produção e comunicação dos saberes em que pedagogos em formação dialogavam com seus colegas, professores indígenas. Foi um momento muito lindo!

Vivemos na Faculdade de Educação, outros momentos significativos, quando os estudantes indígenas participaram da disciplina Tópicos de Educação Ambiental: Pedagogias Alternativas-Educação Indígena, ministrada pela Professora Vera Lessa Catalão, da qual fui colaboradora.

Houve uma significativa contribuição à formação dos futuros pedagogos, embora os estudantes não conseguissem obter os créditos ofertados pela disciplina, por questões burocráticas, havia um pré-requisito de ter cursado anteriormente a disciplina educação ambiental, que os estudantes indígenas não atendiam.

Os Fóruns do PET educação

Outra ação importante da Faculdade de Educação junto aos estudantes indígenas foi a atuação do PET-Educação, sob a coordenação da Profa. Ana Tereza Reis da Silva criando um fórum, com reuniões semanais, onde participaram efetivamente um grupo de 12 estudantes indígenas. Transcrevo na íntegra, o

relatório do II Fórum, onde os próprios estudantes sistematizam suas dificuldades e fazem reivindicações a UnB e a FUNAI, e mais uma vez, não obtém respostas institucionais.

No entanto nossa intenção ao transcrever as proposições e provocações feitas pelos estudantes, é destacar o protagonismo que estes estudantes tem alcançado, ao refletirem permanentemente sobre sua inserção, permanência e compromisso com suas comunidades e que aparece claramente nas discussões do Fórum.

II Encontro do Fórum de Permanência Indígena - Acadêmicos Indígenas e PET Educação. Após a mística de abertura, uma estudante do povo Baré, fez uma explanação do ultimo encontro, pautando as principais demandas abordadas. Na intenção de amenizar as problemáticas abordadas, surgiram no decorrer do encontro várias propostas, destaco algumas:

O grupo solicitou da UnB esclarecimentos formais em relação à Construção do Centro de Convivência Indígena (Maloca) e relatou a seguinte justificativa:

Sabemos o quanto é importante termos um ponto de referência dentro da UnB, a Maloca nasceu em mais um sonho coletivo dos estudantes indígenas, que mais que nunca querem um espaço onde possam se identificar ainda mais com sua cultura. Em meados do ano passado (2009), tivemos uma surpresa ao saber que o nosso sonho tinha sido aprovado. Criou-se então, mais um sonho: "Ver a nossa maloca de pé". Na proposta do projeto a mesma seria entregue em outubro desse ano, se não me falha a memória. Já venceu o prazo da entrega e nem a pedra fundamental foi colocada. Pedimos da UnB uma resposta sobre o que está acontecendo, afinal, mas de que nunca, queremos vê a nossa Maloca de pé o mais rápido possível.

O grupo solicita da UnB, esclarecimentos da Biblioteca Central da universidade de Brasília, em relação aos livros didáticos do acervo especial para estudantes indígenas.

Os acadêmicos indígenas têm um acervo exclusivo na Biblioteca Central- BCE, onde os mesmo podem pegar empréstimos semestrais com esses livros. Somos cientes da existência desse acervo exclusivo, porém, não existe nada institucionalizado e quando a BCE muda de diretor, os nossos livros são devolvidos ao acervo geral, daí quando chegamos para emprestá-los, não o achamos em nosso acervo e a informação que temos é que ele foi destinado ao acervo geral. Gostaríamos que a UnB institucionalizasse o nosso acervo e que os livros a ele pertencentes permanecessem lá, mesmo quando não estiverem sido emprestados. Gostaríamos também que fosse feito uma revisão do acervo, a fim de, termos um controle de quantos livros já existem e de quais precisamos comprar. Em relação às

compras, gostaríamos que elas fossem feitas semestralmente e que nós fossemos avisados com antecedência para que pudéssemos fazer a nossa lista compatível com o semestre.

Também neste Fórum é feita uma solicitação à UnB para formalizar os acadêmicos indígenas como grupo 1 (um), no Restaurante Universitário- RU.

Os alunos indígenas hoje são grupo 1 (um), graças ao ex-reitor Timothy Martin Mulholland, que após uma reunião com os mesmos, em sua gestão mandou um documento para a diretoria do RU na época, pedindo a inclusão dos acadêmicos indígenas como grupo 1, o que fez com que permanecesse até os dias atuais. Temos medo de que o próximo reitor não seja tão solidário com a causa.

O grupo também se manifesta a respeito do que considera como melhoria das relações humanas na Universidade e sugere promover semestralmente encontros (seminários políticos e/ou pedagógicos), com os coordenadores dos cursos, alunos e professores, no intuito de garantir uma maior interação e fazer com que os mesmos conheçam um pouco mais da cultura indígena.

Saímos de nossas aldeias e passamos a viver em um mundo totalmente diferente: onde o dia passa mais rápido; onde a vida é mais corrida; onde todos, tem medo de todos. Daí nos perguntamos, *“o que estamos fazendo em um mundo em que não conheço nem meu vizinho? Por que uns querem ser melhor de o outro? Pra que tanta ambição?”*. A vida nas aldeias é totalmente o contrário. Nas salas de aulas nos deparamos com mais uma dificuldade, a forma de ensinar também é diferente. É da teoria para a prática. Na aldeia o pai antes de sair para pescar ou caçar ele não fala aos kurumim daquilo que pode vir os encontra no caminho da pescaria, porque para ele tudo é uma consequência, possa ser que os mesmos se deparem com uma onça ou não vejam nada. Alguns professores da UnB desconhecem totalmente o jeito tradicional de ensinar indígena, ou melhor, desconhece totalmente a cultura indígena. Então esses momentos estarão propiciando as interações que faltam ou que não são criadas nas salas de aulas. Seria um espaço de conhecimento, intercâmbio ou troca de saberes, afinal, seria na verdade um espaço de construção. Onde os participantes teriam a oportunidade de conhecer o verdadeiro valor da cultura indígena.

O grupo também reivindica ter um acompanhamento psicopedagógico específico e justifica da seguinte maneira:

Passar a viver em um mundo totalmente diferente daquele em qual foste criado, não te trás boas sensações, Ainda mais quando se está longe da família. Os estudantes indígenas são submetidos a viver em um mundo cheio de regras, regras que às vezes geram medo, transtornos, confusão. O que se fazer para vencer um inimigo que te

persegue o tempo todo? As cobranças de que temos que ser sempre os melhores dói na consciência. E os autores das cobranças nunca nos entendem, deixando-nos cada vez mais apavorados. Gostaríamos de sermos mais compreendidos, afinal, viver em um mundo que não é seu, onde ninguém te escuta e que sua família não está por perto, não existe emocional que não se abalem! O SOU-Serviço de Orientação ao Universitário, tem sido um grande parceiro em ajudar a amenizar esses abalos emocionais, que quase sempre atrapalha em nossos rendimentos acadêmicos e que isso nunca é compreendido por nossos responsáveis em Brasília. Mas sabemos que o trabalho do SOU, não é só conosco! E às vezes quando queremos um conselho, eles estão ocupados com pessoas com situações parecidas. Por isso que estamos querendo alguém disponível só para nós, não que estamos sendo egoístas, mas é que mundo de branco trás tantos problemas, é tanta dor de cabeça. E ter alguém que te entenda, com toda disponibilidade é tão bom. Mas vale salientar que não é só ouvir, e sim ajudar, encorajar a vencer esse mundo de perseguição, mais do que isso, é buscar meios de vencê-los.

Um dos pontos fortes da discussão e das proposições, demonstrando que os estudantes são protagonistas e pensam sua própria trajetória na Universidade, consistia em algumas demandas acadêmicas. Uma delas era a unificação dos critérios de avaliação dos acadêmicos indígenas entre FUNAI/UnB.

Fazemos parte de um convênio entre FUNAI/FUB, na qual cada um tem o seu jeito de avaliar os que fazem parte dos mesmos. O que nos deixa confuso é: fazemos parte de um único convênio e porque dois critérios de avaliação? Na UnB somos avaliados como todo alunado, o que não incomoda tanto. Mas na FUNAI, tem um modelo de avaliação que ninguém entende com que base ele é feito, e que não tem nada de compreensível, ou seja, não importa se você tá bem emocionalmente ou coisa parecida, pra eles você tem que render. Caso o contrário seu auxílio financeiro é suspenso definitivamente. Até entendemos essa preocupação em mostrar resultados, mas o que não entendemos é que o método de avaliação da FUNAI não leva em consideração mais nada. Aí temos problemas com moradia, adaptação, psicológicos e etc. e nada disso têm peso na avaliação. Enquanto a UnB diz um número máximo de conclusão de curso, a FUNAI diz outro muito menor.

Nos últimos semestres estamos tão aflitos com essas cobranças por parte da FUNAI, que muitas das vezes dá uma vontade enorme de abandonar tudo (desistir dos cursos), mas aí lembramos do compromisso com o nosso povo, lembramos de quantas brigamos pela existência dessas vagas e que não podemos abandoná-las assim. Se você ainda não está adaptado a viver em um mundo tão diferente, e isso tem atrapalhado seus rendimentos, em vez de te chamarem para saber o que se passa ou o porquê que você não rendeu. Eles (FUNAI) te obrigam a pegar determinado número de créditos no próximo semestre, baseado em seu critério de avaliação, caso não consiga fazer aquele mínimo estipulado por eles, você

perderá seu auxílio. Ou seja, se você já estava perturbado, você fica ainda mais. E se você não for muito forte psicologicamente, não sei nem do que poderá acontecer. Gostaríamos que houvesse um consenso entre as partes (UnB, FUNAI e acadêmicos indígenas), para que se tiver que construir métodos específicos de avaliação para os estudantes indígenas, que possamos também participar dessa construção. E que fossem levados em consideração, de que somos humanos, pois parece que para uma parte, somos apenas máquinas que temos render de todo jeito e que não importa como.

Esse ponto exposto com bastante clareza pelos estudantes, também é um ponto de preocupação dos Coordenadores Acadêmicos do Grupo Indígena, que tem questionado e denunciado inclusive, mas nada foi modificado até agora.

A FUNAI segue cortando as bolsas dos estudantes que não obtém o rendimento acadêmico estipulado por eles como idealo que contradiz o próprio texto do convenio, que assegura uma avaliação diferenciada para os estudantes indígenas e que nunca foi posta em prática.

Outra reivindicação feita pelo grupo foi participar diretamente da escolha do professor coordenador, responsável pelos estudantes indígenas da UnB.

No primeiro semestre de 2009, a UnB colocou um professor do quadro para ser uma espécie de tutor dos estudantes indígenas dentro da mesma. Temos percebido que esse professor responsável tem mudado a cada semestre que passa, quando estamos construindo nossos laços de afinidades somos surpreendidos por uma mudança na coordenação, vale salientar, que nas duas mudanças não fomos consultados nenhuma vez, o que tem nos incomodado um pouco, pois sabemos da importância desse professor coordenador para gente e que se o mesmo tiver afinidade com o movimento indígena e conosco será bem melhor. Sabemos da carência de professores que não tem conhecimentos da cultura, mas que o próprio esteja pelo menos interessado em aprender conosco. Quero lembrar que não adianta apenas dar ordem e/ou colocar medo e sim construir um verdadeiro laço, achamos que afinidade conta muito.

Os estudantes também avançaram colocando as reivindicações que poderiam contribuir para a volta as suas comunidades, desde o início que o grupo discute a necessidade de interação entre as comunidades dos estudantes participantes do Convênio, a reaproximação dos estudantes que em sua maioria haviam saído para estudar. Poderia além de promover aprendizagens interétnicas, também garantir uma aproximação de volta mais suave e também qualificada, na condição de estudantes universitários.

Os estudantes colocaram como proposta que a UnB garantisse uma viagem semestral para uma comunidade indígena escolhida pelos acadêmicos indígenas, no

intuito de cumprir com o que está previsto no convenio FUNAI/FUB de 2004, que é dar retorno do aprendizado às comunidades e assim justificaram:

No início do ano de 2009, sentimos a necessidade de trabalhar em quanto grupo em uma determinada terra indígena. Desde o início do convênio os estudantes tem dado retorno de todo o aprendizado em suas comunidades, isso sempre é feito em época de férias. O grupo acha interessante juntar todos e trabalhar cada qual em sua área de aprendizado, em uma determinada aldeia. O que seria bem mais interessante, no qual poderíamos estar fazendo vários trabalhos ao mesmo tempo. Porém, estamos precisando de apoio para por em prática a nossa ideia. Achamos que o mesmo pode ser executado como um trabalho de extensão, no qual achamos que interessa bastante a UnB.

Este projeto mostrou-se viável, em várias ocasiões: uma em que os estudantes viajaram para conhecer a realidade do Centro Yorenko Atame, a convite do Benki Ashaninka que esteve aqui por ocasião do Projeto Encontro de Saberes, outra realizada pelos próprios estudantes que visitaram a Aldeia de Massacará, do Povo Kaimbé na Bahia, e recentemente pelo Projeto PVPI, onde visitaram a aldeia Potiguara. Todas essas atividades resultaram em ricos aprendizados, prestação de serviços as comunidades visitadas e fortalecimento identitário dos estudantes da UnB.

Outra proposta que consta no Relatório do Fórum Permanente Indígena é q de que a UnB deve fazer semestralmente um relato das atividades desenvolvidas pelos acadêmicos indígenas, para ser encaminhado a FUNAI como forma de avaliação. A justificativa elaborada pelos estudantes foi a seguinte:

A cada fim de semestre são cobrados os nossos rendimentos, e quando não vamos bem ao semestre, tentamos justificar e muitas das vezes não são aceitos. E sempre somos questionados pela FUNAI, de que a UnB nunca fez um relatório profundo do convênio, ou melhor, dos estudantes indígenas. E que esse relatório sirva também como base para construção de uma política de inclusão e permanência dos estudantes indígenas nas universidades.

Em um artigo intitulado *Realidade e desafios para a educação superior indígena na Universidade de Brasília*⁶⁰, de autoria do Prof. Dr. Umberto Eusébio e sua equipe, o atual Coordenador Acadêmico do Grupo indígena na UnB, prof. Dr

⁶⁰Artigo apresentado no XVIII Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, realizado em Águas de Lindóia/SP – Brasil, de 19 a 23 de novembro de 2012.

Umberto Eusébio sinaliza para as dificuldades postas por esta atitude do órgão indigenista.

Desta forma, o convênio FUB/ FUNAI é analisado pelos estudantes indígenas e pelo grupo interdisciplinar intitulado grupo de extensão indígena que é assistido pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) sendo ressaltado o visível desentendimento entre as medidas educativas da UnB com as medidas administrativas da FUNAI. Através de reuniões, os estudantes indígenas e o grupo interdisciplinar REUNI, relatam que a Universidade de Brasília tem cumprido seu papel de promover uma ação educativa diferenciada que acompanhe integralmente o estudante indígena em seus aspectos acadêmicos, socioculturais e psicológicos.

Porém, em contrapartida, a FUNAI tem demonstrado um reducionismo em suas ações com parâmetros de assistência baseados em uma análise essencialmente quantitativa, onde seu objeto de avaliação é definido pela análise dos históricos escolares sendo priorizadas as menções de rendimento. Essa prática tem dificultado a solução da problemática educacionais indígena. Em crítica, os estudantes finalizam, refletindo que ainda existe muita resistência na aceitação dos povos indígenas nos espaços sociais de prestígios. Os órgãos executivos tem se mostrado indispostos a contribuir para aplicação da legislação que respeita a diferença étnica, protege costumes, linguagem e toda a cultura diferenciada existente nas comunidades indígenas, que infelizmente tem o seu espaço renegado por uma cultura dominante que tem dificultado a coexistência étnica.

Os estudantes também demonstram tem a consciência de que é preciso avaliar ao final de cada semestre com professores, coordenadores dos cursos e acadêmicos indígenas para planejar o semestre seguinte no intuito de garantir melhorias de aproveitamento do grupo, no entanto este procedimento necessita ainda ser implementado:

Temos a concepção de que sofreremos muito porque planejamos menos. Se a cada fim de semestre tivesse ao menos uma avaliação quanto ao grupo, tenho certeza que estaríamos bem melhores e se os professores e coordenadores participassem dessas avaliações e planejamento seria bem melhor. Acreditamos que tudo que se constrói no coletivo existem uma grande possibilidade de dar certo, e mais que nunca, queremos que a UnB seja a universidade que melhor está preparada para receber os alunos indígenas. Mas isso só pode acontecer se houver um espaço de construção coletiva que inclua boa parte do corpo docente da UnB. Acreditamos que isso seja possível, então vamos juntos construir.

Ao final do Fórum, os estudantes reafirmaram sua esperança no processo de construção da interculturalidade que está ocorrendo na UnB, com a clareza de quem sabe que se avança é por meio do diálogo, no processo de construção coletiva.

Esperamos que nossas propostas sejam aceitas, e que os tópicos que foram abordados nesse relatório sirvam como base para amenizar nossas problemáticas. Sabemos que a educação superior indígena ainda é um processo em construção em nosso país, porém, é um desafio a mais para nós, que estamos nesse mundo dos intelectuais. Então chegamos a conclusão de que temos que preparar o espaço para as futuras gerações, os futuros intelectuais indígenas, os guerreiros letrados, preparado tanto no conhecimento do branco, quanto no conhecimento tradicional. Acreditamos que tudo seja possível, desde que possamos construir o futuro em nosso cotidiano, através dos debates.

Ao assumir a Coordenação do Grupo Indígena, o Prof. Dr. Umberto Eusébio, escolhido pelos estudantes, dedicou-se a providenciar monitorias de apoio acadêmico envolvendo estudantes indígenas e não-indígenas. As monitorias foram ofertadas aos estudantes desde 2009, mas a existência de espaço e tempo para ocorrerem os encontros entre os estudantes (monitores e indígenas) não era fácil.

Para os estudantes indígenas que ingressaram na Universidade de Brasília, concluir o curso superior representa uma empreitada de vida permeada de esforço, sofrimento, vergonha, medo tenacidade, esperança, aprendizado, por isso assumem algumas posturas de autoproteção, de defesa étnica, ou criam estratégias de resiliência, para fortalecimento da identidade indígena.

Além de todos esses aspectos subjetivos a serem superados, necessitam investir em sua formação política, na articulação com suas organizações para conseguir concluir o percurso.

Às experiências subjetivas de discriminação vividas no percurso universitário, juntam-se as incertezas sobre a inserção no mercado de trabalho, para isso necessitam do apoio de suas organizações, para ocupar espaços de poder que hoje são ocupados por não-indígenas.

O professor Dr. Antonio Brand, também fez a seguinte proposição, apontando algumas possibilidades para fortalecer a articulação entre os acadêmicos indígenas, sugerindo como valorizar os saberes locais e levantando questionamentos por parte das instituições que os acolhem:

Viabilizar encontros com as lideranças e acadêmicos indígenas, para discutir sustentabilidade, o problema está nas universidades, não nos acadêmicos. Há dificuldade em dialogar com as expectativas indígenas- compreender a dificuldade dos estudantes indígenas se Espaços de troca de informações entre os mediadores e os professores apoiadores. Começar essa troca de experiências entre as universidades. Para onde vão esses acadêmicos que estão se formando?

Para os professores que entram em contato com estes estudantes, representa a oportunidade de aprender a fazer-se mais plenamente humano, ao combater a desumanização compreendida como “o resultado de uma ordem injusta que gera a violência dos opressores, o que por outro lado, desumaniza os oprimidos”, segundo Paulo Freire em sua *Pedagogia da Esperança* (1970,p74) e de se posicionar política e socialmente como educadores e cidadãos sobre a temática da educação para os povos indígenas.

Esta desumanização é concreta, de ordem política, econômica, ideológica, portanto faz-se necessário conhecer a realidade para transformá-la, uma realidade que não é apenas social, mas também subjetiva, o que requer a descolonização do pensamento eurocêntrico e sensibilização para aprender a aprender com as diferenças e além de respeitá-las, valorizá-las e aprender com suas trajetórias.

Reitero aqui a ideia de Santos sobre a sociologia das ausências e asociologia das emergências, em que afirma que:

Muito da realidade que não existe ou é impossível é activamente produzida como não existente ou impossível. Para a captar é necessário recorrer a uma racionalidade mais ampla que revele a disponibilidade de muita experiência social declarada inexistente (sociologia das ausências) e a possibilidade de muita experiência social emergente, declarada impossível(a sociologia das emergências).

A inserção dos estudantes indígenas nos espaços institucionais educativos, se realizada nestes moldes colonializados, como se deu em nossa Universidade, não pode ser compreendida como inclusão, senão como inserção cruel por parte das instituições que se dispõem a incluir os grupos historicamente excluídos como portadores de saberes válidos e valiosos.

Nesse sentido, um exemplo interessante é o programa E´ma Pia de Acesso e Permanência de Indígenas no Ensino Superior⁶¹, do Núcleo Insikiran da Universidade Federal de Roraima, voltado para atividades de extensão e pesquisa e para garantir meios de acesso e da permanência de indígenas ao ensino superior no estado de Roraima.

O programa possui algumas ações para fortalecer a educação superior indígena dentre elas a sensibilização do quadro docente e discente da UFRR, para prepará-la para conviver com a presença dos povos indígenas, bem como para desenvolver a compreensão mais aprofundada das questões indígenas e da riqueza do diálogo que seu debate pode provocar nos meios acadêmicos.

Junho de 2009

Pela primeira vez a AAIDF participou com uma barraca nos festejos juninos que envolvem os Centros Acadêmicos das Faculdades e Institutos da UnB, a notícia é publicada na rede Índios*online* em 10 de junho e reflete a animação dos repórteres indígenas e também a ansiedade de todo o grupo indígena, mobilizado para organizar a participação em forma de mutirão.

Nos dias 18 e 19 de junho 2009, no centro comunitário da UnB acontecerá o Arraiá dos Universitários (CAs- Centro Acadêmicos). No qual os estudantes indígenas estarão presentes, além da participação na festa, os mesmos irão colocar uma barraca de comidas e bebidas típicas. Nós estamos muito ansiosos, pois esse será a primeira vez que a AAIDF contribuirá com sua participação junto aos demais centros acadêmicos (CAs) da UnB. Vale salientar que a participação nos festejos da universidade é de suma importância para a integração dos universitários indígenas com os demais acadêmicos.

Presenciei um autêntico trabalho solidário e de mutirão, rapidamente a barraca estava erguida, decorada e os estudantes indígenas ainda foram auxiliar os outros grupos de estudantes de outros cursos a armarem suas barracas, numa manifestação de solidariedade ao coletivo dos outros estudantes.

⁶¹A partir de uma demanda apresentada pelos povos indígenas por ensino superior e da proposta apresentada pelo Projeto Trilhas de Conhecimentos, do LACED/Museu Nacional - Universidade Federal do Rio de Janeiro, com recursos da Pathways to Higher Education Initiative, Fundação Ford. Para saber mais acesse www.laced.mn.ufrj.br/trilhas e <http://www.insikiran.ufrj.br/emapia.htm>

Também vi muita organização e responsabilidade ao servir os alimentos e receber os convidados que visitavam a barraca, sem deixarem de dançar seu forró, animadíssimos! Foi um sucesso a participação dos estudantes indígenas neste evento. O grupo é bastante animado, alegre e festeiro.

Expressão da alteridade

Foto 9 - Manifestação na UnB



Fonte: Acervo da AAIDF

Em 2009, os estudantes indígenas uniram-se informalmente aos coletivos organizados com a intenção de defender o sistema de cotas na UnB, a exemplo da “Articulação em defesa das cotas”⁶² na realização de ato pacífico, simbólico e lúdico durante a abertura da IX Semana de Extensão da Universidade de Brasília/UnB, no campus do Plano Piloto, realizado dia 29 de setembro de 2009, na entrada da Ala Norte-ICC-UnB, em que os estudantes indígenas participaram com um “manifesto” que dizia “NÃO AO PRECONCEITO! UNB É MULTICULTURAL.”

O objetivo da manifestação dos estudantes era atrair mais visibilidade ao grupo multicultural de estudantes indígenas buscando obter respeito pelas suas diferenças culturais.

A percepção do grupo de estudantes indígenas nessa ocasião é expresso por Tukanaím e postada no Blog “Maloca-UnB”, no dia 03 de outubro de 2009 e diz:

⁶²Grupo que se compõe de cotistas e não cotistas, estudantes de diversas IES, representantes governamentais e não-governamentais, partidos políticos, movimento estudantil, sindicatos, entidades negras e outras que defendem a política de ação afirmativa.

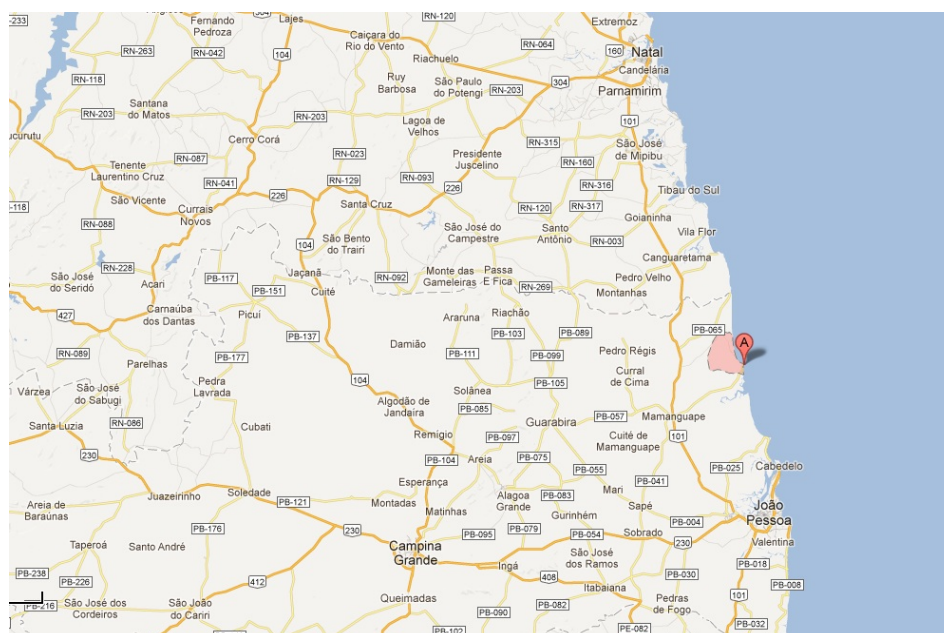
A Universidade de Brasília obteve um novo olhar sobre a questão indígena na universidade. Ontem no dia 02/10/2009, foi realizado o primeiro manifesto indígena dentro da Universidade. Os estudantes indígenas da UnB, juntamente com os vários movimentos indígenas como Santuário dos Pajés, Associação dos Povos Indígenas do Cerrado, Núcleo de Ação e Estudos Indigenistas- UnB Alvaro Tukano e demais colaboradores. O manifesto percorreu dentro da UnB, passando pela Faculdade de Saúde, ICC SUL- NORTE e teve sua finalização no Restaurante Universitário- RU. O tema abordado por todos era: Não ao preconceito, a UnB é multicultural. No decorrer do manifesto, outros estudantes aderiram e se uniram para dançar o toré. Para os estudantes indígenas da UNB, movimento como esse é bastante importante para acabar com o preconceito indígena, dentro das universidades do Brasil. A multiculturalidade é importante dentro das universidades e deve ser prevalecto.

Uma visita às famílias dos estudantes potiguara nas aldeias Forte e Galego

Senti necessidade de visitar novamente a Terra Indígena Potiguara, no município Baía da Traição, estado da Paraíba, de onde vinham seis estudantes do povo Potiguara, e onde eu havia realizado parte da minha militância, do movimento ambientalista na década de 80.

Nos anos de 2009 a 2010 havia na UnB4 estudantes do povo potiguara da Paraíba, moradores de 4 aldeias: Forte, Galego, São Francisco e Tracoeira e sabendo que minha família morava na Paraíba e que eu havia estudado na UFPb, esses estudantes me convidaram para ir a Terra Indígena Potiguara, conhecer suas famílias.

Figura 4 - Mapa que identifica o Município Baía da Traição, Paraíba - Terra Indígena Potiguara



Fonte: Google Maps - Dados cartográficos 2013 Google, MapLink

Aceitei o convite e prometi que iria visitá-los nas férias em janeiro de 2010, que eu passaria com minha família em João Pessoa. Um dos meus irmãos Marcelo, que é doutor em Engenharia Elétrica e professor de um CEFET, interessou-se em me acompanhar para conhecer os índios, fomos discutindo no caminho sobre interculturalidade e diferenciação dos conhecimentos tecnológicos e os conhecimentos ditos tradicionais, ele bastante relutante em admitir que os índios detinham saberes valiosos para a Universidade. Pedi-lhe que tentasse esquecer o que aprendera na Universidade e não olhasse a comunidade indígena com olhos “de pesquisador”, mas que estivesse aberto para ver se descobriria algum conhecimento que ele considerasse válido e diferenciado.

A aldeia do Forte e a Aldeia do Galego

A Terra Indígena Potiguara é bem próxima a uma pequena cidade turística, a Baía da Traição, muito visitada em época de veraneio. Para entrar na Terra Indígena é preciso convite, Bruno, um membro da família potiguara a ser visitada, estava nos aguardando no Portal, em forma de arco que separa a cidade turística de Baía da Traição da Terra Indígena Potiguara.

Foto 10 - Portal entre a Baía da Traição e a Terra Indígena Potiguara.



Fonte: Acervo pessoal de Tanielson Potiguara

Após passar embaixo do portal, no Arco, o que mais impressiona, quando se entra na Terra Indígena Potiguara é a enorme falésia que separa o mar da Terra indígena, uma maravilha da natureza plenamente preservada.

Foto 11- Falésia que separa a Aldeia do Forte do mar



Fonte: Tanielson Potiguara

Em cima da falésia, fica localizada a Terra indígena potiguara, em baixo o mar fonte de vida e sustento de onde o povo potiguara tira sua alimentação e seu sustento, a maioria são pescadores. Os jovens improvisam pranchas e utilizam as enormes ondas para surfar.

Para o visitante que adentra pela primeira vez a Ti Potiguara, se enxergar com o olhar respeitoso a natureza, verá que tudo ferve de vida nesta terra indígena, linda e abençoada!

Um dos tios do estudante Poran é pescador e passa as vezes uma semana em alto mar, em barcos que eles próprios constroem, o estaleiro da aldeia é muito rústico, mas os barcos são ótimos. Ele também é artesão, e constrói réplicas de barcos de pesca.

É da proximidade do mar que surge também a inspiração deste toante de Toré, cantado pelo povo Potiguara em momentos de dificuldades, muito significativo para o povo:

Ó Mãe de Deus, arreda os mares,
 Ó Mãe de Deus, arreda os mares,
 Ó Mãe de Deus minha mãe soberana
 Ó Mãe de Deus minha mãe soberana
 Ó Mãe de Deus, eis aqui meus curumins.
 Ó Mãe de Deus, eis aqui meus curumins.
 Eu sou morubixaba, ela é cunhataí
 Eu sou morubixaba, ela é cunhataí
 Reina reinou, reina, reina, reinou ô a

Foto 12 - Aspecto da falésia vista da praia.



Fonte: Acervo pessoal de Tanielson Potiguara

As casas são construções de pau a pique, de palha, de barro, de taipa, mas a grande maioria é de tijolo, medida de saneamento básico incentivada pela FUNASA.

Com eles, me senti entre os meus. Entendi o que Darcy Ribeiro queria dizer em sua obra o Povo Brasileiro, quando usava a expressão “esses meus índios” em relação aos caiapós, que considerava tupinambás tardios. Não era um sentimento de apropriação ou de tutela, como analisei criticamente ao ler o livro, nem mesmo de proteção, mas um sentimento de pertencimento, de amor incondicional.

Ao final da visita, Marcelo meu irmão que havia se juntado a roda dos homens para descascar cocos, aprendeu uma lição interessante. Os indígenas haviam desenvolvido uma técnica para descascar os cocos de forma muito rápida, meu irmão pesquisador não conseguia nem começar a descascar um côco direito. Me confidenciou, é eles têm outros saberes...saberes da prática que são diferentes e importantes.

A Semana Indígena na UnB

A Semana Indígena na UnB ocorreu nos dias 11 e 12 de agosto de 2010 e foi considerada pelos estudantes como um marco de sua presença na Universidade tanto no sentido de protagonismo do grupo, que discutiu a necessidade do evento, planejou coletivamente a programação, elaborou os diversos instrumentos burocráticos para a realização do evento, e os encaminhou aos Decanatos da UnB,

e a outras instituições (FUNAI) em nome da Associação dos Acadêmicos Indígenas do Distrito Federal (AAIDF).

A Secretaria de comunicação da UnB fez cobertura jornalística, fotografou e publicou no site da UnB. A reportagem “Semana Indígena promove integração entre estudantes” de autoria de Thaís Antonio –UnB Agência, de 10/08/2010 inicia-se da seguinte maneira:

Os 54 alunos indígenas de 20 etnias que estão matriculados na UnB terão a oportunidade de mostrar um pouco de sua cultura para os colegas universitários na 1ª Semana Indígena da Universidade. A ideia é aproximar culturas por meio de danças, rituais, fotografias e debates. A abertura das atividades será às 11h desta quarta-feira, 11 de agosto, no Restaurante Universitário. A programação segue até quinta-feira, 12. A iniciativa marca as comemorações da Semana Internacional dos Povos Indígenas.

O apoio dos Decanatos da UnB, sem dúvida foi fundamental para que o grupo pudesse realizar o evento com a visibilidade a que a AAIDF se propunha, a mesma reportagem traz uma fala da profa. Lucila Souto Mayor, diretora de esporte Arte e Cultura, em que reconhece que o contato com os estudantes indígenas durante a preparação para o evento representou para ela e sua equipe um “momento de grande aprendizado”: “Eles são guardiões dessa cultura é nosso papel preservar e valorizar essa abertura.[...]Eles tomam decisões coletivas, têm um grande respeito uns pelos outros e tem uma relação diferente com o tempo”.

Também os estudantes fizeram sua própria cobertura jornalística do evento e publicaram na mídia alternativa, conforme a reportagem do estudante Tukana’ím, publicada no site indiosonline, a seguir:

A associação dos Acadêmicos Indígenas do Distrito Federal- AAIDF em conjunto com a Universidade de Brasília promoveram a SEMANA INDÍGENA que por sua vez era composta por exposições, danças, rituais, comidas típicas, debates, exposições de artesanatos, painéis, entre outros. Muitos estudantes indígenas e não- indígenas, professores, e publico em geral participaram ativamente deste evento que está marcado na história da UNB.

O evento contou com algumas performances, que segundo Rita Gomes do Nascimento(Potiguara) em sua tese de doutorado defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte em 2009, intitulada *Rituais de Resistencia: experiências pedagógicas Tapeba*, e no artigo produzido para o Livro “Olhares

Indígenas contemporâneos” que é uma coletânea de artigos produzidos a partir de teses e dissertações escritas por indígenas, Nascimento (2010, p.30) afirma que os atos performáticos representam momentos de fortalecimento da identidade indígena.

Sabendo que , por meio de tais atos performáticos os índios não apenas refletem sobre as suas experiências mas as recriam no momento mesmo em que se expressam, é visto, desse modo, um processo de auto(recriação) histórica e cultural.

Pereira⁶³ (2012, p.306-307), contribui para o esclarecimento deste conceito em sua relação com a educação, que não é tão fácil de ser explicado:

A performance recobra o campo do preexistente, aquilo que permite interrogar a história, a cultura, a organização social, tornando-as passíveis de serem reconsideradas e atualizadas – há certamente, aqui, de forma criptografada, um germen político semeado, isso porque tal reconsideração pode permitir a inauguração de uma nova ordem sócio-histórica-cultural mais elástica, mais abrangente, mais tolerante às diferenças, às singularidades. Como forma de comunicação multicêntrica, periférica, a performance apresenta-se como um dispositivo que dá visibilidade a essas marcas da história e da cultura que são impressas sobre um corpo. Do ponto de vista histórico, a performance assume uma função testemunhal.

As performances artístico-culturais se configuram numa linguagem, como a linguagem da arte, da expressão corporal, do teatro, que não é uma linguagem apenas assistida, mas sentida, por quem faz e por quem assiste e dela participa pelo olhar, pelo escutar, pelo sentimento e pela reflexão advinda destes momentos comuns.

A reportagem do estudante Tukana’ím continua descrevendo aos parentes e a sociedade em geral (utilizando a internet) sua percepção do evento, a performance foi realizada no restaurante Universitário, num horário de bastante movimento dos estudantes onde também estava ocorrendo uma exposição de pôsteres que traziam informações, lendas, fotografias de 19 povos, dentre os 23 povos representados nos cursos de graduação da UnB até 2010:

O primeiro dia contou com uma apresentação do estudante indígena [...], vestido de palitó que representava a cultura dos não índios

⁶³ PEREIRA, Marcelo de Andrade. Performance e educação: relações, significados e contextos de investigação. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 28, n. 1, Mar. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000100013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 jan. 2013.

(empresários, doutores etc), e com ajuda de uma indígena seu palitó foi trocado por seus trajes tradicionais, até ser finalizado com seu cocal. Dessa forma o estudante indígena iniciou os dois dias de evento com a seguinte frase :Posso ser o que você é, sem deixar de ser quem sou!

Foto 13 - estudante indígena vestido de paletó



Fonte: UnB Agência. Foto de Luana Leras

Na performance realizada pelos estudantes indígenas, o estudante indígena abre o evento em trajes sociais europeus, terno e gravata, sob os olhares de estranhamento dos outros estudantes que estavam no Restaurante Universitário(RU) e após seu pronunciamento, uma mulher indígena o despe e ajuda-o a por as roupas tradicionais, momento em que todos dançam o Toré.De acordo com Pereira (2012),

Nas performances culturais[...] encena-se, de maneira não intencional e, por vezes, inconscientemente, um “*drama social*” – que, entendido como *estrutura organizacional*, define, de antemão, tempos, espaços e “papéis” de cada indivíduo no espaço da sociabilidade humana e, por conseguinte, no enredo da cultura dominante.

Eu me pergunto: Será que naquele momento o estudante pode ver-se a si e aos outros como fios do mesmo tecido social?

Na história da humanidade, desde a antiguidade as roupas e até os tecidos eram distintivos da classe social de quem as usava, a trama e a tessitura representavam diferenças sociais. Os tecidos nobres, como a seda e as cores fortes como a cor púrpura e os vermelhos eram indicativos da nobreza e do clero, assim como os trajes sociais são utilizados hoje pelas elites que detém o poder (presidente, senadores, deputados, prefeitos, vereadores) e pelos “doutores” (advogados), juízes, diplomatas.

A performance dos estudantes tanto expressava a possibilidade de ascensão social por meio da formação universitária, como mostrava que as roupas só tem importância em determinados contextos sociais. Nas comunidades indígenas, o indicativo de uma situação social é a pintura corporal. Nas aldeias do Nordeste e em alguns povos do Norte, a saia de fios de palha de buriti é usada igualmente por homens, mulheres e crianças, por cacique e por pajé.

No entanto, usar os trajes sociais, o estereótipo do doutor (advogado, deputado, senador, uma alusão também aos professores doutores), simboliza também a possibilidade de mudar a trama da sociedade dominante, o lugar, o papel político, social e econômico, entre a roupa tradicional do índio e a roupa ocidental do doutor, há um esforço de adaptação considerável. Da mesma forma que o hábito não faz o monge, tampouco o índio desfaz-se do habitus.

Após dançarem o Toré, principal dança indígena dos povos do Nordeste, ocorreram os debates, exposições de artesanato de vários povos e a oficina de pintura corporal⁶⁴, que despertou a curiosidade de vários estudantes de outros cursos, proporcionando uma boa integração com os estudantes indígenas.

É interessante destacar como os próprios estudantes se dedicaram a estudar sobre a pintura corporal em diversas etnias e seus vários usos, além de exercitarem sua criatividade reiventando os grafismos.

Foto 14 - Oficina de Pintura Corporal



Fonte: Luis Filipe Barcelos/UnB Agência

A Oficina de Pintura Corporal foi bastante visitada pelos estudantes não indígenas, os estudantes indígenas partilharam seus conhecimentos a respeito de

⁶⁴Outras fotografias estão disponíveis em <http://www.unb.br/portal/galeria/index.php?id=642>

pintura corporal, o jenipapo foi colhido e ralado no próprio campus, pelos estudantes, o urucum trazido do Santuário dos Pajés.

Trazer no corpo e na pintura a marca da identidade indígena, e dançar o Toré ou o Parichara, é usual por parte dos estudantes, especialmente quando participam de eventos significativos para eles, também por parte dos que participam mais ativamente do movimento indígena. Ainda segundo Pereira (2012),

O sentido de performance exprime-se nesse contexto sob a forma de uma modalidade de expressão específica, particular, como forma intencional, sobreinvestida de *re-apresentação* – como atuação, e não como encenação –, cristalizada em *técnica* ou *evento*, estabelecida, de modo explícito e concreto, na conjunção de um corpo a um discurso – e vice-versa –, de tal modo que eles se retrodeterminam: corpo-discurso, discurso-corpo, forma-corpo, corpoforma.

Nas diversas tradições indígenas a fogueira representa um fator de união, de circularidade, de aconchego e proteção. É em volta da fogueira que se contam histórias, que se prepara o alimento, que se compartilha os saberes, os alimentos, os sabores e dissabores.

A noite foi recheada de uma fogueira que a Liderança Álvaro Tukano a representou como a força que está sempre em nossos conhecimentos, e que todo o preconceito fosse jogado naquela fogueira!! E foi assim que todos os presentes fizeram q logo depois dançaram o Parixara (Dança indígena de Roraima) e o Toré.

A performance ritualística realizada por Álvaro Tukano, proporcionou aos estudantes que participaram e ao público observante, que se abrissem janelas para dimensões onde os saberes ancestrais residem. O ritual de jogar no fogo o preconceito, aliviou o sentimento de peso que os estudantes relatavam carregar, bem como demonstrou que uma Universidade que se propõe a incluir a diversidade não pode tolerar atos preconceituosos. Ainda conforme Pereira (2012, p.308),

A performance abre o espaço para a indeterminação, para o indizível, preza pelo imaginado em detrimento do entendido, ela justapõe o incongruente, busca, com isso, promover novas significações, novos esquemas, novas configurações de ser, novas formas de expressão e contraexpressão. Nela, embute-se um anacoluto no corpo- fendas, brechas interpretativas, formas de compreender o mundo, o outro, que não se esgotam pelo rigor do discurso lógico, racional, mas que antes convoca o corpo, as vísceras, a memória, para uma real aproximação com esses.

No início do segundo dia, mais uma apresentação performática, onde as estudantes apresentaram uma dança criada por elas (pude assistir a criação dos passos da coreografia pela estudante do povo Baré) que encenava uma canção que falava do povo Baré e de sua resistência, e movimentos muito graciosos de coreografias executado pelas estudantes deste povo.

Na reportagem escrita pelo estudante Tukana'im e publicada no site indiosonline, ele agrega uma conotação política, ao dizer que a dança foi originada na região do Rio Negro-Amazonas "O segundo dia foi composta por uma dança originada na região do Alto Rio Negro- Amazonas, e foi apresentada pelas indígenas Baré da universidade".

Uma das estudantes vestida em trajes tradicionais e portando um maracá realizou uma performance de dança solo, onde a mesma encenou a "Cunhã Poranga", a mais bela moça guerreira, audaciosa e corajosa, (que tornou-se personagem do Boi Bumbá do Amazonas, estado de onde provém a estudante).

A dança foi num crescente e intensificou-se, a estudante foi tomada por uma vibração que se traduzia nos movimentos do seu corpo e tocou os presentes. Um dos estudantes não indígena que assistia a performance me relatou que durante a dança, sentiu-se transportado para um passado que ele havia apenas imaginado.

Após as performances artísticas, os debates continuaram, com a presença dos convidados Alvaro Tukano- Liderança Indígena, Edilson Baniwa- Doutorando em Linguística UnB e Prof. Arion Rodrigues- Depto Laboratório de Línguas Indígenas, após os debates foi servido aos presentes uma degustação de várias iguarias indígenas, que os estudantes não quiseram chamar de coffe-brack, mas de Tembi'u, que em tupi antigo quer dizer "alimento", não só no sentido de comida, mas de "aquilo que nutre, que satisfaz". A reportagem do estudante Tukana'im finaliza expressando a satisfação em compartilhar o evento e o significado que este teve para os estudantes.

E é assim, com muita satisfação que nós estudantes indígenas da universidade de Brasília compartilhamos um pouco do nosso movimento na Universidade de Brasília, dizendo essa semana foi repleta de alegria, companherismo, força e coragem para amplificar nossas raízes dentro de um "sistema leigo" na causa indígena como é as universidades federais do Brasil, e que isso fique de espelho para que outros estudantes, professores possam erguer forças para que nossa rede de luta seja ampliando em todo nosso país!!
AIAIAaaa!

<http://www.indiosonline.org.br/novo/semana-indigena-na-unb-2-dias-para-marcar-a-unb/>

Setembro de 2011

Uma das dificuldades que encontro nos registros deste Diário de Campus é buscar termos elegantes para descrever e denunciar realidades cruéis que vislumbro no cotidiano destes estudantes. A pressão é grande e vem de todos os lados: da FUNAI, da UnB, das suas Associações e Organizações, da incompreensão de alguns professores, da situação financeira difícil, da notícia das reprovações ou jubramento de alguém, ou da perda do auxílio financeiro que garantiria a subsistência em Brasília, do desapontamento que causarão aos seus familiares e as suas lideranças, caso não consigam concluir seus cursos, do sentimento de fracasso que alguns vivenciam ao receber a nota que os reprova em disciplinas.

Nos silêncios carregados de significado, nos olhos marejados de lágrimas, no olhar sem brilho, no andar cabisbaixo e na fala curta e em tom baixo percebo a luta interior que se trava em cada um deles, a cada final de semestre.

Qual a linguagem aceitável nos termos da academia, para descrever os sentimentos de menos valia, de humilhação, de esforço sobre humano para enquadrar-se numa maneira de pensar o mundo diferente da sua?

Por outro lado vejo aliviada que apesar de terem aprendido bastante sobre as “astúciase a manipulação do mundo dos brancos”, ainda mantém seu jeito indígena de ser: solidário, alegre, esperançoso. Muitas vezes me perguntei: como podem rir e brincar diante das adversidades? Ou calar-se e apresentar uma certa passividade diante da desigualdade e da injustiça, era uma atitude que pude observar no grupo diversas vezes.

Essa aparente passividade que de início me causava indignação e estranhamento, depois descobri ser estratégia de superação, uma prática de resiliência, da qual Gersem dos Santos Luciano Baniwa referia-se em sua tese de Doutorado, já citada anteriormente.

Nas mulheres, especialmente nas estudantes do Acre, Roraima, Amazonas, é um comportamento valorizado e aprendido culturalmente, a mulher indígena é resistente, mas muito doce, fala baixo, tem olhar carinhoso.

Eleição da nova gestão da AAIDF

Após um ano do mandato da “presidenta mulher”, (2009-2010) mais uma vez o cocar preto e branco muda de cabeça. A solenidade é sempre revestida de simbolismo e o cocar representa a liderança reconhecida em que o estudante irá durante um período, exercitar sua liderança afinal, a AAIDF é importante para o grupo:

A associação foi o mecanismo de representação máximo que a gente poderia conseguir para ter as coisas na Universidade, dialogar com a FUNAI, e uma maneira de nos fortalecermos. A gente foi conseguindo aos poucos o apoio, a AAIDF deu essa força para a representação.

A AAIDF elegeu nova diretoria, numa composição interétnica muito interessante, que revela que há união entre estudantes do Norte, do Nordeste e do Sudeste no grupo de estudantes mais politizados e engajados no movimento indígena. O sentimento de pertença não é familiar ou por etnia, é um sentimento de pertença que se origina na participação, na luta cotidiana, no ato de estar juntos por um mesmo objetivo. Nesse sentido é compreensível a irritação do grupo com os estudantes que não participam e se beneficiam da mesma forma dos avanços e apoios que o grupo vai conseguindo.

Foto 15–Faixa da AAIDF



Fonte:Acervo da AAIDF

Desta vez o presidente é o segundo formando de Ciências Biológicas, Tukana'ím, que registra o acontecimento em reportagem publicada por ele no site da Rede Índios *online*(www.indiosonline.net), em 12 de setembro de 2011.

O mesmo publica na reportagem o nome e o povo de todos os integrantes da AAIDF, esclarecendo sua função:

A AAIDF é uma forma que os estudantes indígenas encontrou para fortalecer o grupo na UnB, no intuito de reivindicar os direitos e melhorias que atenda as necessidades dos acadêmicos na universidade e a permanência.

Foto 16 - A ex-presidente do povo Atikum passando o cocar para o seu sucessor o novo presidente do povo Tukano.



Fonte: Acervo da AAIDF

O novo presidente utilizará de meios tecnológicos para comunicar-se com a AAIDF e com os outros estudantes indígenas, pois deverá estar de volta a São Gabriel da Cachoeira no Amazonas, após a formatura, para dar início a sua vida profissional e pessoal.

Após a cerimônia oficial de formatura realizada pela UnB no Centro Comunitário, a formatura do estudante contou com cerimônia “específica e diferenciada” realizada no mesmo local, com direito a quinhampira (caldo de peixe com pimenta), beiju, peixe assado, frutas e caxiri, com presença das lideranças que cursavam o mestrado e o doutorado na UnB e de outras lideranças da região, bem como dos professores coordenadores e apoiadores dos estudantes, com direito a discursos e falas celebrando a conclusão do curso e animando o estudante a prosseguir em sua nova vida profissional.

Na sua fala curta e emocionada, a mãe do estudante fez um reconhecimento e agradeceu aos professores o conhecimento transmitido para o seu filho.

As colegas fizeram a decoração do ambiente à moda tradicional, com artesanato indígena, mas compareceram vestidas em traje esporte fino, como é de praxe na sociedade não-índia, inclusive eu. Quem não gosta de se maquiar, e se vestir com cores e brilhos? Caprichamos, o evento pedia um figurino especial, afinal se a roupa não faz o monge, tampouco desfaz o índio.

O Projeto REUNI-IndÍGENA :

Em abril de 2011, foi criado o Projeto “Monitorias integradas para estudantes indígenas: abordagens interdisciplinares como prática pedagógica de aprendizado”, com o objetivo de diminuir o índice de reprovação, elevar o índice de rendimento acadêmico (IRA) e inserir o estudante indígena na comunidade acadêmica.

O projeto é apresentado no artigo *Realidade e desafios para a educação superior indígena na Universidade de Brasília*, já citado anteriormente, de autoria do Coordenador Prof. Dr. Umberto Eusébio e seu grupo de apoio,

Deste projeto participam estudantes indígenas e não-indígenas (bolsistas e voluntários) de diferentes cursos que refletem conjuntamente a permanência dos estudantes indígenas. Nessas reuniões o convênio FUB/ FUNAI é analisado pelos estudantes indígenas e pelo grupo interdisciplinar intitulado grupo de extensão indígena que é assistido pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) sendo ressaltado o visível desentendimento entre as medidas educativas da UnB com as medidas administrativas da FUNAI.

Os encontros do grupo ocorrem semanalmente coordenadas pelo Prof. Humberto Eusébio e seu grupo de apoio, às sextas –feiras, horário em que havia sido estipulado anteriormente para a discussão entre os estudantes indígenas e a Coordenação Acadêmica.

Apesar de concordarem inicialmente com a presença dos estudantes não-indígenas participantes do projeto, com o decorrer do semestre e a proposta de avaliarem conjuntamente o Convênio FUB/FUNAI, os estudantes começaram a relatar um incômodo em discutir as questões que lhes dizem respeito na frente dos colegas, mas esse incômodo foi relativizado e as reuniões continuaram a ocorrer conjuntamente.

Em conversação com alguns dos estudantes participantes, percebi que o clima de desconforto continuava, causada segundo um dos estudantes indígenas, pela presença numerosa de estudantes não indígenas, bolsistas e monitores que inibia os estudantes indígenas de discutir seus próprios problemas e de assumir o protagonismo em ações que lhes dizem respeito.

Uma sugestão que poderia minorar esse incômodo seria criar um novo horário que permitisse as discussões entre o grupo indígena e a Coordenação Acadêmica, possibilitando a livre expressão dos estudantes indígenas.

Há um aspecto importante que essas reuniões conjuntas possibilitaram: os participantes não-indígenas, que são maioria dos estudantes que compõem o grupo

REUNI, modificaram suas próprias representações sobre os povos indígenas e apropriaram-se da complexidade e dos desafios que a presença indígena na Universidade representa, tornando-se parceiros, auxiliando na análise e avaliação do Convênio, bem como apontando possíveis soluções para a Coordenação Acadêmica.

Dentre as reflexões produzidas pelo grupo, destaca-se a disparidade de ações realizadas pela FUNAI e pela UNB para facilitar a permanência do grupo indígena, especialmente quanto aos parâmetros de avaliação adotados.

Enquanto a UnB busca flexibilizar as condições para que o estudante indígena permaneça, a FUNAI utiliza um sistema avaliativo para cortar o auxílio financeiro dos que não se enquadram nos critérios assistencialistas de auxílio financeiro aos estudantes estabelecidos, o que também é confirmado pelo Coordenador Acadêmico do grupo de estudantes indígenas, este aspecto é evidenciado no artigo anteriormente citado.

Porém, em contrapartida, a FUNAI tem demonstrado um reducionismo em suas ações com parâmetros de assistência baseados em uma análise essencialmente quantitativa, onde seu objeto de avaliação é definido pela análise dos históricos escolares sendo priorizadas as menções de rendimento. Essa prática tem dificultado a solução da problemática educacionais indígenas.

Durante o período em que acompanhei o grupo de estudantes indígenas, observei o grupo refletir que ainda existe muita resistência na aceitação dos povos indígenas nos espaços sociais de prestígios, ou seja, há muito a se fazer para eliminar o preconceito e superar as representações sociais a respeito dos povos indígenas.

O Projeto Vidas Paralelas Indígenas (PVPI)

“No Seio da Serra fui gerado,
por muito sofrer fui espalhado
Índio do centro da caatinga é o que sou,
não sei como lá cheguei,
mas sei que é lá que morrerei.”
(Toante do Povo Atikum no cartaz do PVPI)

A presença dos estudantes indígenas (e descendentes) nos cursos da área de saúde da Universidade de Brasília (medicina, enfermagem, nutrição), é um fenômeno recente que desafia a academia em sua missão de aprofundar a democracia e sua vocação inclusiva.

O conhecimento construído na área da saúde, de base positivista, tem sido hegemonicamente atrelado a uma medicina racionalista que “reduz a objeto – um

outro sujeito humano, em sua singularidade, subjetividade e sua trama de relações sociais e ambientais – e lhe elimina toda a complexidade”⁶⁵ (VASCONCELOS, 2001).

Pensar essa proposta de descolonização não é simples, porém não é impossível. Se observarmos os números dos concorrentes ao vestibular indígena diferenciado na UnB, a média de concorrência tem sido em torno de 500 candidatos para 1 vaga, veremos que a cada semestre entram os estudantes considerados melhores, apontando para um espécie de elite intelectual entre os indígenas, dentre todos os estudantes indígenas que concorreram. Entretanto, durante o percurso acadêmico, estes estudantes demonstram não estarem preparados para a vida universitária, sendo constantemente reprovados nas disciplinas dos seus cursos.

Incluir os estudantes indígenas em Universidades monoculturais, implica na descolonização epistemológica (SANTOS, 2009) e na superação de paradigmas monádicos nas práticas educativas e acadêmicas e neste sentido interroga a formação e a atuação docente, pois necessita de olhares interdisciplinares e metodologias diferenciadas que considerem suas especificidades, realizando uma escuta sensível dos tempos, modos e ritmos de aprendizagem destes estudantes.

A partir da experiência acumulada pela equipe coordenadora com as ações do Projeto Vidas Paralelas⁶⁶, os professores Dra. Maria da Graça Luderitz Hoefel (Coordenadora), Dr. Edgar Merchan Hamann, Dra. Silvéria Maria dos Santos e as doutorandas em Ciências da Saúde Maria Gorete Gonçalves e Denise Osório Severo, pesquisadoras do Núcleo de Estudos em Saúde Pública (NESP), Tutoras do Projeto Vidas Paralelas, iniciaram uma série de reuniões com os estudantes indígenas da UnB, que culminou no Projeto de Extensão Vidas Paralelas Indígena (PVPI)⁶⁷.

⁶⁵VASCONCELOS, Eduardo Mourão. A riqueza multifacetada da vida dos pobres e a pobreza unidimensional da medicina dos ricos. In VASCONCELOS, Eymard Mourão et al. Educação Popular e a atenção à saúde da família, São Paulo: Hucitec, Sobral:UVA, 2001.

⁶⁶O Projeto Vidas Paralelas (PVP), é uma ação de parceria nas áreas de Cultura e Saúde do trabalhador brasileiro. Criado pelo Ministério da Cultura, e realizado por meio da Secretaria da Identidade e da Diversidade Cultural (SID/MinC), juntamente com o Ministério da Saúde, a Rede Escola Continental em Saúde do Trabalhador (REC-ST), a Universidade de Brasília⁶⁶ (UnB) e a Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP); no Brasil, o projeto tem o apoio das Centrais Sindicais, Pontos de Cultura e órgãos de saúde e cultura dos estados e municípios.

⁶⁷ Veja artigos completos e a produção acadêmica dos estudantes sobre o Projeto na Revista Tempus - Actas de Saúde Coletiva (ISSN 1982-8829), vol 6, nº1, dedicada à

Constituído a partir dos anseios dos estudantes indígenas, segundo Hoefel, Severo et Harmann (2012), o PVPI surgiu como “um projeto que viabilizasse a construção participativa e contextualizada de proposta de ação que fossem ao encontro das expectativas e necessidades das comunidades indígenas, considerando e valorizando sua cultura, crenças, valores e cosmovisão”.

Por ser um Projeto de Extensão, as bolsas conferidas pelo Projeto possibilitaram aos estudantes a permanência na Universidade, evitando que aqueles que tiveram o auxílio financeiro suspenso pela FUNAI (por não atenderem a critérios meritocráticos acadêmicos) abandonassem seus cursos e retornassem aos seus lugares de origem com a experiência do fracasso acadêmico.

O Coletivo de Extensionistas do PVPI é formado, no momento pelos estudantes indígenas Edneide Maria da Silva, Josinaldo da Silva, Joalice Gonçalves dos Santos, Graciana Maria da Silva (Povo Atikum-PE), Eva Aurélia Melo Santos e Cleildo Santos (Povo Fulni-Ô-PE), Giovana Mandulão e Joicilene Mandulão (Povo Macuxi-Wapichana-RR), Cristina Santos e Uelzo Alves (Povo Pataxó-BA), Evelyn Nery (Povo Piratapuia-AM), Vilma Benedito de Oliveira (Povo Tupinikim-ES), Nadyelle Targino e Tanielson (Povo Potiguara-PB), Rilmara Araújo Corrêia (Povo Katokim-AL).

Estes estudantes estão vivenciando uma experiência de construção coletiva e de interculturalidade que podem ser consideradas exitosas durante sua formação acadêmica, além de estreitarem os laços de pertença com suas comunidades de origem, os projetos de documentar o cotidiano das aldeias facilita as aprendizagens interétnicas e colocam essas futuras lideranças em contato com a diversidade e a multiplicidade de problemas ambientais, políticos, sociais para os quais mais tarde deverão pensar soluções possíveis, para melhorar a vida de suas comunidades. A tarefa que os espera não é fácil, ao contrário é árdua e requer comprometimento com seus povos e organizações.

Também, motivados pelo projeto, elaboraram textos que foram publicados na Revista *Tempus-Actas de Saúde Coletiva* que se configuram na primeira produção acadêmica publicada de autoria dos graduandos indígenas na UnB.

O artigo de Hoefelet al, (2012) intitulado “O projeto Vidas Paralelas Indígena e a construção da interculturalidade na formação em saúde: um estudo de caso”, que integra a publicação, relata a experiência de modo mais abrangente que compreende a interculturalidade como processo em construção permanente:

processo dinâmico e contínuo de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas, em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade, enquanto um processo construído de intercâmbio entre sujeitos saberes e práticas culturalmente diferentes que busca desenvolver um novo sentido e aporte interdisciplinar

A interculturalidade enquanto processo de construção coletiva e permanente, caracteriza-se não apenas por acolher com uma escuta realizada de maneira sensível o coletivo de extensionistas indígenas, mas, sobretudo, por valorizar suas formas de estreitar laços com a comunidade de pertença, considerando as crenças e práticas tradicionais de cantos, danças, pinturas corporais, saberes tradicionais como para divulgar suas comunicações sobre o modo de tratar a saúde e a doença nas comunidades indígenas para o meio acadêmico.

Uma das principais metodologias adotadas pela equipe do PVPI, é a utilização das rodas de conversa, com metodologias participativas, momentos de convivência e ludicidade, realização de rituais de toré, visitas a aldeias para favorecer as aprendizagens interétnicas.

As reuniões que temos observado neste projeto, sempre se realizam com e com a utilização da escuta sensível.

Para Cerqueira e Sousa (2011, p.20)

A escuta é um processo fundamental nas relações interpessoais. Ela propicia uma maior aproximação destes sujeitos que se relacionam. A escuta proporciona o reconhecimento do outro, a aceitação, a confiança mútua entre quem fala e quem escuta. A escuta é uma das pontes que permitem a aproximação dos sujeitos, que estabelece a confiança para as relações interpessoais entre quem fala para ser escutado e quem se permite escutar.

É notável a contribuição da escuta sensível para desvelar a diversidade de povos aos quais pertencem os estudantes indígenas da UnB, para expressar seus sentimentos durante o percurso como acadêmicos em suas lutas pessoais e para registrar o imaginário da sua comunidade, bem como pesquisar informações de outros pesquisadores a respeito de seus povos, reapropriando-se de sua história

coletiva, bem como para o fortalecimento identitário destes estudantes, que enfrentam preconceito e discriminação no percurso universitário.

Os estudantes indígenas têm a difícil missão de se adequar a métodos e técnicas científicas que constituem o paradigma dominante e aprender, praticar e aproximar racionalidades que não dialogam entre si, como explica um dos estudantes de engenharia florestal, a respeito dos métodos de aprendizagem utilizados em sua comunidade do povo Potiguara, em conversação comigo na UnB:

[...] na aldeia eu aprendo observando, escutando, fazendo, experimentando. Se errar, faço outra vez, até ficar bom. Tenho que me adaptar ao modo de estudar na universidade, ao ritmo corrido, a quantidade de informações, às reprovações. Quando eu me formar e voltar a aldeia, terei que desaprender tudo isso e reaprender a aprender do nosso jeito, junto com os parentes.

Os encontros semanais do grupo de professores, tutores e extensionistas, o diálogo franco e respeitoso, os momentos de lazer e convivência, o compartilhamento das lutas políticas por seus territórios e dos conhecimentos tradicionais em saúde por eles coletados em suas comunidades, o clima de apreço dos estudantes com os professores e tutores, e o respeito destes para com a aprendizagem do grupo participante, contribuem para o empoderamento destes estudantes quanto à elaboração de projetos, produção acadêmica e aprendizagem de captação de recursos públicos, bem como uma maior inserção na cultura digital, que certamente serão ferramentas úteis em sua atuação junto às comunidades.

O PVPI já nasceu interdisciplinar, integrando estudantes indígenas de outras Faculdades e Cursos da UnB (Agronomia, Engenharia Florestal, Ciências Sociais, Medicina, Nutrição), possibilitando diferentes olhares sobre as temáticas da saúde, mas ainda não sensibilizou e integrou os professores dos outros departamentos dos quais os estudantes fazem parte (Engenharia Florestal, Agronomia, Ciências Sociais).

Em 2012, por meio de uma das ações do Projeto de Extensão Vidas Paralelas Indígenas, um grupo de estudantes indígenas da UnB de outras comunidades, visitou a Terra Indígena Potiguara para conhecer a realidade e o cotidiano das aldeias do povo Potiguara, bem como a problemática sócio-ambiental e especialmente da saúde que se faz na comunidade, constituindo-se em momento de ricas interaprendizagens para os estudantes participantes.

No momento, os estudantes preparam-se em mais um período de férias estudantis, para viajar conhecendo outras aldeias e outras realidades, eles próprios estão elaborando o planejamento das viagens, elaborando projetos com orçamento,

Estão propostas outras visitas a Roraima, ao Espírito Santo, ao Amazonas, com a mesma finalidade. Os estudantes indígenas buscam o ensino superior para, além de capacitar-se para uma profissão, aprender com outros povos indígenas sua cultura, modo de vida e cuidado.

No momento em que finalizo esta tese, a equipe do Projeto Vidas Paralelas Indígenas, com o apoio do Departamento de Saúde Coletiva da Faculdade de Ciências da Saúde, discute juntamente com o coletivo de estudantes a criação de um curso de especialização em saúde indígena, a ser ofertado pela faculdade de Ciências de Saúde da UnB, bem como inaugura o ambulatório de saúde indígena no Hospital Universitário, importante espaço conquistado na Universidade.

A complexidade e a diversidade cultural dos povos indígenas brasileiros expressam-se nas diferentes formas e modos de cuidar das populações indígenas, bem como as ações de retomada dos territórios originários, da língua, cultura, arte e literatura, da sustentabilidade e preservação do ambiente, conhecimentos tradicionais fitoterápicos e medicina tradicional que estão presente nas aldeias e comunidades indígenas.

Uma das preocupações dos acadêmicos indígenas da UnB, especialmente da área de saúde e advindos da região Nordeste, é como os acadêmicos indígenas após concluírem seus cursos, irão participar da vida social urbana.

A educação superior profissionalizante, em cursos como medicina, enfermagem, nutrição cria expectativas de melhoria de vida. Como inserir-se no mercado de trabalho em que os cargos de quem trabalha com as comunidades indígenas, são ocupados por não-índios? Este é um dos dilemas da “Volta” para suas comunidades e localidades.

Escolhi esta canção de Caetano Veloso, não apenas pela letra significativa e pela música agradável, mas para representar metaforicamente a capacidade de resiliência que os estudantes indígenas possuem, o valor dos saberes indígenas que sempre estiveram ocultos, mas que são óbvios, como a profunda interação com a natureza, ser parte dela e não superior ela, a solidariedade e reciprocidade de uma espécie que não sobrevive sem estar em interação. Somos seres gregários, que precisamos uns dos outros e do ambiente para sobreviver.

A VOLTA

Ao perguntar ao professor Gersem Baniwa qual sua opinião sobre a volta desses estudantes para suas comunidades, apresentei-lhe algumas alternativas que poderiam acontecer com os estudantes indígenas ainda no percurso, ou após concluírem seus cursos, uma lista de aspectos que havia identificado nas leituras realizadas e nas falas observadas nos eventos:

- a) Não conseguirem alcançar os créditos e terem seu auxílio financeiro cortado e voltarem decepcionando a si mesmos, a sua família, a comunidade e as lideranças;
- b) Concluírem seus cursos e empregarem-se nas prefeituras municipais, onde servem mais ao prefeito do que as suas comunidades;
- c) Voltarem para as comunidades e não terem empregos garantidos nos postos para os quais também se encontram qualificados, pois já estão ocupados por não indígenas e estes dependem da política local;
- d) Voltarem e se fixarem nas cidades maiores, indo esporadicamente atender as comunidades indígenas;
- e) Continuar o percurso acadêmico buscando especializações, mestrados e doutorado.

Lembro-me que ao apontar essas possibilidades nos dedos, Gersem Baniwa comentou:

Ana, isso está muito tipificado. Voltar é algo interno, às vezes quando um estudante sai para estudar fora, a família chora, pois ele pode até voltar de corpo presente, mas ter perdido sua alma indígena, seus valores tribais, pode ter aprendido a pensar como branco, pode ter perdido seu coração, sua espiritualidade e o sentimento de pertença a aldeia, a sua comunidade.

Compreendi que “a volta” que estava explicitada na proposta do convênio, mais do que um voltar concreto, para os indígenas parecia tratar-se de uma escolha subjetiva, que poderia se concretizar ou não, iria depender da forma como o estudante se sentisse e de como a comunidade e as lideranças aceitassem o retorno do estudante, se esses não se articularem com suas organizações e comunidades, sua inserção na sociedade não-índia será uma incógnita, embora as falas dos estudantes sejam unânimes em afirmar suas expectativas quanto a “volta”.

Aproveitar as oportunidades de emprego que surgirem desde que tenha a ver com o povo indígena, direta ou indiretamente.

(Estudante Baré-AM)

Quero voltar para a terra indígena e desenvolver atividades para a comunidade. (Estudante Kaimbé-BA)

Quero voltar para a terra indígena, mudar de vida e ajudar minha comunidade. (Estudante Dessano-AM)

Voltar para a terra indígena e desenvolver projetos na aldeia. (Estudante Wassu-AL)

Voltar para a terra indígena, para que eu possa trabalhar na aldeia e fique perto da família.(Estudante Pataxó-BA)

Voltar pra terra indígena, seguir meus próprios planos, trabalhar na minha área e prosseguir na vida acadêmica (Estudante Karipuna-AM)

Quero voltar para a terra indígena e trabalhar atendendo comunidades indígenas.(Estudante Baré-AM)

Quero voltar e exercer minha função na aldeia. Quanto a conclusão do curso, eu sinto medo, alegria, responsabilidade. O meu medo é em relação a não conseguir um bom rendimento, ou demorar para me formar e acabar perdendo a bolsa que ganho mensalmente. (Estudante Potiguara-PB)

Quero voltar para a terra indígena e aproveitar as oportunidades que surgirem, eles estão ávidos por isso, que eu possa dar uma boa assistência para eles. Vou sentir orgulho em ser graduada numa universidade altamente qualificada, saber que finalmente estou me realizando, tenho certeza que serei uma grande profissional. É muito gratificante concluir uma etapa da vida. Se tratando do lado profissional, se torna muito mais prazeroso porque isso define que valeu a pena todo esforço, que finalmente irei usufruir daquilo que tanto lutei para conseguir. (Estudante Atikum-PE)

Desejo estudar mais, continuar sempre. Desenvolver projetos que possam me dar retorno, realização pessoal e profissional na minha comunidade ou em outras comunidades, ficar mais perto da família. (Estudante Tupiniquim-ES)

Queria mesmo era não precisar estar aqui. Meu sonho é morar no interior, na maloca Guariba, terra do meu pai e minha mãe. Quero fortalecer o movimento indígena para que a gente possa ter uma vida melhor, para meus filhos possam usufruir da terra e sejam respeitados porque estudou para que outros também se espelhem no exemplo e sejam capazes também. O fato de ter ouvido “ não consegue, não consegue” a vida toda, deixa um medo de ser incapaz. (Estudante Wapichana-RR)

Não sei ao certo se me formarei na UnB, mas tenho a convicção de que concluirei um curso e a partir daí virão novos desafios a serem enfrentados. (ex-estudante Baré-AM)

A partir do momento que eu me formar, fatalmente surgirá muitas oportunidades de trabalho, principalmente no meu município. Isso, voltado para ajudar o meu povo. (Estudante Munduruku-AM)

Todos os dias eu conto as horas para terminar o curso e voltar para casa, não vejo a hora disso acontecer, quero ajudar o povo e matar a saudade da família. (ex-estudante Potiguara-PB)

Muitas vezes refleti sobre esta questão da “volta”: Será que eles se manterão atentos e ligados aos seus costumes e voltarão por vontade própria? Ou assumirão a vida na capital, ou em outros municípios do interior que ofertarem empregos?

Afinal, eles precisam trabalhar e constituir família, colher o bônus do percurso universitário, da formação profissional, isso é o que desejamos para nossos filhos, quando estes se formam. Queremos que conquistem as condições dignas de viver, numa sociedade capitalista.

No caso dos estudantes indígenas, além de melhorara qualidade de vida sua e de suas famílias, a comunidade tece expectativas sobre sua volta, para que passem a atuar junto aos povos indígenas.

Para o advogado da APOINME Dimas do povo Fulni-Ô, alguns cuidados são necessários nesse movimento de volta após a formação universitária:

Após a formação, ao chegar à aldeia, é preciso ter cuidado, se adaptar ao ambiente, se adequar ao grau de conhecimento deles, senão podem se sentir rebaixados. Sobre o que dizem da incapacidade do índio, sou contra. O Código Civil Brasileiro, lei 10610/2002, retira a palavra “silvícola” dizendo que a capacidade indígena está consubstanciada em legislação especial, referindo-se ao EPI (Lei 6.001. Precisamos urgentemente da nova reformulação, da qual tive o prazer de participar junto aos debates regionais com procuradores, onde se buscou definir o que realmente é bom para o povo indígena. A tutela está praticamente extinta de acordo com o princípio da autodeterminação dos povos.

A preocupação da liderança procede, a representação de incapacidade recrudescer de tempos em tempos, especialmente nos lugares onde há conflitos e confrontos pela terra. Sempre, desde o início do contato, a questão de luta é o direito a terra, o usufruto da territorialidade indígena contra o uso, a propriedade privada, o desmatamento, a espoliação predatória do não-índio, visões díspares sobre a Mãe Terra.

Os estudantes que concluíram até agora, “não embranqueceram” tanto assim, na passagem pela Universidade, quatro deles já estão de volta às suas

comunidades. Tenho feito um acompanhamento à distancia dos egressos da UnB,todos estão conectados e nos comunicamos por e-mail e continuamos trocando ideias.

As duas estudantes do Povo Fulni-Ô que se formaram, uma delas ocupa o cargo de Assessora de Comunicação na Prefeitura Municipal de Águas Belas-PEe outra que se formou em Enfermagem integra uma equipe de Saúde da Família na sua região (Águas Belas). Seu sonho era ser gestora do Posto de Saúde da sua comunidade.

O ex-estudante do povo Tukano, bacharel e licenciado em Biologia, que veio do estado do Amazonas, voltou para sua localidade e ocupa hoje um cargo administrativo na Secretaria Municipal de Saúde da Prefeitura de São Gabriel da Cachoeira, atuando como biólogo junto às comunidades indígenas da região, mas pretende continuar na carreira acadêmica.

O bacharel e licenciado em Biologia do Povo Munduruku, que foi o primeiro estudante indígena com índice de rendimento escolar suficiente para participar de um Programa de Iniciação Científica (PIC),segue carreira acadêmica, estando matriculado no Curso de Formação de Professores Indígenas da UFAM, o mesmo foi indicado por sua organização indígena e lançou sua candidatura como vereador pelo PC do B, Município de Borba, Amazonas, no último pleito, não conseguindo eleger-se.

O primeiro estudante indígena a formar-se no curso de medicina é do povo Atikum, aprovado na residência médica de Saúde da Família, ficará mais um período na UnB, recentementeassumiu um posto de trabalho na equipe da saúde de um povoado no interior de Goiás e passou na prova para a residência médica em saúde da família.

No caso dos estudantes indígenas dos diversos cursos de graduação da UnB, a complexidade de se constituírem enquanto grupo multiétnico e intercultural, se expressa por meio de uma tensão constante entre organização e processos identitários próprios, entre continuidade, fortalecimento ou ruptura das suas inserções comunitárias.

À medida que estes estudantes vão adquirindo as habilidades e competências necessárias, para exercer suas funções como profissionais(a maioria deles utiliza as férias para realizar palestras de informação e comunicação em saúde, ou auxiliar

nas escolas indígenas de suas comunidades, ou ainda participar de eventos do movimento indígena), também vão mudando suas práticas.

Ao se aproximarem das suas organizações e comunidades, vão superando as representações sociais dominantes sobre “o índio” e resistindo ao “embranquecimento” produzido pelo convívio universitário. A identidade indígena corre nas veias, está no coração, na convivência e na partilha com a família e com as comunidades.

Embora os conhecimentos dos conceitos e teorias científicas e filosóficas adquiridos no ensino superior influenciem o pensamento e favoreçam a desconstrução de crenças e valores dos estudantes, há um elemento imaginário, mítico, simbólico, ritualístico, que favorece a identidade indígena, tanto é que ao voltarem para suas comunidades, estas podem enriquecer-se a partir dos hábitos e conhecimentos adquiridos, ou também rejeitá-los, se não os considerarem úteis ao grupo.

INTERCULTURALIDADE NA UnB, UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

Na UnB, há indícios de um processo de construção da interculturalidade por meio de projetos e ações voltados à diversidade brasileira representada pelos povos indígenas, afrodescendentes, quilombolas e dos povos do campo.

O Projeto Encontro de Saberes, experiência rica de exercício de interculturalidade, bem como a experiência ousada do Mestrado Indígena no Centro de Desenvolvimento Sustentável-CDS, são dois projetos interculturais significativos para os povos indígenas que por si só poderiam ser objeto de outras teses.

As universidades públicas federais têm autonomia para decidir se suas portas são largas o suficiente para incluir os estudantes indígenas no ensino superior e algumas já o fizeram assumindo com seriedade a inclusão indígena, cuja permanência envolve arcar com custos financeiros altos, que na minha compreensão deveriam ser bancados pelo Governo Federal, considerando a especificidades desses segmentos populacionais integrantes das “cotas sociais” e a reparação histórica devida pelo Estado a esses povos.

O projeto Encontro de Saberes, coordenado pelo Professor José Jorge de Carvalho é um exemplo desse esforço de construção intercultural na graduação. O projeto tem como objetivo incluir no ensino superior na função docente, os mestres e mestras de saberes tradicionais, reconhecendo plenamente o valor heurístico dos seus saberes e o protagonismo dos mestres como sujeitos de poder-saber, da arte e do pensamento humano.

Particpei do Seminário Internacional Encontro de Saberes: a inclusão das artes e dos saberes Indígenas, Afro-americanos e Tradicionais na Universidade, realizado nos dias 13 e 14 de julho, no Auditório Dois Candangos da Faculdade de Educação da UnB, bem como das oficinas com os mestres de saberes tradicionais, que foram realizadas de 15 a 16 de julho de 2010, na sala Papyrus da Faculdade de Educação-UnB, pude participar desses encontros como observadora.

A proposta foi pioneira no sentido de promover a interculturalidade e o diálogo entre saberes acadêmicos e saberes tradicionais, populares e indígenas, com vistas ao reconhecimento e a incorporação de mestres de saberes tradicionais e indígenas como docentes no ensino de nível superior, por meio de cursos que realizam ações interculturais, vale destacar que se constituiu em espaço privilegiado de aprendizagens para os participantes.

Pude observar que as oficinas se configuraram em dispositivos promotores de mudanças na postura de docentes, pesquisadores e estudantes, possivelmente pelo diálogo intercultural entre professores e mestres de saberes tradicionais e pela utilização de metodologias participativas.

Não pude acompanhar a segunda etapa, que foi a residência dos mestres de saberes tradicionais em Brasília, mas foi um período de encontros pedagógicos entre professores da UnB e os mestres tradicionais, em que os mestres puderam ambientar-se com os diversos espaços da Universidade, encontraram-se com outros mestres de saber tradicionais, acompanhados pela equipe e identificaram interesses comuns na preparação da metodologia, espaços físicos e recursos pedagógicos para ministrar a disciplina “Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais”.

A disciplina “Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais”, foi a terceira etapa do Projeto, ofertada na grade regular de graduação nos anos de 2010 e 2011, aberta a todos os cursos, teve também a finalidade de estabelecer relações entre teoria e prática, demonstrando a riqueza e a diversidade étnica e cultural desses saberes.

Os três estudantes indígenas que participaram da disciplina, relataram ter vivenciado uma experiência rica em aprendizado e relataram um sentimento de felicidade com a presença dos mestres de tradição oral e seus saberes tradicionais valorizados no espaço acadêmico da Universidade, atuando como professores. O diálogo entre os sábios e jovens decorreu de modo amoroso e mostrou-se uma ação pedagógica importante e significativa, para todos os estudantes participantes.

Esta pesquisa limitou-se aos estudantes indígenas dos cursos de graduação, mas na pós-graduação da Universidade de Brasília há ainda outros espaços importantes para a formação acadêmica de indígenas, que não foram investigados: a inserção dos indígenas nos cursos de mestrado e doutorado do Laboratório de Línguas Indígenas⁶⁸ (LALI), sob a Coordenação do Professor Dr. Aryon Dall'Igna Rodrigues, que define o Laboratório como sendo :

um espaço para a pesquisa científica das línguas indígenas brasileiras e para a formação de novos pesquisadores em colaboração com o Programa de Pós-Graduação em Linguística (mestrado e doutorado) do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB).

⁶⁸ Para conhecer o trabalho e as produções do LALI, acesse http://www.laliunb.com.br/crbst_1.html.

Outro espaço importante e inovador que incluiu indígenas na UnB foi o Programa de Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Indígenas, do Centro de Desenvolvimento Sustentável (CDS). O curso foi criado em 2010, coordenado pelo professor Dr. Othon Henry Leonardos e a Profa. Mônica Nogueira, formou em 2013 os 14 primeiros profissionais indígenas, qualificando-os para atuar em atividades técnico-científicas e de inovação no campo indigenista.

A primeira turma envolveu 14 estudantes indígenas e 12 não indígenas. Com a duração de 22 meses e carga horária de 420 horas, o mestrado resultou de um esforço coletivo e contou com o apoio dos Ministérios da Cultura e da Defesa, da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e da United States Agency for International Development (Usaid).

O curso foi estruturado em três grandes módulos – Epistemologia e Fundamentos do Indigenismo e da Sustentabilidade; Tópicos Especiais em Indigenismo e Sustentabilidade e Diálogo de Saberes. O Curso forma profissionais indígenas e não-indígenas, qualificando-os para atuarem em atividades técnico-científicas e de inovação no campo indigenista. A reportagem publicada no site da ANDIFES, traz também falas da professora Monica Nogueira, Coordenadora Pedagógica :

“A metodologia linear adotada pela academia, com tantos códigos e protocolos, é bem distinta da lógica circular associada à visão de mundo dos indígenas. Para darmos conta do amplo conceito de sustentabilidade é preciso compreendê-lo a partir de uma abordagem sistêmica, incluindo, além da dimensão ambiental, também os aspectos sociais, culturais, econômicos.[...] Todo esse processo é importante também para quebrar preconceitos e tabus associados ao índio, em geral infantilizado ou vilanizado por uma ótica reducionista e equivocada da sociedade, que o vê como preguiçoso, indolente e oportunista.[...] Cabe à universidade se abrir para um diálogo mais equilibrado e simétrico.

Assim, temas como mineração, pastoreio, empreendedorismo, vivências de sustentabilidade, educação escolar indígena, foram apresentados por índios e caciques que representavam os povos Wapixana (Roraima), Kinikinau (Mato Grosso do Sul), Apurinã (Amazonas), Umutina e Kurã-Bakairi.

O curso também teve a participação de importantes pajés e lideranças indígenas à frente de algumas disciplinas com abordagens diversificadas, como Davi Kopenawa, Aliton Krenak, Álvaro Tukano, além de Gersem Baniwa.

Uma das inovações desse Programa de Mestrado Indígena foi permitir que as dissertações fossem apresentadas em forma de material didático, audiovisual, produção de cartilhas e projetos técnicos para que pudessem ser utilizadas nas comunidades. Outra inovação é a criação do observador indígena, na banca de defesa das dissertações.

Diferenciou-se dos modelos clássicos de produção de conhecimento acadêmico, demonstrando a abertura da equipe de professores a outros tipos de produções acadêmicas, visando à construção da interculturalidade.

A interculturalidade, entendida como troca de saberes, para os estudantes indígenas dos cursos de Graduação na UnB, ainda é um desafio a ser superado. Somos todos colonizados, se desejamos construir a interculturalidade na Universidade, precisamos aprender com as diferenças.

As itinerâncias realizadas com os estudantes apontam para a necessidade de um esforço comum de articulação entre os professores que já tem projetos efetivos juntos a povos indígenas na UnB, no sentido de trocar saberes e vivências, buscar parcerias, trocar informações e ideias, realizar eventos junto com os estudantes.

Destacar algumas experiências concretas já em andamento em nosso continente, conhecer a forma como estão superando as dificuldades financeiras, de reconhecimento legal, de isolamento e invisibilidade social quanto às demandas dos povos originários por uma melhor qualidade de vida, penso que representa um ponto de partida para avançar nessa temática, o que requer a humildade acadêmica característica das instituições aprendentes, ao mesmo tempo em que referendam a urgência da construção de redes integradoras de universidades, governos, e comunidades indígenas.

É mister ainda destacar algumas experiências e ações implementadas pela UnB com a qualidade que se espera de uma Universidade Pública Federal e que não foram bem exploradas e analisadas nesta tese.

A ação do Comitê Gestor do Convênio com seus avanços quanto a realização do exame vestibular diferenciado e seus retrocessos, quando busca resoluções assistencialistas para os estudantes indígenas sem envolver a comunidade acadêmica nas discussões da inserção dos representantes de povos indígenas na UnB. Seria importante que algum pesquisador se debruçasse para saber quais os desafios enfrentados na ótica da Universidade que oferta ações afirmativas de

inclusão para estudantes indígenas, nas poucas reuniões do Comitê gestor que tive oportunidade de observar, o tema girava sempre em torno da realização do exame vestibular.

A Proposta de Política Institucional de Acolhimento da Diversidade elaborado pelo DAIA/DEG, que está em fase de implementação, mas que não assume integralmente a formação indígena, também merece uma análise aprofundada, que sugiro seja realizada por outros pesquisadores.

Em entrevista à Revista *Tempus Acta*, do Departamento de Saúde Coletiva da Faculdade de Ciências da Saúde, o professor José Jorge de Carvalho, criador da Proposta de Ações Afirmativas da UnB, juntamente com a professora Rita Laura Segatto, afirma:

No mais, do ponto de vista político, para o indígena é uma oportunidade de conhecer melhor o ambiente da sociedade hegemônica; eles têm a oportunidade de ser a primeira geração que está instrumentalizada para fazer um protocolo da relação com o branco de modo mais capaz, conhecendo melhor a arena em que o confronto se dá. O nosso ambiente é um ambiente de muito poder e eles talvez não têm a noção disso e do poder que estão adquirindo.

Se do ponto de vista político, os estudantes estão tendo a oportunidade de perceber os espaços de poder que poderão ocupar, do ponto de vista epistemológico, a academia precisa reinventar-se no social-histórico, ao lidar com os povos indígenas.

O social-histórico... é, por um lado, estruturas dadas, instituições e obras 'materializadas', sejam elas materiais ou não; e, por outro lado, o que estrutura, institui, materializa. Em uma palavra, é a união e a tensão da sociedade instituinte e da sociedade instituída, da história feita e da história se fazendo (CASTORIADIS, 1995, p. 131).

Ainda sobre o ato educativo, concordo com Mourão e Correa (2009), em que o percurso de formação educativa deve ser pensado como ação ecológica: relação humana que promove a auto-transformação, a troca de saberes, o reconhecimento da diversidade, a criatividade, a solidariedade e a cidadania entre aqueles que compartilham uma mesma realidade sócio – ambiental.

A educação se pensada de forma instituinte, pode transformar realidades sócio-históricas. “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda” (Freire).

Não estamos preparados para recebê-los e eles não estão preparados para a Universidade

O desconhecimento dos hábitos e costumes que advém da cultura de alguns povos indígenas ou mesmo o pensamento acadêmico ainda colonizado, contribuem para que alguns professores reforcem as representações sociais desqualificantes sobre os estudantes indígenas, considerando-os fracos e despreparados para responder aos conteúdos acadêmicos exigidos durante o curso na universidade.

Houve um entendimento por parte da equipe do DAIA e de outros professores e coordenadores do grupo indígena, de que esses estudantes provinham de classes populares e tiveram “um ensino médio fraco”, a maioria deles egressos de escolas da rede pública de ensino, por este motivo era muito difícil para eles acompanharem o ritmo da Universidade.

Há uma espécie de naturalização quando os estudantes afirmam que não se prepararam bem para a Universidade, por causa do ensino médio público deficiente. Os sujeitos percebem que há uma baixa qualidade de ensino, mas não a questionam, tal fato é entendido pelo grupo como algo natural e esperado do ensino público que consideram “fraco” e o ensino privado, que é pago e por isso seria mais “forte”.

O discurso do “não estar preparado” é um discurso assumido e recorrente na fala dos estudantes, que se reconhecem deficitários para enfrentar os conteúdos estudados nos cursos superiores, “somos o reflexo da educação de baixa qualidade dada pelo estado brasileiro” afirmou uma estudante indígena concluinte do curso de enfermagem.

Numa das reuniões do grupo indígena, o novo diretor Prof. José Américo Soares Garcia, (hoje decano de Graduação na UnB), apresentou-se ao Grupo de estudantes. O então diretor da DAIA expressou sua preocupação em relação ao rendimento do grupo indígena, reconhecendo que muita coisa precisaria mudar na UnB, mas que não adiantava cobrar da Universidade se o grupo não obtivesse o desempenho desejado e encerrava sua preleção dizendo:

A única coisa que eu tenho para lutar pelos alunos indígenas são as bolsas, mas bolsas são para quem tem bom rendimento. Vocês evoluíram? Eu acho que evoluíram... Sei que na Universidade é uma

diferença muito grande do ensino médio. Aqui na UnB nós temos os maiores pensadores das ciências exatas. Vocês estão aqui, e querendo ou não, nós temos responsabilidade em apoiar eu tenho que dar apoio a vocês... Mas vocês têm que me dar produção senão, não vou poder lutar por vocês.

Após a reunião fizemos a seguinte reflexão: O sistema da UnB é um só para todos, não há um sistema específico que atenda as especificidades dos estudantes indígenas. O grupo percebeu que necessitava se enquadrar para obter sucesso e que já estavam fazendo isso, ao repetir várias vezes as disciplinas mais difíceis.

A aprendizagem pela repetição é uma das formas da pedagogia indígena, sendo a repetição considerada de certa forma “natural”, até que percebem que não é essa a norma da Universidade, se repetirem duas vezes a mesma disciplina sem sucesso, poderão ser jubilados.

Dentre as obrigações da FUB estão “assegurar um sistema de avaliação específico e diferenciado”, o que na prática não foi efetivado, tendo os estudantes indígenas que se enquadrar no sistema de provas e avaliações planejados pelos professores e iguais para todos os estudantes.

No entanto, os indígenas buscam autonomia, são sujeitos políticos que estão imersos em meio a relações de poder/saber de base colonialista que não considera outras racionalidades e afirmam ter seus sistemas próprios de aprendizagem,

Os professores não respeitam nossa forma de aprender. Nós não somos os coitadinhos não, queremos ser respeitados na nossa própria maneira de aprender. (estudante de agronomia)

Refleti com o grupo pesquisador coletivo que incluir não é enquadrar, que a UnB teria que fazer seu esforço de mudança e articulação interna, para aprender com os estudantes indígenas e descobrir juntos mecanismos mais eficazes de contribuir para com essa formação.

Uma vez, escutei de um dos estudantes: “Todo mundo manda a gente estudar, mas ninguém diz pra gente como é estudar”. Ele referia-se ao aprendizado de técnicas de estudo produzidas pelo saber ocidental e eu me indagava se esse poderia ser um caminho para conseguirem aprovação nas disciplinas.

Os indígenas são sujeitos de fala, de oralidade. Para acompanhar a Universidade, o estudante deverá adquirir hábito de leitura e disciplina para

organizar horários de estudo, somos uma sociedade de leitores, onde os meios de comunicação e informação se destacam.

Na Universidade, o professor é o dono da fala, das referências, do saber e do poder investido pela ciência hegemônica. Para os indígenas, todos têm um saber diferente e levam um tempo diferente para caminhar no conhecimento.

Reis (2011, p.71), explicita o que ocorre num contexto de ensino aprendido que envolve o poder da fala:

Esse falar, leva ao domínio da fala, da oralidade, à descoberta do poder falar e que esse poder falar significa ter poder. Poder de expor-se, confrontar-se e confrontar, transformar e ser transformado. Influenciar e ser influenciado. Tomar decisões e exercer decisões. De silenciamento e em silenciamento, ele pode desenvolver seu processo de dessilenciamento. Dessilenciamento em que a verbalização e os gestos que o acompanham indicam uma ruptura de um antes silêncio opressor.

Educados na oralidade, os estudantes indígenas se percebem destituídos da fala, pela falta de reconhecimento de que são sujeitos produtores de conhecimento, pelo não reconhecimento de que são seres portadores de uma *epistémé* própria. Quando perguntei se eles participavam discutindo e trocando experiência nas aulas, um dos estudantes disse:

o professor diz que só o saber dele é o que vale, fui contar como fazíamos em nossa comunidade, mas ele disse que não estava certo o que ele estava dizendo era o certo, porque ele era doutor e tinha o conhecimento verdadeiro (científico). Então eu parei de dizer como se fazia lá na comunidade. (estudante de engenharia florestal)

As cobranças no sentido de estudar mais e obter melhor rendimento em menor tempo, advindas da UnB ou da FUNAI provocavam no grupo vergonha, medo, tristeza e sensação de opressão:

O indígena nunca aceitou ser escravo, prefere ser morto a ser escravizado (cobrado), tratado com rebenque, com opressão, para mim não dá, mas tem gente que gosta e vai adiante com cobrança. (estudante de engenharia florestal)

Para mim, já chega, isso não é vida, a gente sai da aldeia com esperança de um sonho, pra descobrir que depois vira um pesadelo. (estudante de agronomia, povo Wassu)

Eu achava meus colegas mais inteligentes do que eu, tinha vergonha de falar meus pensamentos na frente deles, também tinha vergonha do meu sotaque. (estudante de jornalismo, povo Fulni-Ô)

O apoio institucional da UnB à permanência dos estudantes indígenas nos cursos de graduação pode ser expresso nas seguintes ações:

- Instituição de um Comitê Gestor que realiza o acompanhamento do Convênio, com representação da UnB, FUNAI, MEC e estudantes indígenas.
- Apoio do Serviço de Orientação ao Universitário (SOU) que assiste os estudantes indígenas através do acompanhamento psicoeducacional.
- Criação de ambiente e equipamentos específicos para os discentes indígenas. Conseguiu-se uma sala para os estudantes indígenas no ICC.
- Abertura de editais de monitoria e acompanhamento, além do apoio de grupos PET (Programa Educacional de Tutorial).
- Oferta de bolsas do programa REUNI para a permanência, mediante a participação de estudantes em projetos interdisciplinares, socioculturais e formativos na UnB, com ações realizadas nas comunidades.
- Introdução de disciplinas com turmas exclusivas para apoio e formação geral como Biologia Geral, Leitura e Produção de Textos e Química Básica.
- Contratação de professores específicos para apoio em disciplinas básicas e aplicadas.
- Encontros e reuniões semanais com os professores e alunos envolvidos no projeto.

Tomo a liberdade de opinar sobre o fato deste grupo de estudantes indígenas encontrar-se sob a responsabilidade institucional do SOU, na estrutura da UnB. Será que é a instância que deveria acolher e ser responsável pelo acompanhamento do grupo na Universidade?

Embora a equipe do SOU seja formada por pedagogos e psicólogos, que tem sido parceiros e apoiado os estudantes indígenas, estes têm a obrigação de acolher todos os estudantes da UnB e não apenas os que ingressam em condições especiais.

Em relação ao grupo indígena o desconhecimento sobre as questões da educação indígena persistem, não há nenhum antropólogo na equipe, nem assistente social, nem sociólogo, a equipe é formada por pedagogos e psicólogos.

Encontrei uma das estudantes no aeroporto, ia embarcar de férias para a aldeia, perguntei como tinha transcorrido o semestre. A estudante respondeu que como sempre, havia ficado em uma disciplina. Achava que tinha “problema psicológico”, pois nunca acreditava que ela teria condições de passar em todas as

disciplinas e sempre ficava em uma ou duas, é como se ela sempre precisasse ser reprovada.

A violência simbólica presente nos espaços educativos, que segundo Bourdieu, se dá em parte com consentimento de quem a sofre, parece “naturalizada” no ambiente educativo e se expressa nessa fala da estudante.

Embora as iniciativas dos professores que se mostram sensíveis a questão indígena por vezes reproduzam os mecanismos assistencialistas e integracionistas - utilizados por muito tempo no Brasil em relação aos indígenas- para favorecer a aprendizagem durante o período de permanência- representam os esforços de um pequeno grupo de professores e funcionários que se dispõem a apoiar este grupo na instituição e que precisam ser evidenciados e reconhecidos.

Quanto à preparação dos professores específicos contratados para ofertar a “formação geral” e para o apoio em disciplinas básicas e aplicadas aos estudantes indígenas, esta não ocorreu: os novos professores não foram informados dos modos de ser, aprender e viver dos povos indígenas brasileiros e desconhecem as questões emergentes do movimento indígena aos quais os estudantes estão vinculados.

Há também os professores que, por não levarem em conta outras racionalidades e modos de aprendizagens, sentem-se frustrados em suas tentativas de nivelamento do grupo de estudantes. O nivelamento nesse caso parece tratar-se de uma impossibilidade em ver o estudante indígena em sua singularidade e conseqüente diferenciação dos outros estudantes que tem necessidades de reforço acadêmico. Assim, a diferenciação positiva desses estudantes é mais uma vez desconsiderada pela instituição.

Todos os seres humanos tem em si o desejo do conhecimento e podem produzi-lo, porém os ritmos pessoais e coletivos dos estudantes indígenas parecem ser diferentes dos ritmos rápidos e conteúdos áridos da Universidade.

Penso que passar muitos anos num curso de graduação é um desperdício de tempo, mas o grupo de estudantes (pesquisador coletivo) discorda e diz que:

É preciso paciência, que cada pessoa tem seu tempo, suas formas de aprender, a estada na Universidade é um período de aprendizado, de crescimento em todos os sentidos, aprender é uma coisa para toda a vida. (estudante do grupo pesquisador coletivo)

Talvez ainda falte aos educadores, funcionários e estudantes envolvidos o sentido de coletividade que deve ser atribuído á formação dos estudantes indígenas, não estamos formando apenas indivíduos para o “mundo do trabalho”, mas povos que não aceitam mais a tutela, quadros para transformar as realidades indígenas de acordo com seus projetos de futuro, não como achamos que deve ser, mas como eles se autodeterminarem.

Certamente a questão apresenta-se complexa, nós professores universitários, fazemos parte de uma elite pensante e fomos formados no contexto de uma concepção colonialista, a quem a descoberta da alteridade de outros saberes desconcerta e incomoda, não é fácil sair de uma racionalidade científica hegemônica aprendida e validada, para enxergar o outro com os olhos dele mesmo, considerando suas aprendizagens onde se destacam a oralidade, o mito, a emoção, o aprendizado pela experimentação.

Nascimento, (2004, p.127) lembra que:

O novo paradigma posto pela Constituição passa a exigir o reconhecimento da pluralidade étnica e do multiculturalismo no Estado brasileiro. Ele carrega consigo uma problemática essencial: pensar, refletir e desenvolver políticas baseadas na diferença. O aporte da diferença traz implicitamente a descoberta da alteridade, a descoberta que existem outros saberes que foram desqualificados enquanto a ciência opôs-se ao senso comum.

Cada um dos estudantes, conforme foi possível observar, ia aprendendo como podia, assistido pelas monitorias ministradas por estudantes indígenas e não indígenas, dialogando com os próprios colegas, gravando as aulas e assistindo em casa, enquanto faziam os afazeres domésticos, lendo em voz alta, para se ouvir e gravar o texto na memória.

Eu estudo escutando as aulas, gravo no celular e enquanto faço a comida e lavo os pratos, fico escutando a aula do dia, não gosto de ler muito, mas quando vou ler eu já consigo entender melhor o assunto. (estudante de Nutrição)

Eu só consigo entender o assunto se eu ler em voz alta, para mim mesma, várias vezes. (estudante de Nutrição)

Na área de saúde, especialmente nos cursos de Nutrição e Enfermagem, o silêncio e a aparente passividade do estudante (que representa na verdade atenção focada e memorização do que está sendo observado) foram compreendidos por

alguns professores como falta de interesse, falta de iniciativa e até como incapacidade de realizar o procedimento que está sendo ensinado.

De acordo com Umberto Eusébio et al.(2012),

A diferença cultural, as dificuldades no entendimento da linguagem científica, dos códigos sociais e até mesmo a falta de paciência, preconceito e resistência de muitos professores são relatados como grande empecilho no processo de ensino aprendizagem. Situação que entra em discordância com toda uma política e legislação que defende uma educação que considere as particularidades indígenas. Os estudantes apontam como solução para esse impasse, o provimento de ações que interfiram tanto na educação superior, quanto no ensino básico, valendo-se da aplicação da legislação específica e da reflexão das políticas públicas, garantindo o direito da autoafirmação de educação indígena adequada. Explicitam que a formação de profissionais reflexivos e participativos com a situação educacional e social indígena, interferiria diretamente no ciclo vicioso de submissão e dependência que tem ocorrido com os povos indígenas.

Quando nos fechamos à diferença do outro e não buscamos conhecer sua alteridade, perdemos de aprender valiosas lições. Presenciei uma atividade de técnica dietética realizada por uma das estudantes indígenas de nutrição e posso testemunhar a extrema atenção dedicada a cada detalhe do procedimento, desde a compra dos ingredientes, à limpeza do ambiente, ao uso de vestimenta e complementos ideais para o preparo do alimento, quanto aos cálculos necessários na composição dos nutrientes, aliados ao uso de alimentos e castanhas originárias da sua região, até a apresentação final do alimento.

Ao oferecer uma forma para o corte dos biscoitos, a estudante me disse: _ Não professora, eu vou fazer do modo tradicional, como vi minha mãe fazendo, enrolar os biscoitos em forma de bolinhos e apertar com o garfo, fica mais original. Os biscoitos para celíacos, feitos com castanha do Pará, abundante em sua região, combinaram a técnica e a tradição. Não apenas o corte de biscoitos aprendidos com a avó ou a mãe, mas o uso de ingredientes próprios da região, abundantes e ao alcance das pessoas, conferiram a esta estudante uma experiência de reconhecimento e valoração dos seus saberes por parte da professora da disciplina e dos seus colegas.

O que poderia ser feito sem grandes custos para a Universidade, é investirmos nas práticas pedagógicas interdisciplinares, há inúmeras metodologias participativas

já testadas e utilizadas na educação popular que podem facilitar o diálogo, numa disposição para a troca de saberes.

Na ótica dos estudantes indígenas da UnB do ponto de vista pedagógico, os professores precisam escutar os educandos, conhecer suas histórias de vida e ao indagar-se sobre como o estudante aprende, incentivar seu protagonismo, considerar os erros como oportunidades diagnósticas e como exercícios para os acertos, criar com ele novas formas de aprendizagem, que ampliem o pensamento, mobilizem o sentimento e os motivem para os novos fazeres do ambiente acadêmico.

Como pedagoga, penso que a ação afirmativa de inclusão nas IES públicas, deve perpassar todo o processo de inserção, permanência e conclusão com vistas ao sucesso desses estudantes em situação de vulnerabilidade. Os implementadores dessas ações afirmativas, deveriam considerar de maneira equânime o diferencial dos estudantes indígenas, que ao concluírem seus cursos superiores, além de se beneficiarem economicamente, irão de acordo com sua consciência e formação política, prestar serviços a uma coletividade.

Faz-se necessária ainda, ampliar a participação desta Universidade nas redes de discussão do ensino superior indígena na América Latina, presença nas rodas de discussão, encontros, seminários e redes virtuais que conectam as instituições de ensino superior no Brasil em torno da temática do ensino de graduação para os povos indígenas.

A fala do Coordenador Indígena Prof. Umberto Euzébio na reportagem publicada no Jornal Campus Online, em 21 de junho de 2011, expõe a situação dos estudantes indígenas: “Há um problema muito grande de aprendizagem. Quase 90% dos alunos indígenas estão em condição e a maioria já passou do tempo de se formar”. E ainda: “O apoio vai além da graduação, eles precisam de suporte afetivo”.

Reis, (2011, p.73) nos fala que a constituição de um sujeito epistemológico de saber, de poder, não se dá fora do acolhimento, da amorosidade.

Há necessidade de aprender a acolher e ser acolhido, condição ontológica a constituição do sujeito de poder-saber. [...]A descoberta do acolhimento, do ser acolhido, de ter direito a si mesmo sem ser rejeitado, sem ter medo de sê-lo. A possibilidade de falar e expressar seu sentir, seja dor, alegria, daquilo que o aflige no cotidiano: família, casa, emprego, rua. Aquilo que o aflige em si mesmo. Mas tendo alguém para partilhar e compartilhar. Ouvir. Acolher. Dar atenção. Contar sua história e trajetória. Rir de si mesmo. Rir com o outro. Brincar consigo e com o outro. Enfim, um mundo de cultura, historicamente produzida e acumulada, que passa pelo cantar,

desenho, conto, poesia, repente, improviso, cordel, história de avós, pais e entre gerações.

Inúmeras vezes vivenciei com os estudantes indígenas, aprendizados da constituição de um sujeito de poder-saber que passa pela amorosidade, pelo canto, pelo riso, pelas variadas formas de arte, pela convivência respeitosa e amorosa.

No mínimo, espera-se que uma questão de tamanha complexidade para o Estado Nacional, como é inclusão da diversidade feita desigualdade, em especial a diversidade dos povos indígenas e suas condições de vida, considerando seus projetos de futuro, seja abordada nos espaços acadêmicos com uma composição interdisciplinar, que considere um encontro entre as diferentes racionalidades.

A inclusão indígena efetivada sem o necessário cuidado por parte da instituição, sem aporte de recursos financeiros específicos, sem reflexividade sobre as práticas pedagógicas utilizadas por parte dos docentes, e sem conhecimento das questões e lutas dos povos indígenas brasileiros, além de contribuir para esvaziar as comunidades indígenas de seus sujeitos mais qualificados, (Brand, 2009) proporciona a estes estudantes experiências de sofrimento psíquico, contribuindo para sentimentos de inferioridade, humilhação e aquisição de mecanismos de fuga, como alcoolismo, drogadição e adoecimento mental e necessitam ser revistos.

A inserção cruel nos meios acadêmicos a que me refiro, abrange a exigência do enquadramento as normas acadêmicas, a mudança nas suas formas tradicionais de modo de ver e compreender o mundo instituídas pelo paradigma científico dominante, submete-os a um processo de “branqueamento”, a que aderem alguns estudantes, para escapar ao preconceito sutil ou declarado que ainda permeia os espaços acadêmicos e dos quais frequentemente os estudantes indígenas da UnB tem sido alvos.

Dentre as reflexões produzidas nestes espaços de troca de saberes, percebe-se que a questão é complexa e sem que ocorram transformações de cunho político, ético e epistemológico nas práticas pedagógicas, no diálogo com a diversidade e na interação das instituições de ensino com as comunidades autóctones, estes espaços públicos que ofertam vagas para estudantes, correm o risco de tornarem-se impermeáveis à presença dos estudantes indígenas e refratárias às ricas vivências interculturais que podem advir da inserção deste grupo na academia.

Na UnB há professores com experiência, que se mostram sensíveis e comprometidos com a questão da formação dos estudantes indígenas, mas estão

dispersos em diferentes Institutos e Departamentos e acolhem indígenas na pós-graduação.

Ainda não há na Universidade um Núcleo de Estudos Interdisciplinares voltados para a temática Indígena na contemporaneidade, que possa congrega diferentes olhares sobre o acesso, a permanência e o sucesso da trajetória acadêmica destes estudantes, a exemplo do que foi instituído em outros estados brasileiros.

Estão disponibilizados na web diversos artigos de estudantes não-indígenas da UnB, apresentados em Seminários e Congressos a respeito de vivências, projetos e experiências que tiveram com os estudantes indígenas, mas não lhes é reconhecida a autoria. Continuamos escrevendo sobre os índios e não com eles.

A primeira produção acadêmica dos estudantes indígenas dos cursos de graduação da UnB surge no contexto do Projeto Vidas Paralelas Indígenas, em 2011, onde os jovens integrantes do coletivo do PVPI pesquisam e escrevem sobre seu próprio povo, o que também fortalece seus sentimentos de pertença e os conhecimentos sobre a história na visão dos indígenas.

O contato e a troca de saberes com os estudantes indígenas, com os sábios e os tronco-velhos representantes de seus saberes tradicionais, de suas lideranças, dos pajés, rezadeiras, raizeiros nos espaços educativos universitários, são momentos privilegiados para indianizar a universidade e criar estratégias de descolonização epistemológica, para criativamente aprender com outras racionalidades a humanizar a economia, a ciência, ou a tecnologia que tornaram a vida contemporânea individualizada e dependente dos desenhos globais da ciência como espaços de saber- poder instaurados na modernidade.

Para isso, professores, estudantes e funcionários precisam rever suas representações e verificar qual a imagem de “índio” carregam consigo. Que representações acerca destes estudantes cada um carrega, e se permite visualizar esse estudante, ouvi-lo com escuta sensível, aproximar-se para conhecer sua história ou afastar-se do índio...

Em relação aos povos indígenas brasileiros, é importante ter conhecimento das questões indígenas contemporâneas, fazer uma releitura histórica e um esforço político, pedagógico e ético, para modificar as próprias representações a respeito desses povos.

Na miríade de incertezas que a questão do ensino superior indígena suscita, é preciso cultivar a crença nas potencialidades desses estudantes, em sua tenacidade e persistência para superarem os obstáculos da vida acadêmica, incorporando os novos desenhos advindos do imaginário radical dos povos indígenas.

É com a fala da esperança que afirmo que os estudantes que concluírem seus cursos na UnB, se permanecerem com a ligação e o comprometimento com suas comunidades, afirmando sua identidade indígena, ainda que reconstruída pela imersão no contexto universitário, irão sair profissionais diferenciados, compartilhandoos aprendizados dos mundos, indígena e não-indígena.

Portanto, faz-se necessário que a inclusão indígena seja efetivada com o necessário cuidado, aporte financeiro e reflexividade por parte dos grupos de docentes nas instituições de ensino superior que partilham esse desafio.

Outra sugestão é de que a UnB se articule em rede para trocar informações, conhecimentos e pesquisas já realizadas com os as demais instituições que acolhem os estudantes indígenas em seus cursos. Participei como observadora de duas reuniões das IES que ofertam Licenciaturas Interculturais e vi que a troca de informações entre elas se dá de modo bastante efetivo e contributivo para a formação de professores indígenas.

Organizações educativas, como produto do imaginário social, não são somente ensinantes, mas também organizações aprendentes, o que equivale ao poder deabrir-se para aprender outras racionalidades, outros jeitos de aprender. Para incluir a diversidade brasileira, há que se considerar as especificidades nas trajetórias de cada um desses grupos sociais, realizar uma escuta sensível de seus sofrimentos como excluídos, para contemplar seus direitos de inclusão.

Resta saber se a atual gestão da UnB por meio da Reitoria e seus Decanatos,irá posicionar-se politicamente, buscando recursos e condições para ampliar o número de vagas para o ingressos de estudantes indígenas, até 200 indígenas, conforme está acordado no Convênio FUB/FUNAI nº01/2004.

A Universidade de Brasília possui todas as potencialidades de exercer uma ação intercultural capaz de criar redes para discutir coletivamente com outras Universidades os complexos aspectos dessa demanda, de instituir espaços específicos para a visibilidade e valorização dos saberes indígenas que favoreça a troca de saberes.

A Universidade de Brasília, ao repensar seu papel na formação dos povos indígenas brasileiros, não exercita apenas o cultivo da humildade acadêmica e científica diante do mistério e da imensidão do Universo, mas combate a arrogância acadêmica de professar uma única racionalidade e pode valer-se da interculturalidade para construir pontes entre o que ensina, o que aprende e o que realiza em seu cotidiano.

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

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 dos paradigmas do horizonte capitalista contemporâneo [...] Não é possível reverter 500 anos de colonialismo e dizimação nem a **baixos custos**, nem da noite para o dia. Nestes termos, ao invés de pobres excluídos - ainda que vivam em condições materiais que eles desejam ver melhorar- 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 conectadas às do Brasil devem ser conhecidas e divulgadas por entre todos os brasileiros.

Concordo com os autores, é preciso manter viva a memória real da história, não para acirrar os ânimos, ou para jogar um povo contra outro, mas para construir juntos um país mais ético para com suas matrizes formadoras, afrodescendentes e povos indígenas.

O discurso dos funcionários do SOU, quando ingressaram os primeiros estudantes pelo vestibular diferenciado, reconhecida a boa vontade e a gentileza em atender aos estudantes, foi de que a Universidade não estava preparada para receber os estudantes indígenas e que eles não estavam preparados para a vida universitária, faltava-lhes conhecimentos básicos referentes ao ensino médio e que o grupo tinha também problemas de adaptação a cidade, saudade dos familiares.

Aparecida Miranda Cunha, coordenadora do SOU, tem apoiado os estudantes indígenas em suas dificuldades de “lidar com a saudade e estabelecer vínculos”, oferecendo apoio psicopedagógico e psicológico.

Igualmente, a fala de Edilson Melgueiro, do povo Baniwa, mestre e estudante do doutorado na área de Linguística na UnB, traz essa mesma compreensão:

De modo geral as universidades não estão preparadas para oferecer uma formação que venha a atender aos interesses dos povos indígenas. Além disso, inexistem bibliografias de livros produzidos

por autores indígenas para servirem como base de consulta e formação. Os espaços que hoje as universidades estão dispendo para o acesso e permanência dos índios nas universidades, em minha opinião, são apenas para equilibrar a política do Estado Brasileiro, ou seja, tentar tornar os desiguais aos iguais. Hoje, não se pensa em coletivo e sim no individualismo. As cotas, ou outros tipos de acesso às universidades, não resolvem os problemas, pelo contrário, muitas vezes acabam agravando a situação, pois tiram os índios de suas aldeias e muitos não retornam. Mas o grande desafio mesmo é a manutenção física, cultural, lingüística e principalmente econômica, pois a filosofia e a realidade das universidades são diferentes das nossas.

Destinar um coordenador acadêmico para o grupo indígena, sem que este conheça a trajetória do movimento indígena e suas lutas, nem a realidade das comunidades indígenas, colocando sobre seus ombros a enorme responsabilidade do grupo de mostrar produção acadêmica, não é justo, nem soluciona a questão da permanência, que envolve diversas articulações, inclusive tomadas de posição políticas por parte dos professores envolvidos em projetos que incluem indígenas.

Por mais que o professor responsável seja bem intencionado, é uma tarefa para ser ombreada e assumida institucionalmente por um grupo interdisciplinar e não individualmente. Defender a inclusão dos indígenas dentro da academia não é fácil. O assunto não é destituído de polêmicas e confrontos. É preciso encontrar um sentido a mais na trajetória pessoal ou acadêmica de cada educador, para construir parcerias com os povos indígenas.

Os gestores e professores que apoiam a inclusão de estudantes indígenas nas Instituições de Ensino Superior (IES), certamente estão conscientes de que estes aspectos são inerentes aos contextos e temáticas complexos, em que está presente o jogo de poder/saber e que os desafios institucionais políticos, éticos e pedagógicos da inclusão indígena nas universidades e instituições de ensino superior são muitos e precisam ser enfrentados sem medo de causar polêmica, ou dos confrontos que existirão internamente ou ainda em meio às contradições e ambiguidades dos contextos institucionais.

Em nossa instituição, ocorrem situações onde o preconceito que é geralmente sutil, emerge e os professores por vezes se colocam contra o sistema de ações afirmativas por meio de cotas, temerosos de que o ingresso desses estudantes venha a comprometer a qualidade do ensino ministrado pela Universidade.

Estas opiniões influenciam e provocam comentários preconceituosos contra os estudantes indígenas, que muitas vezes discutiram no grupo as postagens e se sentiram humilhados com as colocações do pesquisador, que os julga “despreparados” para cursar a Universidade, atribuindo a culpa pelo despreparo aos próprios estudantes indígenas.

O sentimento de humilhação somado à conscientização e ao enfrentamento das representações de incapacidade, que vão sendo absorvidas e introjetadas por este grupo de estudantes, representam no mínimo uma atitude de violência simbólica, pois geram sentimentos dolorosos e cruéis para qualquer ser humano.

Nesse sentido, a veiculação da opinião pessoal de estudantes e professores extrapola o direito de livre expressão, pois origina comentários preconceituosos, acirra a discriminação que já existe entre os colegas de turma, e que são relatadas pelos estudantes indígenas como fator de sofrimento psíquico.

Córdova(2009), diz que o desenvolvimento intelectual requer habilidades, capacidades e domínio de conhecimentos que foram produzidos pela humanidade, mediante desafios práticos, vivenciais, como se faz na pesquisa:

No plano intelectual, o desenvolvimento acontece como desenvolvimento da inteligência e da capacidade lógica, de sorte a permitir o domínio dos conhecimentos em filosofia, matemática, física, história, linguagem e assim por diante. E para tanto, os métodos ativos são fundamentais: a inteligência se constrói exercitando-a mediante progressão de exercícios e desafios bem propostos. Ela se desenvolve como “pesquisa”, como busca de solução a problemas pertinentes. E não ouvindo monocórdias lições ou demonstrações, em situações de passividade dos aprendizes. E o mesmo acontece para a educação moral, entendida como educação para o convívio humano no respeito e na reciprocidade. E neste caso, valem os mesmos princípios: não se aprende democracia ouvindo discursos sobre ela, impregnando os ouvidos de lições de moral e de cidadania, mas praticando-a efetivamente no contexto de aprendizagem, no cotidiano da vida escolar.

Portanto, considero urgente um repensar crítico em relação a questão do acesso dos estudantes indígenas, e sobre a permanência destes estudantes por parte dos docentes, especialmente nos cursos que ofertam vagas para estudantes indígenas na Universidade de Brasília.

A ideia de Universidade precisa ser revisitada de modo permanente pelos pesquisadores da área de educação, por professores, funcionários, estudantes e

pela comunidade a que a Universidade serve, especialmente em momentos de expansão, onde muitos aspectos necessitam ser reavaliados.

4.2A subjetividade social e os sentidos subjetivos do ensino superior para os pesquisadores indígenas.

Para Gonzalez Rey (2003), a subjetividade pode ser definida, "como a organização dos processos de sentido e significação que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis do sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua" (2003, p.108).

O aspecto que aqui desejo considerar é o da subjetividade desses estudantes, ao participarem desses projetos, expressa em conversações informais mantidas com os estudantes indígenas dos programas de pós-graduação na UnB, em entrevistas publicadas na mídia e em conversas informais com meus colegas indígenas do mestrado e do doutorado na UnB.

Também destacar a necessidade de uma escuta sensível a estes estudantes por parte dos professores, para que estes possam utilizar práticas pedagógicas dialógicas e participativas de modo que permitam a este estudante valorizar seus próprios conhecimentos, ser visto e reconhecido em sua diferença, contribuindo assim para o enriquecimento, bem como para o cumprimento do papel social da Universidade Pública.

Portanto as falas, os sentimentos e as ações dos estudantes indígenas, podem desvelar diversos sentidos subjetivos e se encontram acolhimento, respeito e solidariedade por parte dos professores e colegas, possivelmente provocarão transformações nas práticas educativas universitárias desses professores e colegas, contribuindo para ampliar as práticas educativas colaborativas que envolvem o pensar, sentir e fazer, para quem ensina e para quem aprende.

No caso dos pesquisadores indígenas que já cursaram os espaços sociais do ensino superior nos cursos de graduação e estão concluindo ou já concluíram a pós-graduação, ao expressarem-se de diferentes formas, nos dão pistas importantes, contribuindo com suas produções acadêmicas e comunicações em Congressos, Encontros e Seminários a partir de suas experiências vividas, para o campo temático da ecologia humana, em que cultura, sujeito e subjetividade são aspectos integrantes e integradores.

Suas falas e textos também contribuem no sentido de ampliar a compreensão do anseio e da luta pelo acesso, permanência e sucesso nas Universidades e instituições de ensino superior, historicamente negada aos povos indígenas no Brasil, quando realizam o movimento de sensibilizar, domesticar, ou ainda descolonizar os pensamentos e atitudes de professores e colegas, transformando-os em parceiros que possam vir a apoiá-los nas lutas por políticas públicas, que assegurem seus direitos.

O escritor indígena Daniel Munduruku, graduado em Filosofia, com licenciatura em História e Psicologia, mestre e doutor em Educação na Universidade de São Paulo (USP), em conferência proferida no Seminário “*O Papel da Universidade e da Formação Acadêmica sob a Ótica das Lideranças e Acadêmicos Indígenas*”, realizado em Brasília em 2008, expressa sua subjetividade numa fala carregada de emocionalidade ao reportar-se à memória das lideranças indígenas assassinadas na luta pela conquista dos espaços públicos de direito.

Sobre a inserção dos indígenas nas universidades afirma:

A nossa presença na universidade não nos torna melhores do que absolutamente ninguém, digo isso, afirmo sempre isso, para lembrar que nos somos o resultado de uma luta muito antiga. E que se nós estamos efetivamente vivendo nessa realidade é porque muita gente se sacrificou, muita gente morreu muitos parentes nossos abriram mão de muitas coisas para nos dar possibilidade de viver esse nosso presente, que pra eles era então um futuro impensável.

Edilson Melgueiro Baniwa⁶⁹, na sua apresentação no mesmo Seminário, realizado em Brasília, nos dias 16,17 e 18 de setembro de 2008, fez uma reflexão importante sobre o acesso e a permanência dos estudantes indígenas nas universidades, contida no texto de sua autoria “Acesso e Permanência dos Estudantes Indígenas nas Universidades: Comemoração ou Reflexão?”⁷⁰:

Neste sentido, é importante que a atuação das lideranças indígenas no âmbito das organizações indígenas ou nos espaços públicos de

⁶⁹Edilson Baniwa é natural de São Gabriel da Cachoeira- AM, professor de Línguas e Mestre em Lingüística Indígena pela UnB, foi Secretário de Saúde do Município de São Gabriel da Cachoeira-AM, atualmente é doutorando em Linguística pelo LALI, na UnB, participa de seminários ministrando palestras e conferencias junto a instituições universitárias.

⁷⁰Este texto está disponível em www.neppi.org/gera_anexo.php?id=64, foi acessado em 19/8/2011. Também está disponível no Relatório sobre o Seminário de autoria de Mariana Paladino, inclusive com fotos da apresentação, postado no site Trilhas de Conhecimento, já citado anteriormente.

poder seja cada vez mais qualificada, capaz de contribuir na melhoria da qualidade de vida das comunidades indígenas e na defesa de seus direitos. Cabe ressaltar que, para isso, a estrutura do movimento indígena, configurando uma rede de organizações, é um fator positivo, mas que ainda precisa ser melhor potencializado, tanto por meio da capacitação e intercâmbio de informações entre atores locais que assegurem o fortalecimento das organizações da qual participam, quanto o ambiente sócio-político do qual fazem parte. De fato, a capacitação de seus recursos humanos (lideranças, técnicos e intelectuais) é a condição para o movimento indígena continuar avançando na defesa e na garantia dos direitos dos povos indígenas, e na possibilidade de responder a novas demandas das comunidades e organizações indígenas

Sua fala nos leva a inferir que há uma função mediadora importante das IES e das Universidades públicas na formação das lideranças, o que Antonio Carlos de Souza Lima e Maria Barroso Hoffmann (2004, p.17), já haviam sinalizado para uma mudança mais ampla nas instituições a partir da diferença étnica, do ingresso dos indígenas por meio de cotas, sugerindo que as IES pudessem rever suas estruturas universitárias:

Mas cotas, no caso dos indígenas, não são suficientes sem mudança muito mais ampla 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 que os estudantes indígenas pareçam e sejam - uns mais outros menos-conhecedores de muito da vida brasileira.

O texto de Edilson Baniwa, também sinaliza que as lideranças indígenas percebem a necessidade de se inserirem num ritmo mais intenso em busca de capacitação, como garantia de um diálogo mais horizontalizado entre as instâncias de poder sociais instituídas e os sujeitos indígenas representantes do movimento indígena, em busca dos seus espaços políticos de direito, quando diz que:

A capacitação de lideranças indígenas, sobretudo de dirigentes de organizações, é uma demanda que aumenta em importância na medida do próprio crescimento e amadurecimento do movimento indígena, na sua responsabilidade de exercer a interlocução e intermediação entre as comunidades indígenas e a sociedade nacional e internacional, tanto na defesa dos direitos indígenas, quanto no acompanhamento e formulação de políticas que venham atender às suas demandas reais.

Edilson afirma ainda que, “Enquanto não nos capacitarmos, vamos caminhar muito lentamente na intervenção das políticas públicas para os indígenas.”

Durante os oito anos do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva e nos primeiros anos do governo da presidenta Dilma Houssef, não houve avanço significativo nas políticas públicas de inclusão no ensino superior para os povos indígenas.

Participei de algumas reuniões com presença de coordenadores e professores das universidades públicas e instituições de ensino superior que ofertam a licenciatura intercultural indígena, e estes afirmam que os recursos são poucos para fazer esta formação, bem como há constantes atrasos no repasse dos cursos conveniados com o MEC, nem a Secretaria de Ensino Superior do MEC, SESU assume os custos de formação desses profissionais (que são altos e envolvem deslocamentos das suas comunidades com suas famílias).

A FUNAI não assume os custos de formação dos estudantes indígenas justificando que não tem recursos suficientes para atender a demanda e que não é órgão de fomento, No entanto os povos indígenas contemporâneos, tem buscado a Universidade e especialmente os cursos de pós-graduação, para buscar soluções para os problemas de seus territórios e comunidades.

Em outra ocasião, Edilson Baniwa, doutorando em Linguística na UnB, fez a seguinte afirmação numa mesa redonda durante o Seminário *Universidade, povos Indígenas e educação cidadã em contextos multiétnicos na América Latina*, registrada no texto de Mariana Paladino⁷¹, destacando a importância da formação política desses estudantes, para os movimentos indígenas e nas suas atuações profissionais como futuras lideranças técnicas.

De fato, a capacitação de seus recursos humanos (lideranças, técnicos e intelectuais) é a condição para o movimento indígena continuar avançando na defesa e na garantia dos direitos dos povos indígenas, e na possibilidade de responder a novas demandas das comunidades e organizações indígenas.

Alfredo Wapichana, mestre pelo Centro de Desenvolvimento Sustentável da UnB, explicou em entrevista ao Jornal Correio Brasiliense⁷², a importância da pós-graduação para os indígenas contemporâneos.

⁷¹ Relatório sobre o Seminário "Universidade, povos Indígenas e educação cidadã em contextos multiétnicos na América Latina", Disponível em http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/relatorio_mariana_02.htm, Acesso em 19/03/2013.

⁷² Reportagem intitulada Indios procuram cursos de pós-graduação para entender melhor sua realidade, autoria de Marcela Ulhoa, publicada em 10/02/2013. Disponível em

O mestrado e o doutorado nos dão condições de atuar nas políticas públicas, discutir ações e programas com o governo federal. Não precisamos mais de um intermediário, nós mesmos podemos lutar pelos interesses das nossas comunidades.

Na mesma entrevista, Rita Potyguara, atual Coordenadora da Educação Indígena no MEC, Doutora em Educação, explica o novo momento:

Somos indígenas contemporâneos, temos também outras necessidades. Não entramos na academia só para obter um título acadêmico. Além de nos empoderar politicamente, ele serve para levantar nossa autoestima depois dos tantos preconceitos que sofremos ao longo da história.

Os indígenas que se tornaram lideranças políticas (prefeitos e vereadores), bem como os indígenas que optaram por constituir-se em lideranças intelectuais, movimentam-se em busca de políticas públicas e também por recursos econômicos no âmbito do governo federal para efetivar projetos que atendam suas comunidades, além das lideranças tradicionais (cacique, tuxaua, capitão, pajé) que atuam na luta pela terra. Portanto, os jovens estudantes que estão na Universidade de Brasília, espelham-se nos caminhos trilhados pelas suas lideranças e a maioria tem alguma ligação com o movimento indígena.

Os anseios dos profissionais, pesquisadores e acadêmicos indígenas sobre o ensino superior.

Entre os dias 14 e 17 de julho de 2009, realizou-se na UnB, o I Congresso Brasileiro de Acadêmicos, Pesquisadores e Profissionais Indígenas, promovido pelo Centro Indígena de Estudos e Pesquisas-CINEP e o Departamento de Antropologia do Instituto de Ciências Sociais da UnB.

O evento teve como objetivo gerar subsídios para uma política de Estado de educação superior para os povos indígenas no Brasil, partindo de um espaço plural de troca quanto as experiências de estudantes indígenas nas universidades interpelando as diferenças entre conhecimentos científicos e indígenas.

Este encontro conseguiu disseminar os aspectos relevantes das experiências de acesso de indígenas às universidades: problemas, dificuldades, desafios, conquistas, possibilidades e perspectivas.

Fui convidada, dentre outros colaboradores, para relatar o GT de Educação, destaco alguns dos anseios dos participantes apresentando demandas concretas e importantes para as políticas públicas de ensino superior indígena.

Criação e ampliação de ações afirmativas, garantindo a participação de indígenas na elaboração e construção dos editais aumentando o percentual de cotas para a educação superior para os povos indígenas, facilitando assim o acesso e permanência à educação de qualidade de todos os níveis; Criação e implementação de condições de permanência dos acadêmicos indígenas nas instituições de ensino superior públicas e privadas tais como: recursos para moradia, transporte, equipamentos, material didático, bem como fomento à realização de pesquisa e desenvolvimento junto aos povos indígenas;

As condições de permanência que foram discutidas e elencadas como necessárias durante o período do ensino superior são as mesmas para quase todas as regiões brasileiras, especialmente onde os indígenas precisam deslocar-se de suas comunidades e envolvem moradia, transporte, equipamentos, material didático e bolsa auxílio.

Estabelecer metas e critérios que facilitem a contemplação de pesquisadores indígenas nas bolsas do CNPq e Capes, entre outras nos quais os governos estaduais, através de suas fundações no âmbito do governo federal, estadual e municipal e; a realização de concursos públicos específicos para todos os níveis visando garantir a contratação de profissionais da educação; Garantir um percentual de vagas para indígenas em concursos públicos (nível fundamental, médio e superior), para contratação em todas as áreas;

A contratação de professores indígenas, bem como a criação da categoria *professor indígena* e a demanda para que sejam realizados concursos públicos é uma questão que já vem sendo discutida pelos movimentos e organizações de professores indígenas nos Cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas também apareceu na Conferência de Educação Indígena como tema de destaque.

Atualmente há uma demanda para que as universidades públicas ofereçam cursos de graduação e pós-graduação específicos para os indígenas e se esboçam projetos de criação de instituições interculturais indígenas, a exemplo do México, Bolívia, Equador.

Os indígenas querem suas próprias instituições interculturais. No entanto não há ainda um quadro consistente, em número de pesquisadores indígenas titulados, que possam atender a legislação brasileira para abertura de seus próprios cursos superiores. O Estado brasileiro continua usando critérios instituídos monoculturais para tratar uma questão que é instituinte e pluricultural.

Em alguns momentos os estudantes tiveram o apoio e a presença das lideranças que residem em Brasília, (Álvaro Tukano, Gersem Luciano Baniwa, Marcos Terena, Mauro Terena) ou que estiveram presentes participando de eventos e seminários na UnB ou no Memorial dos Povos Indígenas, a exemplo de Daniel Munduruku, Benki Ashaninka, Maniwa Kamayurá, Davi Yanomami e outras lideranças que foram convidadas para os eventos realizados na Universidade.

A presença dessas lideranças e o convívio, bem como as falas dirigidas aos estudantes, mostrou-se benéfica ao grupo indígena, apoiando-os e motivando-os a superarem os obstáculos do cotidiano acadêmico, valorizando o esforço pessoal de cada estudante, lembrando de seus compromissos com suas comunidades, bem como a luta pelos direitos dos povos indígenas e a necessidade de fortalecimento do movimento indígena e de profissionais que retornem para trabalhar em suas comunidades.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DE UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

Dentre as reflexões produzidas e questionamentos durante a elaboração desta pesquisa, reafirmo a complexidade da inclusão indígena no ensino superior por meio de ações afirmativas e os grandes desafios quanto à inclusão, permanência e conclusão dos estudantes em cursos superiores nas Universidades Públicas, especialmente na UnB, que só serão superados por meio da construção coletiva de fazeres instituintes que apoiem os estudantes indígenas.

Retomando o pensamento de Morin (2000,p.212) concordo com a afirmação de que o modo complexo de pensar não é útil somente a problemas organizacionais, sociais e políticos. “O pensamento que afronta a incerteza pode esclarecer as estratégias do nosso mundo incerto. O pensamento que une, pode esclarecer uma ética da reunião e da solidariedade.”

Nessa perspectiva, voltemos à proposição da tese: Como a Universidade Pública, pode contribuir por meio das ações afirmativas para a formação acadêmica e profissional dos estudantes indígenas e aprender com a presença destes estudantes na perspectiva da interculturalidade?

As reflexões construídas coletivamente com os estudantes indígenas nesta pesquisa apontam para a necessidade de descolonização do pensamento acadêmico hegemônico, que separa o conhecimento científico dos saberes tradicionais, para que ocorra o diálogo intercultural com os povos indígenas nas instituições de ensino superior públicas.

Algumas provocações feitas ao modo como a inserção indígena ocorreu na UnB se dão no sentido de contribuir para que a ideia de Universidade proposta por Anísio, Darcy Ribeiro e outros importantes pensadores que imaginaram uma Universidade pública diferente, persista e se concretize em ações democráticas inclusivas.

Acredito que a alma da UnB, possa sobreviver no imaginário de um grupo de professores que sensíveis á inclusão da diversidade, articulem-se e se apoiem mutuamente resultando em ações políticas, éticas e epistemológicas junto aos povos indígenas brasileiros.

O momento em que a UnB se reestrutura e se amplia em novos Campi, me parece propício a essas contribuições, especialmente quanto à construção da

interculturalidade, que é um aprendizado permanente e que deve caminhar lado a lado com o processo de descolonização.

A Universidade, imaginada em seu devir “indianizado” pode possibilitar a esses estudantes a reflexão sobre o processo de subalternização imposto aos povos indígenas pela colonização do poder/saber hegemônico e a re-identificação com suas origens étnicas, bem como mediadora reconstrução da sua identidade.(BUSQUETS;VALDÉS et all, 2011,p.153).

Na prática,requer a escuta sensível das itinerâncias de vida dos estudantes indígenas, a disponibilidade para o diálogo e a valorização de seus conhecimentos, bem como a validação dos saberes ancestrais que aparecem com a proximidade entre as comunidades indígenas e as Universidades.

A descolonização pode ser compreendida como um processo que permite ao homem, ao refletir sobre sua trajetória histórica, possa tornar-se sujeito de sua própria mudança individual e contribuir para a mudança social, libertando-se de estruturas de pensamento e linguagem que foram inconscientemente introjetadas e se expressam nas representações simbólicas que condicionam a sua maneira de ser, pensar, sentir e estar no mundo.É preciso fazer uso da imaginação radical(CASTORIADIS, 1982, p. 334)

Como inconsciente, a imaginação radical se faz existir, faz existir o que não existe em lugar algum fora daí, inconsciente, o que não existe, e que é para nós condição para o que quer que seja possa existir.

Portanto, “indianizar” a Universidade, termo utilizado simbolicamente no título da tese, mais do que uma metáfora empregada de maneira utópica, não é “impossível de existir” no real e pode ser entendida como a ação vivencial, cotidiana de respeitar o pensamento, o sentimento e os fazeres do outro, reconhecendo-o sob um novo imaginário, um sujeito ativo na construção da interculturalidade na Universidade.

Que se busque, portanto, compreender a ótica da educação indígena, que sejam utilizadas metodologias participativas, para que se efetive a inclusão indígena construtiva e útil para esses povos. Que se traga os indígenas para pesquisar conjuntamente com os pesquisadores da Universidade, que se efetive a aproximação entre a Universidade e as comunidades indígenas, para que esta cumpra o seu papel social, são algumas ações a serem instituídas a partir desse imaginário reiventado.

As itinerâncias realizadas com o grupo de estudantes indígenas durante a pesquisa, também possibilitaram apontar desafios políticos, éticos e pedagógicos que Antonio Carlos de Souza Lima e Maria Barroso Hoffmann (2004, p.17), se referem quando afirmam que a inclusão indígena requer a ocorrência de ações instituintes, um repensar de carreiras, currículos e práticas pedagógicas e metodológicas, nas universidades que incluem povos indígenas:

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 e historicamente diferenciadas.

As temáticas da inclusão, permanência e sucesso dos estudantes indígenas no ensino superior, necessitam ser discutidas de modo interdisciplinar e interinstitucional, ouvindo os povos indígenas.

A Universidade, bem como os órgãos públicos responsáveis pelas questões indígenas nas diversas esferas do Estado brasileiro, precisa exercitar a escuta sensível das lideranças, dos profissionais, dos intelectuais e acadêmicos indígenas nas suas opiniões e respeitar as decisões coletivas tomadas por eles nas assembleias consultivas de suas organizações, se deseja assumir-se como país pluricultural e construir relações interculturais.

A interculturalidade é um processo de aprendizado permanente entre culturas diferentes que mantêm relações entre si, e não se dá distanciado de conflitos ou tensões.

Há aspectos dialógicos e passíveis de negociação entre as instituições que se afirmam como democráticas e o Estado brasileiro que necessariamente deverão ser enfrentados, quanto aos direitos dos povos indígenas, à educação escolar e à formação profissional de nível médio e superior.

Dentre os desafios políticos, persiste o fato de que no cenário educacional brasileiro, há uma ausência de políticas públicas que garantam a inclusão e principalmente a permanência de indígenas no ensino superior, problema que requer uma ampla articulação e possíveis tensões e enfrentamentos. Aponta ainda para a necessidade de se ampliar o campo de discussões entre as (IES) entre si e com os órgãos governamentais responsáveis.

Quanto ao acesso, a Lei 12.711/2012 determina que as Universidades e os Institutos Federais de Ensino deverão reservar 50% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, estabelecendo percentuais para estudantes de baixa renda, pretos, pardos e indígenas. As instituições terão até quatro anos para adequar-se, pois esses percentuais serão implementados gradativamente, 50% de inclusão para estudantes de escolas públicas (inclusos os estudantes de baixa renda, os negros e os indígenas).

Os benefícios que esta Lei poderá trazer para a inclusão indígena na UnB na nossa percepção devem ser cumulativos, os 20% de cotas para negros e o Convênio FUNAI/FUB para inclusão de indígenas por meio de ações afirmativas devem ser mantidos, embora necessite de uma avaliação institucional para correção de rumos.

Se não o fizermos, estaremos desobrigando o Estado de uma reparação que há muito deveria ter sido feita para os afrodescendentes e para os indígenas e continuaremos reproduzindo o paradigma colonialista, sem reconhecer nem valorizar o caráter pluriétnico e multicultural do Brasil, ainda que o direito à educação esteja afirmado na Constituição de 1988 e esteja presente em nossos discursos, o que se constitui também em um dos desafios éticos.

Do ponto de vista pedagógico, é papel das Universidades que recebem os estudantes indígenas, instituir espaços de reconhecimento e valorização dos saberes indígenas, propor o diálogo intercultural, incentivar os encontros, os debates e as discussões entre os estudantes indígenas e lideranças nos cursos, bem como fortalecer a identidade desses estudantes, para que possam buscar o vínculo com suas comunidades de origem.

Esta reflexão também possibilita a tomada de consciência do estudante indígena, sobre os problemas que decorrem do contato com a sociedade nacional, com a qual cada povo interage com maior ou menor intensidade e sobre sua responsabilidade individual para com a comunidade da qual faz parte e em relação aos povos indígenas em geral, o que implica em compreensão da hibridização ocorrida no contato com outras formas de pensamento, a exemplo das normas e tempos da academia.

Nossa expectativa é que essas configurações, por serem dinâmicas e passíveis de transformações, possam adquirir formatos positivos aos indígenas dentro da universidade e suscitar caminhos para uma dialogicidade efetiva, expressa

na ecologia de saberes, considerando a alteridade e a resistência que os caracteriza.

Boaventura Sousa Santos (2009, p.41) afirma a ideia de que :

A menos que se defronte com uma resistência ativa, o pensamento abissal continuará a auto reproduzir-se, por mais excludentes que sejam as práticas que origina. Assim, a resistência política deve ter como postulado a resistência epistemológica. Como foi dito inicialmente, não existe justiça social global sem justiça cognitiva global.

No atual contexto social-histórico, em que na Universidade de Brasília – UnB, há um discurso sensível à inclusão das minorias, como reconheceu então reitor José Geraldo de Sousa Júnior: “Somos assim, um lugar onde há o cruzamento de todos os modos de interpretar o mundo”.É preciso interculturalizar a universidade para descolonizar o conhecimento e assim transformar a educação. Ainda não se pode concretizar este intento, embora vários avanços já tenham ocorrido nos últimos dez anos.

Resta saber se na gestão do reitor prof. Dr. Ivan Marques de Toledo, este grupo de estudantes que representam suas comunidades e uma parcela da diversidade dos povos indígenas brasileiros, será acolhido, visibilizado, apoiado e incluído efetivamente. Espera-se que “a universidade seja de fato universal; o lugar de encontro de saberes, válidos, úteis e reconhecidos”. (Prof. Dr. José Jorge de Carvalho - DAN-UnB).

Talvez, com esse movimento individual e simultaneamente coletivo, possamos ir ao encontro, não apenas das nossas raízes ancestrais, da utopia a realizar-se de modo permanente de uma universidade democrática e inclusiva pensada por Anísio Teixeira, Darcy, Ribeiro e outros educadores lúcidos.

Essa ideia de Universidade requer a inteireza do conhecimento humano e a busca de novas metodologias de ensino-aprendizagem que sejam cotidianamente interculturais, resultantes também de nossa própria humildade acadêmica enquanto seres aprendentes, em permanente formação.

Uma Universidade criada sob a inspiração de Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira, Oscar Niemayer e outros grandes intelectuais e artistas brasileiros, não pode tolerar o preconceito e a discriminação entre os componentes de sua comunidade acadêmica, ainda que sejamos um país democrático, com liberdade de expressão.

Ainda que a instituição Universidade esteja imersa e reflita as configurações da sociedade em que está inserida, pode configurar-se de maneira autônoma como entidade singular e em sua singularidade instituir caminhos novos.

REFERÊNCIAS

APODACA, Erica González et all ,*Aprendiendo a hacer educación intercultural com nuestros pueblos.La experiênciã formativa em la nueva educación y la educación inductiva intercultural entre maestros indígenas y no indígenas de Oaxaca, México.* In BUSQUETS, María Bertely (Coord). **Interaprendizajes entre endígenas. De como las e los educadores pescan conocimientos y significados comunitários em contextos interculturais.**CIESAS, Distrito Federal y Universidad Pedagógica Nacional,México , 2011.

ARDOÍNO, J. BERGER, G. Ciências da educação: analisadores paradoxais das outras ciências? In ROCHA, J. BORBA, S. (Org.) **Educação & pluralidade.** Brasília: Plano Editora,2003.

ARDOINO, Jacques. Prefácio In: LOBROT, M. **A pedagogia institucional:** por uma pedagogia autogestionária. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1966.

_____.Abordagem Multireferencial (plural) das situações educativas e formativas. In BARBOSA, Joaquim Gonçalves.(Org.)**Multireferencialidade nas ciências e na educação.**São Carlos: Editora UFSCar,1998.

ARCANJO, Julia de Alencar. *A luta pelo Diploma e o Diploma pela luta: ensino superior para os povos indígenas.* UnB. Monografia de Conclusão do Curso de Graduação em Bacharelado em Ciências Sociais, habilitação Antropologia, do DAN-Instituto de Ciências Sociais-UnB, 2011.

AZEVEDO, J. L. **A educação como política pública.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BARBIER, René.*Sobre o imaginário.* In Em aberto, vol. 14,nº 61,1994.

_____.**A pesquisa –ação na instituição educativa.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar,1985.

_____.**A pesquisa-ação.** Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.). **Povos Indígenas & Educação.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

BOURDIEU, Pierre;PASSERON, Jean-Claude.**A reprodução:** Elementos para uma teoria do sistema de ensino; (Trad.)de Reynaldo Bairão; revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. Petrópolis,RJ: Vozes, 2008.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental:** A formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, José Jorge de.*Usos e abusos da Antropologia em um contexto de tensão racial: O Caso das Cotas para Negros na UnB.* Horizontes Antropológicos,

Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 237-246, jan/jun 2005 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ha/v11n23/a18v1123.pdf>, acesso em 24/01/2011.

CASTORIADIS, Cornélius. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução de Guy Reynaud; revisão técnica de Luiz Roberto Salinas Fortes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira (Org.) et al. **(Con)Textos em escuta sensível**. Brasília: Thesaurus, 2011.

CHAUÍ, Marilena. *Prefácio* In Grupioni, Luis Donisete Benzi.org. **Índios no Brasil**. São Paulo: Global; Brasília: MEC, 2000.

CORDOVA, Rogerio de Andrade. **Instituição, Educação e Autonomia na obra de Cornélius Castoriadis**.

_____. *Imaginário Social e educação: criação e autonomia*. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/909/815>. Acesso em 19/08/2012.

_____. *Qualidade do ensino e formação docente: qual qualidade e qual formação?* In Jornal do CESPE, ° 15- julho, agosto e setembro de 2009. Disponível em <http://www.educacaoadistancia.blog.br/jornalcespe/15.pdf> Acesso em 23/12/2010.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Imagens de Índios no Brasil: o século XVI*. In: Pizarro, Ana (org.) *América Latina: Palavras, Literatura e cultura*. São Paulo: Memorial da América Latina ;Campinas:Ed.Unicamp, 1993, p.151-172.

Dicionário Escolar da Língua Portuguesa, Academia Brasileira de Letras. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Edgard Lando (Org.) Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005; 55-70.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Os Estudos Culturais. In HOHLFELDT, Antonio; MARTINO, Luiz C.; FRANÇA, Vera Veiga (org.). **Teorias da Comunicação: conceitos, escolas e tendências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p.151-170

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2000. p. 40-49.

FREINET, Celestin. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Lisboa: Estampa, 1975.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1970.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GAMBINI, Roberto. **O Espelho Índio: os jesuítas e a destruição da alma indígena.** Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. **Pesquisa Qualitativa em psicologia: caminhos e desafios.** São Paulo. Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural .** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In MARTÍNEZ, Albertina Mitjans et Simão, L. M. (Org.) O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GOMES, Joaquim Barbosa. **Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade.** Rio de Janeiro e São Paulo: 1ª Edição, 2001.

GONDIM, L.M.P., LIMA, J.C. **A pesquisa como artesanato intelectual: considerações sobre método e bom senso.** São Carlos: EdUFSCar, 2006.

GRUNEWALD, Rodrigo de Azeredo 'Regime de Índio' e faccionalismo: os Atikum da Serra Umã. Dissertação de Mestrado em Antropologia. Museu Nacional, UFRJ. Rio de Janeiro, 1993.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi.(org.). **Índios no Brasil.** São Paulo: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 1992.

_____. **Formação de Professores Indígenas, repensando trajetórias.** MEC/SECAD//LACED/Museu Nacional. Brasília, 2006

HALL, Stuart. **Da diáspora – identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A editora, 2006.

HENRIQUES, R. ET all. **Educação Escolar Indígena: diversidade sócio-cultural indígena: resignificando a escola.** Brasília: Cadernos SECAD/MEC. Ministério da Educação, 2007.

HOFMANN, A.A. O mundo além da terra à vista: o lado de cá do Oceano Atlântico é outra história. In Bergamaschi, M.A. **Povos indígenas & educação.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

HOHENTHAL JÚNIOR, W. D. As tribos indígenas do Médio e Baixo São Francisco. Rev. do Museu Paulista, São Paulo : Museu Paulista, n. 12, 1960.

JODELET, D. (Org.). **As Representações sociais.** Rio de Janeiro: Eduerj, 2002.

KORMONDY, E.J.; BROWN, D.E. **Ecologia Humana.** Atheneu Editora, São Paulo, 2002. 503p.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 101.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental.** São Paulo, Cortez Editora, 2001.

LIMA, Antonio Carlos de Souza, e 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 (Anais).* Rio de Janeiro: Museu Nacional, agosto de 2004.

LOBROT, Michel. **A pedagogia institucional: por uma pedagogia autogestionária.** Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1966.

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

_____. Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

_____. Entrevista. Laboratório de Políticas Públicas-Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira. Boletim PPCor, nº 28.

LUCIANO, Gersem dos Santos, OLIVEIRA, Jô Cardoso de, HOFFMANN, Maria Barroso, (Org.) **Olhares Indígenas Contemporâneos.** Brasília: Centro Indígena de Estudos e Pesquisas, 2010.

MACAS, Luis. Universidad Quechua Amata Wasi. In MANDER, Jerry y TAULICORPUZ Victoria (orgs). **Guerra de Paradigmas : resistência de los pueblos indígenas a La globalización econômica.** San Francisco, CA: Foro Internacional sobre La globalización. Comité sobre pueblos indígenas (IFG) 2000.

MACEDO, Roberto Sidnei. Métodos em etnopesquisa. In **A etnopesquisa critica e multirreferencial**. Salvador: UFBA, 2000. p.143-250

_____. **Etnopesquisa crítica, Etnopesquisa formação**. Brasília, Liber Livro, 2006.

_____. **Etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília: Liber Livro, 2012.

MARTINS João Batista. **Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais**. Rev Bras Educ. 2004;85-94.

MATO, Daniel. (Coordinado por). **Diversidad Cultural y interculturalidad em educacion superior**. Experiencias em America Latina. Caracas:IESALC-UNESCO.2008.

_____. **Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos / - Caracas: IESALC-UNESCO, 2009.**

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola,1979.

MELLO, Alex Fiúza de. **Globalização, Sociedade do Conhecimento e Educação Superior: os sinais de Bolonha e os desafios do Brasil e da América Latina**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

MEIRA, Fabio Bittencourt. Castoriadis,(o instituinte e a instituição).In XXXIV Encontro da ANPD, Rio de Janeiro?RJ.25 a29 de setembro de 2010. Disponível em http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad_2010/EOR/EOR1869.pdf, acesso em 15/04 de2013.

MENDONÇA, C. F. L. Povo Pankará: os percursos da etnicidade no sertão de Pernambuco. In: ATHIAS, R. (org.) **Povos Indígenas de Pernambuco: identidade, diversidade e conflito**. Recife, Editora da UFPE, 2007, VOL. 1.

MORIN, Edgar. O Método I. **A natureza da natureza**. Portugal: Publicações Europa-América, 1977.

_____. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

MOURÃO, Laís; CORREA, Rosangela. **O que é educação ambiental e ecologia humana**. Disponível em <http://www.ida.org.br> Acessado em janeiro de 2009.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Escola Indígena: Palco das diferenças**. Campo Grande: UCDB,2004.

_____.(Org) **Povos Indígenas e Sustentabilidade:** Saberes e práticas interculturais nas Universidades. Campo Grande:UCDB,2009.

NASCIMENTO, Rita Gomes. *Performances e Experiências de Etnicidade:práticas pedagógicas Tapeba*.In Luciano, Oliveira e Hoffmann (org) Olhares Indígenas contemporâneos. Brasília: Centro Indígena de Estudos e Pesquisas,2010.

NICOLESCU, Baserab. **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília, UNESCO, 2000.

NÓBREGA, Antonio; FREIRE,Wilson. Chegança, *CD Madeira que cupim não rói*.Eldorado ,1997.Fx 03.

OLIVEIRA, Albino. Chegança. **Pesquisa Escolar Online**, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em 28/09/2011.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. **Uma etnologia dos “índios misturados”?** Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. MANA, v.4/1, abr. 1998.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de, FREIRE,C.A.R.**A presença indígena na formação do Brasil**. MEC/SECAD//LACED/Museu Nacional. Brasília, 2006.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Performance e educação: relações, significados e contextos de investigação. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 28, n. 1, Mar. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000100013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 jan. 2013.

RAMA, Claudio. La question de La educacion superior indígena em América Latina, in **Educacion superior Indígena em Colombia:** una aposta de futuro y esperanza, IESALC-UNESCO,CRIC, Cali, 2005.

REIS, Renato Hilário dos. **A constituição do ser humano:** amor- poder- saber na educação/alfabetização de jovens e adultos. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

RIBEIRO, Berta Gleizer. As artes da vida do indígena brasileiro. In. Grupioni, Luis Donizeti Benzi(Org). **Índios no Brasil**. São Paulo. Global: Brasília:MEC,2000.

_____. **O Índio na História do Brasil**. São Paulo:Global Editora,2001.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil**. 2º ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

ROCHA, Jameson e BORBA, Sérgio. (Orgs.) **Educação & pluralidade**.Brasília: Plano Editora,2003.

ROMANO, Roberto. Reflexões sobre a universidade. In SILVA, Maria Abadia e SILVA, Ronalda Barreto. (org.) **A ideia de universidade: rumos e desafios**. Brasília: Liber Livro Editora,2006.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. São Paulo: Nova Aguilar. 1994

SANTOS, Boaventura de Sousa (2009), Um Ocidente Não-Ocidentalista? : a filosofia à venda, a doura ignorância e a aposta de Pascal in Santos, Boaventura de Sousa e Meneses, Maria Paula (orgs.), **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Editora Almedina, 445-486.2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes in Santos, Boaventura de Sousa e Meneses, Maria Paula (Orgs.), **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Editora Almedina, 23-71.2009

SANTOS, Boaventura de Sousa. Descolonizar, democratizar e desmercantilizar. Palestra de abertura do V Seminário Internacional e IX Seminário Nacional Direito e Saúde, em 27 de julho de 2010. Cf. Reportagem de Raquel Júnia, (EPSJV/FIOCRUZ), publicada em 30/07/2010. Disponível em <http://www.epsjv.fiocruz.br/index2.php?Area=Noticia&Num=408>. Acesso em 02/02/2013.

SEGATO, Rita Laura. Antropologia e direitos humanos: alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos universais. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, 2006 .

SILVA, Aracy Lopes da & GRUPIONE, Luis Donisete Benzi. (orgs.) **A temática Indígena na escola: subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília. Df. MARI: UNESCO, 1995.

SILVA, Aracy Lopes da.; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, História e Educação**. São Paulo: Global, 2001.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos, BARROSO-HOFFMANN, Maria & PERES, Sidnei Clemente. Notas sobre os Antecedentes Históricos das Ideias de “Etnodesenvolvimento” e de “Acesso de Indígenas ao Ensino Superior no Brasil”.

SOUSA, Joscélia do Nascimento Ramos de. *Os desafios dos estudantes e das instituições no convênio Funai – UnB*. Monografia de Conclusão do Curso de Especialização em Indigenismo e Desenvolvimento Sustentável, do Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, 2005.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz, *Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação*. In Silva, Aracy Lopes da e Ferreira, Mariana Kawall Leal. *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

TERENA, Marcos. Los pueblos indígenas y La globalización: tradición y modernidad. In MANDER, Jerry. Y TAULI-CORPUZ, Victoria. (Ed). **Guerra de Paradigmas : resistência de los pueblos indígenas a La globalización econômica**, San Francisco, CA. 2000.

TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver juntos?:iguais e diferentes.** Petrópolis:Vozes, 1998.

VALENÇA, Alceu Paiva. FILHO,Rubem Valença. Tomara, CD 7 Desejos. EMI Music, 1992.

VANDRÉ, Geraldo. **Prá Não Dizer Que Não Falei Das Flores.** [Joinville]: Som Maior, 1979. 1 disco sonoro. Lado A, faixa 1.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. A riqueza multifacetada da vida dos pobres e a pobreza unidimensional da medicina dos ricos. In VASCONCELOS, Eymard Mourão et al. **Educação Popular e a atenção à saúde da família**, São Paulo: Hucitec, Sobral:UVA, 2001 .

VAZ, Florêncio Almeida. Povos indígenas e etnogêneses na Amazonia.IN LUCIANO, Gersem dos Santos, OLIVEIRA, Jô Cardoso de, HOFFMANN, Maria Barroso,(Org.) **Olhares Indígenas Contemporâneos.** Brasília: Centro Indígena de Estudos e Pesquisas, 2010, p.104-159.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *No Brasil todo mundo é índio, exceto quem não é.* Entrevista. In RICARDO, Beto;RICARDO, Fany (editores). Povos indígenas no Brasil:2001-2005.São Paulo;ISA, 2006,P.41-49.

ZONINSEIN, J.; FERES JÚNIOR, João. **Ação Afirmativa no ensino superior brasileiro.**Rio de Janeiro Belo Horizonte, IUPERJ ; Editora UFMG.2008.

APÊNDICES



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Área: Educação e Ecologia Humana

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO_ TCLE

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa de Doutorado de responsabilidade da pesquisadora Ana América Magalhães Ávila Paz, orientada pela Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira e co-orientada pela Profa. Dra. Vera Lessa Catalão, mediante assinatura deste termo de consentimento (TCLE) em duas vias, uma para o participante da pesquisa e outra para o pesquisador.

A pesquisa se justifica pela necessidade de dar visibilidade às falas dos sujeitos indígenas universitários e registrar a trajetória da presença multicultural indígena na Universidade de Brasília. Objetiva conhecer as representações sociais dos estudantes indígenas da Universidade de Brasília sobre o ensino superior (acesso, permanência e conclusão. Esclareço que a metodologia utilizada será Etnopesquisa-Ação¹, em que a pesquisadora acompanha o grupo multicultural, por um período de 3 anos aproximadamente,(2009 a 2011), dialogando com um subgrupo denominado "pesquisador coletivo" sobre as dificuldades e conquistas no percurso.

Serão utilizados os seguintes instrumentos na pesquisa (observação participante e conversação com registro em diário de intinerância, composição, associação livre, fotografias e entrevista reflexiva com uso de gravador).

Estão garantidos os seus direitos de:

- solicitar esclarecimentos antes e durante o curso da pesquisa,
- o sigilo que assegure sua privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, Você será identificado(a) com um nome indígena.
- recusar-se a responder questões que lhe tragam constrangimentos
- desistir de participar da pesquisa, a qualquer momento da sua realização.

A pesquisa poderá ter como benefícios: buscar formas de construir conjuntamente a interculturalidade e a inclusão dos povos indígenas na Universidade de Brasília, bem como provocar o diálogo interdisciplinar entre os cursos que recebem estudantes indígenas.

A pesquisadora arcará com todas as despesas no decorrer da pesquisa, e o participante não receberá nenhum pagamento ou benefício pessoal em troca das informações prestadas. O material com os dados coletados utilizado na pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade da pesquisadora. Os resultados serão divulgados em defesa pública na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e devolvidos ao grupo de estudantes indígenas(Associação de Acadêmicos Indígenas do Distrito Federal).

Assinatura dos sujeitos de pesquisa

Nº RG

Assinatura do Pesquisador responsável

Ana América Magalhães Ávila Paz

Contato: Você poderá entrar em contato com a pesquisadora, pelos telefones: 3257 7132 e 8154 1300 ou ainda no endereço SQN 116, bloco H apto 318, Asa Norte – Brasília-DF.

¹ Etnopesquisa-Ação: Metodologia de pesquisa que considera o conhecimento compartilhado, na perspectiva da solidariedade e éticas comunitárias.(Macedo,2006).Os participantes se constituem em grupo pesquisador coletivo (Barbier,2004), analisando suas práticas, refletindo, produzindo e construindo conhecimento.Há uma participação crescente dos atores envolvidos no processo.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
ÁREA : EDUCAÇÃO E ECOLOGIA HUMANA

Ao Comitê Gestor do Convênio n.º 001/2004 – FUB/FUNAI.
DAIA/SOU/UnB: Solicitação de autorização para a coleta de dados: análise documental

Prezad(o)s Senhores(as):

Sou Ana América Magalhães Ávila Paz, Pedagoga, Reg. 0595/PB, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, matrícula 09/44622, sob orientação da Professora Doutora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, Coordenadora da Área de Pesquisa de Educação e Ecologia Humana do PPGE/FE/UnB.

Trata-se de uma Etnopesquisa Ação que tem por objetivo analisar as representações sociais dos estudantes indígenas da Universidade de Brasília sobre sua inserção no meio universitário (acesso, permanência e sucesso na conclusão) acompanhando a constituição deste grupo multicultural evidenciando dificuldades e conquistas no percurso, no período de 2004 a 2010. Solicito autorização deste Comitê Gestor para obter alguns dados necessários à pesquisa:

- Informações que permitam caracterizar o perfil do grupo de universitários indígenas, desde 2004.
- Acesso a alguns dados de acompanhamento pedagógico dos estudantes (aprovações e reprovações nos cursos onde estão matriculados e estratégias da UnB para facilitar a permanência dos estudantes).
- Realização de entrevista semi estruturada com pessoas responsáveis pelo acompanhamento dos estudantes nos setores destinados a este acompanhamento.
- Presença em algumas reuniões do Comitê Gestor, como observadora.

Asseguramos que a utilização dos dados será de uso exclusivo desta pesquisa acadêmica e que os estudantes indígenas serão identificados por pseudônimos, garantindo o sigilo na ocasião da publicação das informações.

Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira

Orientadora – Matrícula 995690

Ana América Magalhães Ávila Paz – CI-908710 SSP-Pb - Pesquisadora

SQN 116, Bloco H, apto 318- Fone: 3257-7132 E-mail: annpeace@hotmail.com

1ª ATIVIDADE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE

Data: ___ / ___ / ___

Número: _____

I- A IMPORTANCIA DE ESTAR CURSANDO O ENSINO SUPERIOR, PARA OS INDÍGENAS UNIVERSITÁRIOS.

Responda com as seis primeiras palavras ou expressões que vierem à sua mente:

O que levou você a buscar o ensino superior?

- 1.() _____
- 2.() _____
- 3.() _____
- 4.() _____
- 5.() _____
- 6.() _____

Agora, escolha três respostas acima mais significativas e marque com X.

Dentre essas três palavras ou expressões que marcou com X, qual a que tem maior significado para você?

Por que?

Agradeço sua participação.

2ª ATIVIDADE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE

Data: ___ / ___ / ___

Número: _____

**II - O “ACESSO À UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA”, PARA OS
INDÍGENAS UNIVERSITÁRIOS.**

Responda com as seis primeiras palavras ou frases que vierem à sua mente:

O que você sentiu ao ser aprovado (a) no vestibular e vir estudar na UnB?

- 1.() _____
- 2.() _____
- 3.() _____
- 4.() _____
- 5.() _____
- 6.() _____

Agora, escolha acima três respostas mais significativas e marque com X.

Dentre essas três palavras ou frases, que marcou com X, qual a que tem maior significado para você?

Por que?

Agradeço sua participação.

3ª ATIVIDADE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE

Data: ___ / ___ / ___

Número: _____

**III- O “PERÍODO DE PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA”,
PARA OS INDÍGENAS UNIVERSITÁRIOS.**

Responda com as seis primeiras palavras ou frases que vierem à sua mente:

Para você, o que tem representado o tempo de permanência na UnB ?

- 1.() _____
- 2.() _____
- 3.() _____
- 4.() _____
- 5.() _____
- 6.() _____

Agora, escolha acima três respostas mais significativas e marque com X.

Dentre essas três palavras ou frases que marcou com X, qual a que tem maior significado para você?

Por que?

Agradeço sua participação.

4ª ATIVIDADE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE

Data: ___ / ___ / ___

Número: _____

IV- A “CONCLUSÃO DO CURSO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA”, PARA OS INDÍGENAS UNIVERSITÁRIOS.

Responda com as seis primeiras palavras ou frases que vierem à sua mente:

Quais as suas expectativas sobre a conclusão do curso na UnB ?

- 1.() _____
- 2.() _____
- 3.() _____
- 4.() _____
- 5.() _____
- 6.() _____

Agora, escolha acima três respostas mais significativas e marque com X.

Dentre essas três palavras ou expressões, qual a que tem maior significado para você?

Por quê?

Agradeço sua participação.

Pré- Projeto de Construção do
Centro de Convivência multicultural dos povos indígenas na UnB: "Maloca"

"As demandas pelo ensino superior estão relacionadas à maior consciência dos povos indígenas de seus direitos de cidadania, da consciência histórica, política e cultural em que se encontram e das possibilidades de construção de seus projetos étnicos de futuro".

Gersen Luciano Baniwa

Justificativa

Os povos indígenas do Brasil atualmente estão representados em cerca de 235 etnias que falam 180 línguas diferentes. Isso faz com que o Brasil seja o país que tem a maior diversidade cultural, étnica e linguística do mundo. A sociedade não-indígena conhece pouco desse patrimônio cultural e da sua importância para a preservação da diversidade biológica e ambiental.

Na atualidade os povos indígenas brasileiros, amparados pela Constituição Federal de 1988 e apoiados por suas diversas organizações e associações indígenas, em todo o território nacional, buscam seus espaços de direito à educação na perspectiva da criação de políticas públicas para a educação no ensino superior. Não apenas como ações afirmativas, já que a dívida do Estado para com os povos indígenas é inafiançável, mas como espaço de desenvolvimento pessoal e coletivo que permita a melhoria da qualidade de vida das sociedades indígenas, respeitando sua alteridade e diversidade cultural e seus modos de vida.

Para Gersen Luciano, da etnia Baniwa, filósofo, mestre e doutorando em antropologia pela Universidade de Brasília, a demanda dos povos indígenas pelo acesso, permanência e sucesso no ensino superior tem várias razões:

Em primeiro lugar reflete o processo de interação com o mundo global e uma tendência de incorporação de certos ideais de vida da sociedade moderna. Em segundo lugar,

a demanda tem origem no próprio avanço do processo de escolarização cada vez mais crescente dos povos indígenas do Brasil observado nos últimos anos. Esse avanço é bastante tardio se compararmos com os outros países latino-americanos. Experiências de escolarização, como as do alto rio Negro oferecidas pelos missionários há quase um século segundo princípios assimilacionistas, sugerem que a escolarização, seja qual for sua modalidade e qualidade, é sempre desejada pelos povos indígenas porque acaba sempre contribuindo para o surgimento e acúmulo de capital social e político crítico, capaz de propor e implementar novas formas e estratégias de defesa e garantia dos direitos coletivos dos povos indígenas[...] A terceira motivação parte da necessidade do movimento indígena emergente de qualificar seus quadros para os processos de interlocução e intervenção nas políticas em base a um diálogo menos verticalizado, em favor dos direitos e interesses indígenas.”¹

A Universidade de Brasília (UnB), após cinco anos de debates, foi a primeira universidade federal a instituir o sistema de cotas para negros no ano de 2003. A ação afirmativa fez parte do Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial da UnB e foi aprovada pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (Cepe).

A mesma comissão que implementou as cotas para negros também foi responsável pelo convênio entre a Fundação Universidade de Brasília (FUB) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), assinado em 12 de março de 2004, em que o primeiro ingresso se deu por transferência de outras instituições. Conforme o acordo, a cada semestre, dez indígenas são aprovados através de um vestibular diferenciado, ingressando assim na UnB.

A oferta de cursos para esses alunos varia de acordo com as necessidades das comunidades (ex: saúde e meio ambiente). Os estudantes aprovados necessitam apresentar uma carta de recomendação de no mínimo cinco lideranças indígenas de sua etnia. A FUNAI oferece um auxílio financeiro para os estudantes indígenas e a UnB (FUB) oferece apoio acadêmico para que eles permaneçam na instituição.

Entretanto, a ampliação do apoio efetivo aos estudantes indígenas é de suma importância para criar condições favoráveis a sua permanência e sucesso na UnB. Dessa forma, a UnB cumpre a sua função social, no sentido

¹ http://www.lppuerj.net/olped/acoesafirmativas/boletim/28/entrevista_gersem_luciano.htm

de abrir a Universidade a uma nova realidade, como a inclusão efetiva dos estudantes, professores e pesquisadores indígenas, se tornando um processo enriquecedor de trocas entre os conhecimentos científicos e tradicionais indígenas produzidos nas diversas instituições.

HISTÓRICO

A reivindicação de um espaço de convivência social e comunitária e de difusão da cultura tradicional dos povos originários na UnB nasce de um sonho do grupo intercultural de estudantes indígenas que ingressarem na UnB a partir do convênio. Alguns debates, reuniões e encontros dos estudantes marcaram essa caminhada, como ilustra a fala dos estudantes indígenas coletadas por uma pesquisadora², embaixo da árvore escolhida como ponto de encontro dos estudantes da UNB:

“Eu penso que seria um sonho”...

“... quem sabe uma oca com lugar para sentar, conversar, dançar, com redes para deitar-se após o almoço no intervalo, onde se pudesse matar um pouco a saudade das aldeias”.

“Mas que também pudesse ser o lugar das reuniões e discussões, dos cantos e danças, ter o computador para os estudos acadêmicos, lugar de partilhar a comida tradicional os sonhos, as alegrias.”

A construção desse espaço diferenciado na Universidade de Brasília é relevante pela importância da manutenção e divulgação da cultura indígena, por meio de documentos históricos, relatos, imagens, sons, artes visuais e demais produções documentais, despertando o interesse da sociedade e fortalecendo as manifestações culturais dos povos indígenas.

O local inicialmente sugerido para a construção da “Maloca na UnB” (nome provisório) é nas imediações do Centro de Convivência Negra, mas poderá ter sua localização alterada, caso seja necessário para acatar as normas de urbanização e construções na Universidade de Brasília.

As primeiras reuniões contaram com a participação do Centro de Convivência Negra, DAIA/UnB, DAE/UnB, FUNAI, CINEP, Gabinete da Reitoria, Prefeitura da UNB, UNB- Campus Planaltina- Gestão Ambiental,

² Ana América Magalhães Ávila Paz – Doutoranda do PPGE/FE/UnB

SEPLAN e estudantes indígenas representados pela Associação dos Acadêmicos Indígenas do Distrito Federal (AAIDF), bem como de professores pesquisadores e indigenistas, onde foram discutidas as possibilidades de parceria para viabilizar a construção de um Centro de Convivência multicultural dos povos indígenas.

- A "*Maloca da UnB*" tem como objetivos:

Favorecer o processo pedagógico, criando ambientes de apoio ao estudo dos acadêmicos indígenas durante seu percurso na universidade.

Propiciar um ambiente de convivência para os estudantes, assegurando a identidade cultural dos povos indígenas, possibilitando a interação da comunidade acadêmica com os povos originários do Brasil.

Finalidade: espaço para a realização de atividades acadêmicas, culturais e de espiritualidade tradicional indígena, composto da seguinte estrutura:

Construção de alvenaria (segurança) em formato semi-circular para atividades acadêmicas.

-04 salas de estudo com capacidade para grupos de até 10 alunos, para desenvolvimento de práticas tradicionais de promoção de saúde e práticas de cuidados a serem desenvolvidas pelos alunos indígenas.

-01 sala de reunião equipada com mesa e cadeiras, com instalações elétricas para suportar equipamento multimídia, TV, DVD e internet com iluminação e ventilação adequadas e capacidade para 30 pessoas.

-01 sala para biblioteca equipada com mesa coletiva e carteiras individuais e mini-laboratório de informática com 05 computadores para uso coletivo e impressora multifuncional.

-01 copa, com pia, mesa e 04 cadeiras e instalações elétricas para suportar eletrodomésticos.

-Instalações sanitárias masculinas e femininas.

Nas paredes circulares, no lado interno do prédio, serão afixados banners com o histórico e memória de cada povo, representado pelos estudantes da graduação e pós-graduação da UnB, também poderão ser

afixados artesanatos e adereços representativos de cada etnia e também de estudantes, pesquisadores e professores de povos originários visitantes.

Ao centro um espaço para expressão e difusão da cultura e espiritualidade tradicional, de uso multifuncional, com capacidade para 100 pessoas, que possa funcionar como espaço de danças, reuniões e expressão das culturas tradicionais, equipado com cadeiras móveis, que possam ser retiradas garantindo espaço livre para as apresentações culturais e ritualísticas.

Na área externa deverá ter um local apropriado para fogueira, área verde para viveiro de plantas medicinais e jardim, como projetos a serem desenvolvidos pelos estudantes dos cursos de agronomia, biologia, engenharia florestal e outros afins.

Os projetos de construção, ambientação e decoração deverão espelhar a cultura e a tradição espiritual dos povos indígenas brasileiros, e os materiais e instalações os mais ecológicos possíveis, contando com a parceria dos diversos projetos de pesquisa desenvolvidos com materiais produzidos pelos pesquisadores da UnB (bambu, adobe, tijolo ecológico, entre outros) e poderão ser executados em parceria UnB/ FUNAI e outras parcerias a serem identificadas no processo.

Comissão da AAIDF designada para pensar a construção da Maloca:

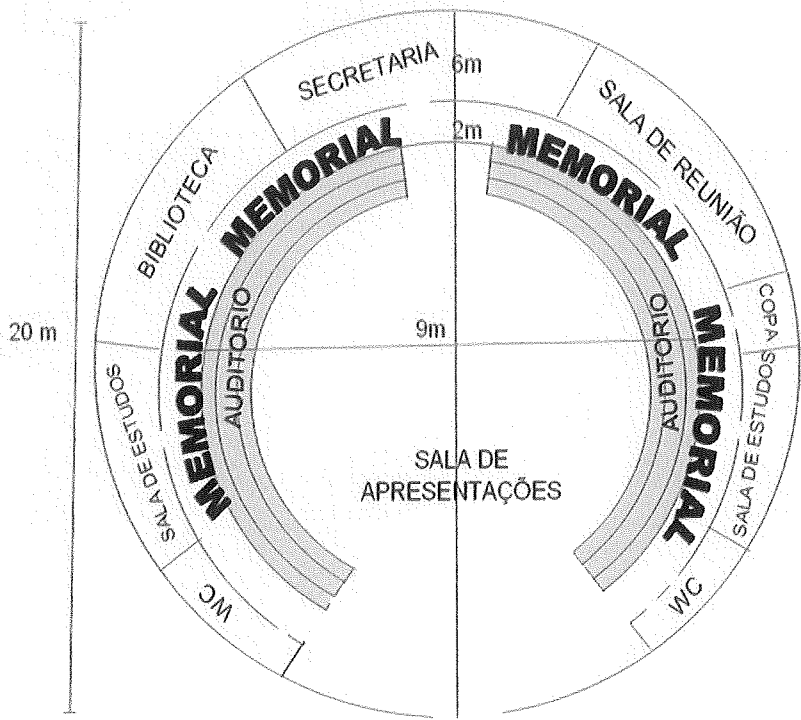
Josinaldo Atikum (acadêmico de medicina)

Raí Potiguara (acadêmico de nutrição)

Olavo Wapichana (acadêmico de Engenharia florestal)

Antônio Kaimbé (acadêmico de agronomia)

Ana América Magalhães Ávila Paz (Doutoranda do PPGE/FE/UNB)



ANEXOS



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

RESOLUÇÃO Nº 12/2009

Dispõe sobre Ética na Pesquisa em Educação na Faculdade de Educação da UnB.

Considerando que o tema da ética em pesquisa é intrínseco às pesquisas realizadas no âmbito da Faculdade de Educação o Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação, no uso de suas atribuições legais e a partir de decisão do Colegiado do Programa em sua 57ª reunião ordinária, realizada em 11 de setembro de 2009,

RESOLVE:

Art. 1º - Todas as pesquisas realizadas na Faculdade de Educação - que envolvam a participação direta de crianças, jovens ou adultos -, deverão apresentar um termo de consentimento dos sujeitos participantes ou de seus responsáveis.

§ 1º Esse termo deverá conter duas partes. 1) uma carta de apresentação do grupo/orientador/pesquisador explicitando os objetivos da pesquisa e contendo uma garantia de que o nome dos sujeitos participantes (entrevistados e/ou filmados) ou qualquer outro material que revele a sua identidade não será divulgado sem a sua permissão; 2) um termo de consentimento livre e esclarecido elaborado nos princípios que norteiam a resolução CNS 196/1996.

§ 2º Os termos de consentimento devidamente assinados deverão ser guardados pelo coordenador da pesquisa ou pelo orientador do aluno de graduação ou de pós-graduação por um prazo mínimo de cinco anos.

Art. 2º - O tema ética na pesquisa deverá ser abordado nas disciplinas Pesquisa em Educação (graduação e pós-graduação) e Epistemologia nas Ciências Humanas e Sociais assim como nas atividades de orientação acadêmica (tais como projetos 3, 4, 5 e iniciação científica) de modo que passe a se constituir como parte integrante do processo de formação do aluno de graduação ou de pós-graduação.

Art. 3º - É de responsabilidade da Faculdade de Educação a aprovação e acompanhamento dos projetos de pesquisa desenvolvidos por seus professores, pesquisadores e alunos.

§ 1º - Em caso de dúvidas dos procedimentos ferirem os princípios de liberdade, privacidade e confidencialidade dos sujeitos a serem pesquisados o orientando ou o orientador deverão apelar para uma instância superior a ser designada pelo coordenador do programa ou departamento ao qual a pesquisa está vinculada.

Brasília, 11 de setembro de 2009.

Prof. Dr. Gilberto Lacerda dos Santos
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
em Educação – FE/UnB

FUB SCO	SERVIÇO DE CONVÊNIO E CONTRATOS
CÓDIGO	04957
DATA DE REGISTRO	16.02.2004
RUBRICA	Jobiano

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

CONVÊNIO DE COOPERAÇÃO Nº 001/2004
 CONVÊNIO DE COOPERAÇÃO QUE
 ENTRE SI CELEBRAM A FUNDAÇÃO
 UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA E A
 FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO.

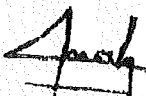
A FUB/FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – instituição federal de ensino superior, fundação pública, criada pela Lei n. 3.998, de 15/12/1961, instituída pelo Decreto n. 500, de 15/1/1962, inscrita no CNPJ sob o n. 00.038.174/0001-43, sediada no *Campus* Universitário Darcy Ribeiro, Brasília, DF, doravante denominada FUB, neste ato representada por seu Presidente, Professor Lauro Morhy, brasileiro, casado, residente e domiciliado em Brasília, DF, portador do Registro Geral n. 468.584, SSP, DF e do CPF n. 024.287.841-53, credenciado por Decreto Presidencial de 22/10/1997, publicado no Diário Oficial da União de 23/10/1997, reconduzido por Decreto Presidencial de 8/11/2001, publicado no Diário Oficial da União de 9/11/2001, e com a competência do respectivo Estatuto – e a FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO/FUNAI – criada sob a forma de Fundação Pública, por meio da Lei 5.371, de 5 de dezembro de 1973, inscrita no CNPJ/MF sob o n. 000.059.311/0001-26, com Sede Administrativa no SEPS 702/902, bloco A, Brasília, DF, doravante denominada FUNAI, neste ato representada por seu Presidente, Mércio Pereira Gomes, brasileiro, servidor público federal, residente e domiciliado em Brasília, DF, portador do Registro Geral n. 09258253-5, SSP, RJ, e CPF n. 047.709.272-15, nomeado por meio da Portaria n. 1.423, publicado no Diário Oficial da União de 4 de setembro de 2003 – resolvem celebrar o presente CONVÊNIO, conforme autos do Processo FUB n. 23106.000195/2004-44, submetendo-se, no que couber, às normas da IN n. 1/1997 STN, bem como à Lei n. 8.666/1993, aplicável à espécie, às quais as partes desde já se sujeitam, mediante as cláusulas e seguintes.

CLÁUSULA PRIMEIRA – Do Objeto

Constitui objeto deste instrumento o estabelecimento de condições para a cooperação técnica-científica, pedagógica, administrativa e operacional entre a FUB e FUNAI, para a implementação e o desenvolvimento das atividades referentes ao componente indígena do *Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial da Universidade de Brasília*.

CLÁUSULA SEGUNDA – Da Finalidade

O presente Convênio de Cooperação tem por finalidade o desenvolvimento e a implementação de medidas e atividades de ação afirmativa, com vistas à formação e qualificação de profissionais e especialistas indígenas, visando a melhoria de condições específicas de vida de seus povos e comunidades, dentro dos princípios a seguir:

4/6 

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

- a) valorização dos conhecimentos, saberes e tradições indígenas, com o acesso aos demais conhecimentos humanos disponíveis;
- b) usufruto exclusivo das terras indígenas pelos próprios índios;
- c) consolidação de uma política de formação voltada ao atendimento das necessidades e interesses dos povos e comunidades indígenas;
- d) valorização do trabalho, possibilitando as condições para o pleno exercício profissional principalmente nas áreas de defesa de direitos, de proteção do meio ambiente e de gestão sustentável das terras indígenas, da saúde e da educação;
- e) melhoria do atendimento à saúde das comunidades indígenas;
- f) consolidação de uma educação escolar indígena calcada nos princípios da diferença, especificidade e inter-culturalidade.

CLÁUSULA TERCEIRA – Das Metas Específicas

A implementação do *Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial da Universidade de Brasília*, que tem a meta a formação e habilitação de aproximadamente 200 (duzentos) profissionais indígenas, em diferentes áreas do conhecimento, no período de 10 (dez) anos, de modo a contribuir com a formação de quadro de profissionais e especialistas indígenas.

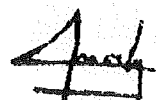
SUBCLÁUSULA PRIMEIRA. A relação dos cursos e dos respectivos números de vagas destinados a candidatos indígenas deverá ser definida anualmente, por um Comitê Gestor, formado por representantes da FUB, MEC, e FUNAI, acrescida de representação indígena.

SUBCLÁUSULA SEGUNDA. A designação do Comitê Gestor a que se refere o presente artigo será formalizada por meio de termo aditivo correspondente.

CLÁUSULA QUARTA – Das Obrigações das Partes

l) Constituem-se Obrigações da FUB:

- a) assegurar as condições de implementação do *Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial da Universidade de Brasília*, particularmente o programa de vagas especiais para indígenas em Cursos de Graduação de interesse dos povos e comunidades indígenas;
- b) assegurar que os estudantes indígenas de baixa renda ingressos por meio do programa, tenham acesso à alimentação, à aquisição de livros e à fotocópias na qualidade de estudantes carentes, de acordo com os critérios de classificação da FUB;



MPG

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

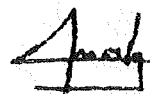
- c) assegurar um sistema de acompanhamento e avaliação específico e diferenciado para os estudantes ingressos na FUB por meio do programa de que trata o presente Convênio de Cooperação;
- d) oferecer as condições básicas necessárias para o desenvolvimento das ações referentes ao sistema de acompanhamento mencionado no item anterior deste Convênio de Cooperação;
- e) oferecer condições para que os estudantes indígenas ingresso na Universidade de Brasília, por meio deste instrumento possa desenvolver pesquisas e projetos de acordo com sua realidade e interesse;
- f) garantir a participação de representantes indígenas e dos parceiros, no processo de planejamento, implementação, acompanhamento e avaliação de todas as ações do Programa.

II – Constituem-se Obrigações da FUNAI:

- a) apoiar tecnicamente a FUB na implementação do programa de *Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial da Universidade de Brasília*, bem como do sistema de acompanhamento específico e diferenciado para os estudantes ingressos;
- b) apoiar, mediante concessão de bolsa, os estudantes indígenas que residem fora do Distrito Federal, quanto a hospedagem, transporte, alimentação e apoio escolar, durante o período em que estiverem regularmente matriculados em um Curso cujo ingresso se deu por meio deste Programa e estiverem freqüentando regularmente as aulas;
- c) apoiar no deslocamento dos estudantes indígenas, anualmente, durante os períodos letivos, de seus respectivos domicílios até o *Campus* da UnB – FUB, em Brasília, DF, bem como no retomo para seus domicílios;
- d) disponibilizar um ou mais profissionais do seu quadro permanente de pessoal, com formação acadêmica compatível, para representá-la junto a FUB, no processo de planejamento, implementação, acompanhamento e avaliação de todas as ações do Programa.

CLÁUSULA QUINTA – Das Obrigações Conjuntas

- a) promover o processo de divulgação do programa de Ação afirmativa de que trata este Convênio junto aos povos e comunidades indígenas, bem como, apoiar as comunidades e organizações indígenas para o processo de escolha dos cursos e eventual indicação de candidatos para participar do processo seletivo diferenciado de indígenas que será implementado pela FUB.
- b) apoiar a publicação de material didático e obras de cunho técnico, na área de educação indígena, produzidos pelos próprios estudantes.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

CLÁUSULA SEXTA – Dos Recursos

O presente instrumento prevê a transferência de recursos financeiros tão somente para garantir o pagamento de bolsa de estudo aos indígenas ingressos na UnB por meio deste Convênio de Cooperação, ficando tanto a FUNAI como a FUB comprometidas a garantirem em seus orçamentos os recursos correspondentes para assegurarem os compromissos estabelecidos.

Os recursos necessários ao atendimento deste instrumento por parte da FUNAI, no exercício de 2004, correrão através da Administração Central, em Brasília, DF, à conta da ação Assistência à Estudantes Indígenas Fora das Aldeias (PTRES 250261).

SUBCLÁUSULA ÚNICA. Ficam a cargo de cada instituição as despesas com transporte, alojamento, alimentação ou outros encargos decorrentes do deslocamento de seus servidores, para quaisquer viagens que se fizerem necessários para o cumprimento dos objetivos a que visa a atingir o presente Convênio de Cooperação.

CLÁUSULA SÉTIMA – Da Operacionalização

Serão beneficiados por este Convênio de Cooperação todos os indígenas cujo ingresso na FUB tenha sido por meio do programa de *Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial da Universidade de Brasília*.

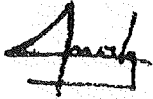
SUBCLÁUSULA PRIMEIRA. A implementação do ingresso de estudantes indígenas na UnB nos termos do presente Convênio de Cooperação poderá iniciar-se pela transferência de estudantes indígenas que estão atualmente matriculados em outras instituições de Ensino Superior, na forma indicada pelo Comitê Gestor.

SUBCLÁUSULA SEGUNDA. A operacionalização do componente indígena do *Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial da Universidade de Brasília* dar-se-á por meio do Comitê Gestor mencionado na Cláusula Terceira, com a supervisão das Fundações que firmam o presente Convênio de Cooperação.

CLÁUSULA OITAVA – Dos Tipos de Bolsa de Estudo

Três tipos de bolsa de estudo serão disponibilizados para os estudantes indígenas beneficiados por este Convênio de Cooperação, visando a assegurar as condições materiais básicas para permanência dos mesmos em Brasília, bem como para a sua formação e qualificação profissional no âmbito acadêmico, a saber:

a) Bolsa Categoria A: hospedagem, alimentação, transporte e apoio escolar R\$ 900,00 (novecentos reais);


MFG

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

- b) Bolsa Categoria B: alimentação, transporte e apoio escolar R\$ 260,00 (duzentos e sessenta reais); e
- c) Bolsa Categoria C: transporte e apoio escolar R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais).

SUBCLÁUSULA ÚNICA. As bolsas a que se refere o presente artigo serão geridas pelo Comitê a que se refere a Subcláusula Primeira da Cláusula Terceira.

CLÁUSULA NONA – Da Perda dos Benefícios

Os benefícios elencados neste Convênio de Cooperação poderão ser cancelados nas seguintes hipóteses:

- a) por trancamento ou cancelamento de matrícula;
- b) por abandono do curso;
- c) por desempenho escolar insuficiente, avaliado por frequência e nota;
- d) por transferência para outra instituição de ensino;
- e) pela não-observância das cláusulas deste Convênio ou das normas internas da UnB;
- f) pela conclusão do curso.

CLÁUSULA DÉCIMA – Da Vigência

O presente Convênio de Cooperação terá vigência de 10 (dez) anos, contado a partir da data de sua assinatura, podendo ser prorrogado e/ou aditado, mediante termo aditivo, desde que não implique modificação do objeto.

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA – Da Rescisão e da Denúncia

Este Convênio de Cooperação poderá ser rescindido automaticamente, por inadimplemento de suas cláusulas ou condições, ou pela superveniência de norma legal ou evento que o torne material ou formalmente inexecutável, assim como poderá ser denunciado pelas partes, observado o aviso prévio de 30 (trinta) dias, porém, assegurado o prosseguimento dos trabalhos já iniciados até a conclusão dos respectivos cursos.

CLÁUSULA DÉCIMA SEGUNDA – Da Publicação

A publicação do presente instrumento será efetuada, em extrato, no Diário Oficial da União, conforme dispõe o art. 61, Parágrafo Único da Lei n. 8.666/1993, correndo à conta da FUNAI a respectiva despesa.


MPG

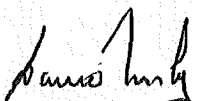
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

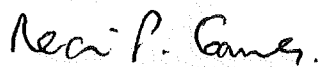
CLÁUSULA DÉCIMA TERCEIRA – Do Foro

As partes elegem o Foro da Justiça Federal, Seção Judiciária de Brasília, DF, para dirimir questões decorrentes deste Convênio de Cooperação e que não puderem ser decididas pela via administrativa, renunciando a qualquer outro, por mais privilegiado que seja.

E, por estarem de acordo com as cláusulas e condições estipuladas, assinam o presente Convênio de Cooperação em 4 (quatro) vias de igual teor e forma, na presença das testemunhas abaixo assinadas.

Brasília, 16 de fevereiro de 2004.


Lauro Morhy
Presidente da FUB


Mércio Pereira Gomes
Presidente da FUNAI

Testemunhas:

1. Pela FUB:

Nome: *M^a de Jesus Souza Queiróz*
Registro e Controle
SCD / DAF / UnB

Assinatura: *M^a de Jesus Souza Queiróz*
CPF n. *21069251-15*

2. Pela FUNAI:

Nome: *Maria Helena Sousa da Silva Lialho*

Assinatura: *Maria Helena Sousa da Silva Lialho*
CPF n. *208 572 841-34*

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FUB SCO	SERVIÇO DE CONVÊNIOS E CONTRATOS
CÓDIGO 04957	
DATA DE REGISTRO 01-12-2004	
ASSINATURA Francisco	

PRIMEIRO TERMO ADITIVO AO CONVÊNIO (CÓDIGO FUB N. 04957), CELEBRADO ENTRE A FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA E A FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO.

A FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – instituição federal de ensino superior, fundação pública criada pela Lei n. 3.998, de 15/12/1961, instituída pelo Decreto n. 500, de 15/1/1962, inscrita no CNPJ sob o n. 00.038.174/0001-43, sediada no *Campus* Universitário Darcy Ribeiro, Asa Norte, Brasília, DF, doravante denominada CONVENIENTE, neste ato representada por seu Presidente, Prof. Lauro Morhy, brasileiro, casado, residente e domiciliado em Brasília, DF, portador do CPF n. 024.287.841-53 e do Registro Geral n. 468.584 SSP, DF, credenciado por Decreto Presidencial de 22/10/1997, publicado no DOU de 23/10/1997, reconduzido por Decreto Presidencial de 8/11/2001, publicado no DOU 9/11/2001, e com a competência constante do respectivo Estatuto – e a FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO, criada sob a forma de Fundação Pública, por meio da Lei n. 5.371, de 5 de dezembro de 1973, inscrita no CNPJ sob o n. 000.059.311/0001-26, com sede administrativa no SEPS 702/902, bloco A, Brasília, DF, doravante denominada FUNAI, neste ato representada por seu Presidente, Mércio Pereira Gomes, brasileiro, servidor público federal, residente e domiciliado em Brasília, DF, portador do Registro Geral n. 09258253-5, SSP, RJ e CPF n. 047.709.272-15, nomeado por meio da Portaria n. 1.423, publicado no Diário Oficial da União, de 4 de setembro de 2003 – resolvem celebrar o presente TERMO ADITIVO, conforme autos do Processo FUB n. 23106.000195/2004-44, sujeitando-se no que couber a IN/MF/STN n. 1/1997 à Lei n. 8.666/1993, aplicável à espécie, às quais as partes desde já se sujeitam, mediante as cláusulas seguintes.

Do Objeto

Cláusula Primeira – O presente Termo Aditivo tem por objeto a formalização de um Comitê Gestor, o qual será composto por representantes da FUB, FUNAI, MEC e representantes indígenas, de acordo com a Subcláusula Primeira da Cláusula Terceira do instrumento principal.

Da Publicação

Cláusula Segunda – A eficácia deste Termo Aditivo fica condicionada à sua publicação, sob a forma de extrato, no Diário Oficial da União, às expensas e por iniciativa da FUB.



MFG

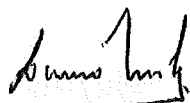
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Da Ratificação

CLÁUSULA TERCEIRA – Ficam mantidas e ratificadas todas as demais cláusulas e condições pactuadas no Instrumento Principal, ora aditado.

E, assim por estarem de pleno acordo, justos e pactuados, assinam o presente Termo Aditivo em três vias de igual teor e forma, na presença das testemunhas abaixo assinadas, que também o subscrevem para todos os efeitos legais.

Brasília, 24 de NOVEMBRO de 2004.



Lauro Morhy
Presidente da FUB

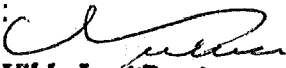


Mércio Pereira Gomes
Presidente da FUNAI

Testemunhas:

1. Pela FUB:

Nome:


Wilde José Pereira
CPF n.º 182.314.111-00
RG n.º 433.378-SSP/DF

Assinatura:

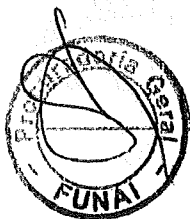
CPF n.

2. Pela FUNAI:

Nome:

Assinatura:

CPF n.





Ministério da Justiça
FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO

PORTARIA Nº 63 /PRES, de 23 de *Janua* de 2006.

O PRESIDENTE, SUBSTITUTO, DA FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO - FUNAI, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo Estatuto, aprovado pelo Decreto nº 4.645, de 25 de março de 2003, resolve:

Art. 1º - Aprovar às orientações para a seleção dos Estudantes Indígenas no Ensino Superior ao recebimento de apoio financeiro da FUNAI via Unidades Regionais:

§ 1º. A primeira e fundamental condição é de que o estudante candidato seja, efetivamente, membro de um povo indígena. Para tanto, serão exigidos dois documentos:

- Auto declaração do candidato e,
- Declaração da comunidade sobre a condição étnica do candidato.

§ 2º. Declaração da comunidade de origem do estudante que comprove o interesse da comunidade na formação do candidato.

§ 3º. Proposta de trabalho a ser desenvolvido durante e após o curso, junto com sua comunidade ou outra comunidade indígena ou estudantes indígenas do Ensino Médio que estudam em centros urbanos. A proposta deve ter o aval da comunidade ou outros beneficiários da mesma, em documento assinado pelas lideranças ou membros do grupo beneficiário, caso não seja uma comunidade ou associação indígena que represente os interesses de uma ou mais comunidade.

§ 4º. A prioridade no atendimento será aos estudantes aprovados em Instituições de Nível Superior - IES, Universidades Públicas ou Privadas que tenham instrumento legal firmado com a FUNAI, concedendo bolsas integrais e/ou parciais ou outras formas de apoio ao estudante indígena.

§ 5º. Caso haja recursos disponíveis será dado apoio aos estudantes aprovados em Instituições de Nível Superior - IES que não ofereçam suporte aos estudantes indígenas e se os mesmos não tiverem nenhum outro tipo de apoio financeiro.

§ 6º. Não serão contemplados os estudantes que ingressarem em Faculdades não reconhecidas.

§ 7º. No caso de haver mais estudantes do que os recursos disponíveis deverão ser levados em consideração os seguintes fatores:



Ministério da Justiça
FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO

- não possuir renda familiar compatível a pelo menos dois salários mínimos¹;
- não haver outro membro da família (pais, filhos e irmãos) já beneficiados com o apoio desta ação;
- não ter sido contemplado com apoio da FUNAI em outros cursos do ensino superior;
- rendimento escolar de cada candidato durante o Ensino Médio;

§ 8º. Os candidatos que não atenderem os Parágrafos 1º, 2º e 3º, não terão sua inscrição efetivada para a seleção.

Art. 2º.- Aprovar as orientações para a manutenção do recebimento de apoio:

§ 1º. A manutenção do apoio aos estudantes indígenas no ensino superior será reavaliada a cada ano.

§ 2º. O aproveitamento acadêmico e relatório de frequência do estudante deverão ser apresentados, pelo próprio estudante, a sua respectiva AER/NAL ou CGE, ao final de cada semestre letivo.

§ 3º. O estudante não poderá ter frequência inferior a 75% em nenhuma das disciplinas em que esteja matriculado, excepcionalmente nos casos de problemas de saúde ou luto, referindo-se ao estudante e/ou familiares.

§ 4º. O estudante não poderá ter mais de dois semestres, consecutivos ou três semestres alternados sem aproveitamento acadêmico.

§ 5º. O apoio financeiro será restrito a até dois semestres além do período padrão de conclusão do curso, tanto por falta de aproveitamento, frequência insuficiente ou trancamento de matrícula, desde que o estudante não descumpra o § 3º.

§ 6º. Terão prioridade os estudantes:

- Que obtiveram melhor desempenho escolar.
- Que tiverem a menor renda per capita.
- Que não tenham sido contemplados com apoio da FUNAI em outros cursos do Ensino Superior.

§ 7º. No final de cada semestre o estudante deve apresentar relatório de seu projeto junto à sua comunidade, ressaltando os resultados, dificuldades e contendo as mudanças no projeto, caso existam. O relatório deve ser certificado pela comunidade.

¹ Por renda familiar entende-se familiares que mantenham ou contribuam para a manutenção financeira do estudante.



Ministério da Justiça
FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO

§ 8º. Os estudantes que já recebem apoio da FUNAI para o Nível Superior terão o prazo de um ano letivo para se adequarem às orientações deste instrumento.

Art. 3º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ROBERTO AURÉLIO LUSTOSA COSTA

Publicada no Boletim de Serviço da Funai nº 02
de 07/03/06

1. / A 1.
S F
do 7

PORTARIA Nº 849/PRES, de 04 de agosto de 2009.

O PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO - FUNAI, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo Estatuto, aprovado pelo Decreto nº 4.645, de 25 de março de 2003, e considerando que:

- A educação escolar é vista pela maioria dos povos indígenas como instrumento na luta por seus direitos e na manutenção de suas culturas e identidades. Além da busca pelo ensino fundamental e médio de qualidade, há também uma demanda crescente por políticas de apoio e ações afirmativas que garantam o acesso e a permanência dos indígenas no ensino superior em cursos de diversas áreas;
- Não existe uma política específica que garanta o acesso, a permanência e o sucesso de indígenas no ensino superior. Conta-se apenas com instrumentos jurídicos e reservas de vagas para indígenas em algumas universidades públicas;
- Os estudantes indígenas do ensino superior têm apresentado quatro tipos de necessidades quando se trata de garantir a sua permanência em cursos de graduação: (1) moradia, (2) alimentação, (3) transporte e (4) apoio para aquisição de material escolar e livros. As demandas e situações são muito variadas, mas a maioria dos estudantes apresenta necessidades quanto a pelo menos três itens dentre esses quatro tipos de apoio. Sendo que sem que recebam apoio, mais de 60% destes estudantes são forçados a desistir dos estudos, inclusive muitos nem mesmo chegam a ingressar no ensino superior, pois mesmo quando aprovados no vestibular não conseguem matricular-se por falta de condições financeiras para se manterem;
- As condições de permanência dos estudantes indígenas em universidades não são as mesmas de outros grupos sociais, visto que estes, quando vindos das aldeias, não dispõem de condições para permanecer nos centros onde geralmente estão situadas as universidades e outras instituições de ensino superior. Mesmo os indígenas que vivem em centros urbanos, ou nas suas proximidades, enfrentam muitas dificuldades para concluir seus estudos;
- A FUNAI tem apoiado os programas de acesso de indígenas às universidades públicas, no âmbito dos quais tem estimulado a criação de instâncias de gestão específicas que tenham como objetivo principal acompanhar e orientar os estudantes, não apenas em questões referentes às demandas por manutenção, mas principalmente em relação ao seu desempenho no curso. Esses novos espaços construídos dentro das universidades contam com a participação de diferentes atores da sociedade, bem como o de representantes indígenas, os quais assumem o papel de agentes do controle social, dedicados a participar da definição de uma política de acesso ao ensino superior de acordo com as suas necessidades e projetos societários. Esse princípio está assegurado tanto na legislação indigenista do país como na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT, na qual se prevê a participação dos indígenas no processo de definição, implementação e acompanhamento de todas as políticas destinadas a seus povos e comunidades;
- A FUNAI tem se esforçado para apoiar estudantes no ensino superior, mas esse apoio é baseado em recursos limitados, os quais não são suficientes para garantir que todos os estudantes que se candidatem ao apoio sejam contemplados. Por isso, torna-se necessário, cada vez mais, o estabelecimento de critérios claros que "orientem" o apoio da FUNAI aos candidatos a serem beneficiados;
- O objetivo aqui, não é cercear o direito do cidadão indígena de ter acesso e formar-se em cursos do Ensino Superior, mas sim, otimizar e/ou orientar as demandas que serão apoiadas com recursos financeiros da FUNAI, até que se disponha de políticas específicas no âmbito do MEC que se estendam ao público indígena e privilegie os interesses coletivos e não individuais;
- Considerando, por fim, todos os aspectos destacados;

RESOLVE:

Separata do Boletim de Serviço da FUNAI	Brasília	Ano XXII	Nº 15-16	Agosto - 2009
---	----------	----------	----------	---------------

Art. 1º Determinar as orientações para a seleção dos Estudantes Indígenas no Ensino Superior ao recebimento de apoio financeiro da FUNAI via Unidades Regionais:

§ 1º A primeira e fundamental condição é de que o estudante candidato seja, efetivamente, membro de um povo indígena, comprovado por:

- A. Auto declaração do candidato;
- B. Documento do candidato descrevendo detalhadamente sua relação com sua comunidade indígena;
- C. Declaração da comunidade sobre a condição étnica do candidato, assinada por, ao menos, cinco lideranças reconhecidas;

§ 2º A prioridade no atendimento será aos estudantes aprovados em Instituições de Nível Superior – IES públicas, que já têm instrumento legal firmado com a FUNAI;

§ 3º Não será contemplado o estudante que ingressar em Instituição de Ensino Superior não reconhecida pelo MEC;

§ 4º Como há mais candidatos ao apoio que os recursos disponíveis serão levados em consideração os seguintes fatores:

- A. Rendimento/ aproveitamento escolar durante o ensino médio;
- B. Situação sócio-econômica do candidato e de sua família;

§ 5º O apoio mencionado neste instrumento será concedido única e exclusivamente para a primeira graduação de ensino superior, não sendo atendidos estudantes que já possuem ensino superior.

Art. 2º - Determinar as orientações para a manutenção do recebimento de apoio:

§ 1º A continuidade do apoio será revista à cada semestre com base na avaliação dos documentos que, semestralmente, os estudantes deverão apresentar à Sede ou à Unidade Regional da FUNAI responsável pelo apoio.

§ 2º Os documentos que os estudantes deverão apresentar para avaliação, ao final de cada semestre, são: seu histórico escolar e um relatório próprio, descrevendo e avaliando seu aproveitamento acadêmico e situação no curso.

§ 3º A continuidade do apoio está condicionada ao estudante ter bom rendimento acadêmico, ou seja:

- A. seguir o cronograma de seu curso;
- B. conseguir, à cada semestre, aprovação mínima de 50% das disciplinas matriculadas;
- C. não se distanciar do período padrão de conclusão do curso;
- D. possuir frequência escolar superior a 75%, salvo nas situações em que comprovar doença do acadêmico, luto ou perda de família, ou ainda por dificuldade decorrentes da condição de povo indígena, a serem analisadas em entrevista individual por profissional da equipe técnica da CGE/FUNAI;

§ 4º O apoio será restrito, com justificativa legal/comprovada, avaliada pela Coordenação Geral de Educação-FUNAI, a até no máximo a dois semestres além do período padrão de conclusão do curso.

§ 5º O estudante deverá, ao longo do seu curso, desenvolver/executar projeto (s) ou atividade (s) que beneficiem à sua ou a outra (s) comunidade (s) indígena minimamente uma vez por ano, devendo apresentar relatório à Sede ou à Unidade Regional responsável.

§ 6º Caso haja transferência de curso, o período de apoio financeiro será contabilizado a partir da 1ª opção, ou seja, do primeiro curso, ou do curso inicial.

§ 7º O estudante que trancar matrícula por qualquer motivo e não informar oficialmente a FUNAI (Sede ou Unidade) perderá definitivamente o direito a continuar recebendo o apoio ao retornar ao curso.

§ 8º A (s) justificativa (s) utilizada (s) pelo estudante para trancamento será analisada pela Coordenação Geral de Educação – CGE e somente em casos excepcionais terão a garantia na continuidade ao apoio da FUNAI ao retornar.

§ 9º A partir desta portaria, poderão ser criados, nas AERs e Nals ou CGE, instrumentos suplementares para o acompanhamento e a avaliação dos estudantes de acordo com a necessidade.

§ 10º Os estudantes que já recebem apoio da FUNAI para o Nível Superior terão o prazo de um ano letivo para se adequarem às orientações deste novo instrumento.

Parágrafo Único - “cronograma de seu curso” e “período padrão de conclusão do curso” significa que o estudante não deverá ultrapassar o prazo máximo de dois semestres além do período regular do curso do matriculado.

Separata do Boletim de Serviço da FUNAI	Brasília	Ano XXII	Nº 15-16	Agosto - 2009
---	----------	----------	----------	---------------

Art. 3º - Nos casos de licença maternidade/médica/saúde o estudante deverá apresentar o atestado de licença e a continuidade no apoio será avaliado levando em conta o §3º do Art. 2º desta portaria.

Art. 4º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

MÁRCIO AUGUSTO FREITAS DE MEIRA

Presidente

PORTARIA Nº 966/PRES, de 26 de agosto de 2009.

O PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO - FUNAI, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo Estatuto, aprovado pelo Decreto nº 4.645, de 25 de março de 2003,

RESOLVE:

Art. 1º Revogar a Portaria nº 63/PRES, de 23 de janeiro de 2006, publicada no Boletim de Serviço da Funai nº 02, de 27 de janeiro de 2006.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

MÁRCIO AUGUSTO FREITAS DE MEIRA

Presidente

Separata do Boletim de Serviço da FUNAI	Brasília	Ano XXII	Nº 15-16	Agosto - 2009
---	----------	----------	----------	---------------

NOME	Etnia	Data de Ingresso	CURSO	Período padrão para conclusão/ Semestre	Rendimento Ideal/crédito	1º sem	2º sem	3º sem	4º sem	5º sem	6º sem	7º sem	8º sem	9º sem	10º sem	Média créditos obtidos	Total créditos exigidos	Total créditos obtidos	Total créditos a obter	Avaliação
		1/2009	E.Florestal	10	25,8	13	10									11,50	258	23	235	INSUFICIENTE
		1/2009	E.Florestal	10	25,8	19	4									11,50	258	23	235	
		1/2006	Enfermagem	10	23,8	4	12	18	8	17	12	14	3			11,00	238	88	150	
		1/2008	Enfermagem	10	23,8	10	4	8	22							11,00	238	44	194	
		1/2006	Biologia	8	23,75	4	8	16	18	12	6	20	4			11,00	190	88	102	
		1/2008	Agronomia	10	26,2	10	6	20	6							10,50	262	42	220	
		1/2009	Nutrição	10	24	14	7									10,50	240	21	219	
		1/2006	Enfermagem	10	23,8	4	14	20	4	23	4	10	4			10,38	238	83	155	
		1/2008	Enfermagem	10	23,8	10	4	10	12							9,00	238	36	202	
		1/2008	E.Florestal	10	25,8	5	TM	10	8							7,67	258	23	235	
		1/2006	Enfermagem	10	23,8	0	12	2	TM	12	18	8	14			9,43	238	66	172	

* O rendimento semestral ideal para o curso de Medicina foi estipulado em 30 créditos.
Os alunos _____, _____ e _____ obtiveram "Créditos Concedidos": 8, 2, 65, 44 e 11, respectivamente.
TM: Trancamento Geral de Matrícula Automático e Justificado



Ministério da Justiça
Fundação Nacional do Índio - FUNAI
Coordenação Geral de Educação – CGE
SRTVS 702/902 – Bloco A – Edifício LEX 3º Andar – Sala 329 – CEP - 76 340 - 904
(61) 313 3525/3133711/3133647 – FAX – 3133526

INFORMAÇÃO:

Prezados estudantes apoiados pelo Convênio FUNAI/UnB,

Bem vindos ao segundo semestre letivo de 2009!

Devido à entrada de uma nova turma de estudantes indígenas, e o conseqüente aumento no número de acadêmicos assistidos pela Coordenação Geral de Educação – CGE, organizamos algumas informações importantes, sobre itens que devem ser observados e cumpridos por todos:

1) Assinatura do Comprovante de Recebimento do apoio financeiro:

- Todos os estudantes que recebem o apoio financeiro da FUNAI devem comparecer, mensalmente, à CGE para a assinatura do comprovante de recebimento. Tal comprovante deve ser assinado até 3 (três) dias após o recebimento do apoio financeiro em conta-corrente.
- Apenas durante o período de férias, caso o estudante esteja fora de Brasília, ele será liberado dessa responsabilidade e uma justificativa será anexada ao processo relativo ao apoio financeiro. (que deverá assinar no retorno)
- O não comparecimento do estudante, durante o período letivo, para a assinatura do comprovante, acarretará a sua exclusão da lista de pagamento (no mês) seguinte e conseqüente suspensão do apoio financeiro, até que sua situação seja regularizada.

2) Relatório de Auto-avaliação semestral:

- Todos os estudantes que entraram na UnB através do Vestibular Indígena devem apresentar, semestralmente, um relatório de auto-avaliação.
- Para unificar as informações fornecidas pelos estudantes, elaboramos um modelo padrão de relatório (em anexo)
- Solicitamos que o relatório referente ao 2º semestre de 2008 seja entregue a essa coordenação até o prazo máximo de 20 de março de 2009. A não entrega do relatório até a referida data acarretará na suspensão do apoio financeiro ao estudante, até que sua situação seja regularizada.
- O relatório deverá ser entregue pessoalmente à CGE. Não serão aceitos relatórios via e-mail ou fax.

3) Relatório de Atividades Desenvolvidas com a Comunidade:

- Os estudantes, durante os anos da graduação, deverão desenvolver atividades relacionadas ao seu curso, em benefício das comunidades indígenas.
- Alguns exemplos de atividades possíveis são: (Para os alunos da área de Saúde): auxílio aos Postos Indígenas de Saúde, palestras e reuniões com a comunidade sobre Doenças Sexualmente Transmissíveis, discussões sobre alcoolismo e abuso de drogas, planejamento familiar, etc. (Para os alunos da área de Ciências da Terra): desenvolvimento de hortas comunitárias, manejo das Terra Indígenas, reuniões e palestras sobre a questão do “lixo”, etc.
- Tais atividades deverão ser realizadas, preferencialmente, no período das férias, quando o estudante retorna para sua comunidade.
- Um relatório sobre essas atividades desenvolvidas junto às comunidades deverá ser entregue à CGE junto com a prestação de conta das passagens.

4) Solicitação de Passagens:

- Todos os estudantes indígenas que participam do Convênio FUNAI/UnB têm direito a receber uma passagem anual de ida e retorno à sua comunidade natal.
- As passagens previstas no convênio FUNAI/UnB são benefícios exclusivos dos estudantes. A CGE não se responsabiliza pelo deslocamento de filhos ou outros parentes.
- A solicitação de passagens deverá ser feita diretamente à Secretaria da CGE, segundo ficha específica. (em anexo)
- As passagens deverão ser solicitadas com, no mínimo, 20 dias de antecedência.
- As passagens fornecidas pela CGE serão sempre terrestres, com exceção das localidades onde o acesso por meio terrestre não for possível.
- Todos os estudantes contemplados com passagens deverão fazer prestação de conta à FUNAI através da apresentação dos “bilhetes de embarque” dos trechos de ida e retorno.

A CGE está a disposição para contribuir na formação dos universitários dos estudantes



ASSOCIAÇÃO DOS ACADÊMICOS INDÍGENAS NO DISTRITO FEDERAL

ATA DE ASSEMBLÉIA DE FUNDAÇÃO

Às dezesseis horas e dez minutos do dia vinte e três do mês agosto do ano de dois mil e oito, na SCLRN 706 bloco F nº 21, Asa Norte Brasília DF, conforme assinaturas constantes do livro de atas; foi oficialmente aberta a Assembléia Geral da **Associação dos Acadêmicos Indígenas no Distrito Federal (AAIDF)**, com sede, domicílio e foro na cidade de **Brasília DF**, com duração ilimitada. Os presentes elegeram para presidir os trabalhos **Olavo Batista da Silva** e para secretariar, **Josinaldo da Silva**. Agradecendo a sua indicação, o presidente dos trabalhos apresentou a pauta, passando a ordem do dia. Iniciaram-se os debates sobre a proposta de estatuto que, depois de analisada e modificada, tendo sido aprovada por unanimidade. O Estatuto aprovado é o seguinte: A Associação dos Acadêmicos Indígenas no Distrito Federal (AAIDF), fundada em 23 de agosto de 2008, com sede e foro no SCLRN QUADRA 706 BLOCO F Nº 21 ASA NORTE BRASILIA DISTRITO FEDERAL, é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, com tempo indeterminado de existência, que se regerá pelo presente estatuto, que tem como objetivos: promover o desenvolvimento de atividades sócio-econômicas que resultem em benefício coletivo à comunidade estudantil; defender os direitos e interesses dos estudantes indígenas no Distrito Federal, junto a órgãos públicos e privados; promover e desenvolver intercâmbios, projetos e convênios com instituições nacionais e internacionais, governamentais ou não-governamentais; os sócios não respondem, nem mesmo subsidiariamente, pelos encargos da Instituição; o presidente responde pela entidade; o estatuto só será modificado pela Assembléia Geral; como também só será dissolvida pela Assembléia Geral; em caso de sua dissolução, a Assembléia Geral da associação decidirá sobre o destino do seu patrimônio, ouvindo o Conselho Consultivo. De acordo com o Estatuto Social, todos os presentes a esta Assembléia são considerados sócios fundadores e, portanto, membros natos da Assembléia Geral de Sócios. Passou-se ao próximo ponto de pauta, eleição do Conselho Diretor e do Conselho Fiscal. Após o tempo necessário para inscrição de chapas e candidatos, foi iniciada a votação como determina o Estatuto. Foram eleitos para o Conselho Diretor, com mandato de vinte e três de agosto do ano de dois mil e oito até vinte e três de agosto do ano de dois mil e nove, os Diretores: **Antonio Macedo Dias** (Diretor Presidente); **Olavo Batista da Silva** (Vice Presidente); **Josinaldo da Silva** (Secretário); **Giovana Cruz Mandulão** (Tesoureira) e **Raí Pereira dos Santos** (Suplente Executivo); O Conselho Fiscal eleito na mesma ocasião e pelo mesmo período de mandato, ficou assim constituído: presidente, **José Carlos Souza Silva**;



ASSOCIAÇÃO DOS ACADÊMICOS INDÍGENAS NO DISTRITO FEDERAL

Leandro Ferreira Benedito e Eliezer Beleza de Araújo; e os suplentes Evelyn Teixeira Nery e Erica Sabino da Silva, que foram imediatamente empossados em seus respectivos cargos. Nada mais havendo para ser tratado o Presidente deu por encerrada a Assembléia, e eu, Josinaldo da Silva, secretário, lavrei e assinei a presente ata, seguida das assinaturas do presidente dos trabalhos, Diretores eleitos e demais presentes.

Brasília 23 de agosto de 2008

Josinaldo da Silva

Secretário

CPF: 024.718.434-92

RG: 6.426.617 SDS PE

Assinatura

Antonio Macedo Dias

Presidente

CPF:030.803975-09

RG: 1.376.299.313 SSP BA

Assinatura

Olavo Batista da Silva

Vice Presidente

CPF:225.159.332-20

RG 67.531 SSP RR

Assinatura

Giovana Cruz Mandulão

Tesoureira

CPF: 829.473.762-34

RG: 192.862 SSP RR

Assinatura

Raí Pereira dos Santos

Suplente Executivo

CPF:

RG:

Assinatura

Nomes e assinaturas dos demais sócios fundadores

Karine dos Santos Ribeiro

Erica Sabino da Silva

Evelyn Teixeira Nery

Claudia Soares Martins

Katia Maria da Silva França

Leandro Ferreira Benedito

Tania Pinto Pereira

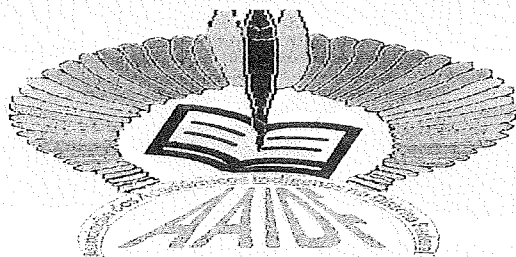
Joanice Gonçalves dos Santos

José Carlos Souza Silva

Luiz Carlos Penha

Leonarda Ferreira Costa

Eliezer Beleza de Araújo



ASSOCIAÇÃO DOS ACADÊMICOS INDÍGENAS NO DISTRITO FEDERAL

ESTATUTO SOCIAL

capítulo 1 – Da fundação, sede, foro e objetivos

Art. 1º A Associação dos Acadêmicos Indígenas no Distrito Federal (AAIDF), fundada em 23 de agosto de 2008, com sede e foro no SCLRN QUADRA 706 BLOCO F Nº 21 ASA NORTE BRASILIA DISTRITO FEDERAL, é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, com tempo indeterminado de existência, que se regerá pelo presente estatuto.

Parágrafo único - Caso seja necessário, e se assim for aprovado pela Assembléia Geral, poderão ser criadas subseções em outros municípios nos quais a associação desenvolva atividades

Art.2º A Associação dos Acadêmicos Indígenas no Distrito Federal congregará e representará os estudantes indígenas no Distrito Federal, tendo como objetivos:

I - Promover o desenvolvimento de atividades sócio-econômicas que resultem em benefício coletivo à comunidade estudantil;

II - Defender os direitos e interesses dos estudantes indígenas no Distrito Federal junto a órgãos públicos e privado;

III - Promover e desenvolver intercâmbios, projetos e convênios com instituições nacionais e internacionais, governamentais ou não-governamentais

Parágrafo único - No cumprimento de seus objetivos, a associação poderá, por si ou em cooperação com terceiros:

- a. estruturar, coordenar e oferecer serviços de educação, saúde, assistência social ou outros de interesse da comunidade;
- b. organizar e realizar atividades de manejo florestal de espécies madeireiras ou não, o que compreende as etapas de extração, beneficiamento e venda;
- c. abrir e manter contas bancárias para a movimentação de recursos financeiros necessários ao desenvolvimento de suas atividades estatutárias;
- d. contratar empréstimos ou receber doações, desde que os recursos sejam aplicados no desenvolvimento de projetos que visem a consecução de seus objetivos estatutários;
- e. produzir, publicar, editar, distribuir e divulgar livros, revistas, vídeos, filmes, fotos, discos magnéticos ou óticos, materiais diversos, exposições, programas de radiodifusão entre outros;



ASSOCIAÇÃO DOS ACADÊMICOS INDÍGENAS NO DISTRITO FEDERAL

- f. promover ação civil pública e outras iniciativas judiciais com a finalidade de defender bens e direitos coletivos e difusos, especialmente os relativos ao meio ambiente, integridade territorial e patrimônio cultural;
- g. promover, organizar, produzir, divulgar e participar de eventos, reuniões e encontros que tenham como objetivo discutir assuntos de interesse da comunidade.

Capítulo 2 – Dos sócios

Art. 3º A associação é constituída por número ilimitado de sócios.

Parágrafo único - Poderão se tornar associados à Associação dos Acadêmicos Indígenas no Distrito Federal todos os indivíduos pertencentes ao grupo de estudantes universitários indígenas no Distrito Federal que tenham mais de 16 anos e que se comprometam a lutar pelos objetivos expostos no presente estatuto.

Art. 4º São direitos dos sócios:

- I - votar e ser votado para os cargos eletivos;
- II - tomar parte nas Assembléias Gerais;
- III - ter acesso aos livros caixas e de atas da associação bem como toda sua documentação legal e burocrática;

Art. 5º São deveres dos sócios:

- cumprir as disposições estatutárias e regimentais;
- acatar as decisões da Diretoria;

Art.6º Os sócios não respondem, nem mesmo subsidiariamente, pelos encargos da Instituição.

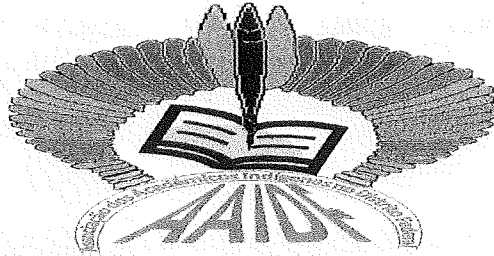
Capítulo 3 - Da Administração

Art.7º São órgãos da administração da associação:

- I - Assembléia Geral;
- II - Conselho Consultivo;
- III - Diretoria.

Art.8º São atribuições da Assembléia Geral:

- I - Estabelecer as metas e o planejamento do trabalho da associação;
- II - Analisar e aprovar as ações desenvolvidas pela Diretoria da associação;



ASSOCIAÇÃO DOS ACADÊMICOS INDÍGENAS NO DISTRITO
FEDERAL

III - Analisar e aprovar as contas da associação;

IV - Aceitar novos sócios ou excluir aqueles que atentem contra os objetivos do presente estatuto;

V - Eleger a Diretoria e o Conselho Consultivo;

VI - Discutir e aprovar as alterações no Estatuto da associação;

VII - Autorizar a contratação de empréstimo ou financiamentos que criem ônus financeiro à associação ou que impliquem na constituição de direito real de garantia sobre bem de domínio da comunidade

Art.9º A Assembléia Geral será convocada ordinariamente pelo Presidente, uma vez a cada ano, ou extraordinariamente quando se fizer necessário.

Parágrafo único - A convocação para a Assembléia Geral será feita através dos meios usuais de divulgação, e deverá ser feita com no mínimo quinze dias de antecedência da data de sua realização, estipulando o horário, o local e a pauta da reunião.

Art.10 As decisões da Assembléia Geral serão tomadas por maioria dos seus participantes

§1º - A Assembléia Geral somente será instalada com a presença de mais da metade dos sócios, em primeira convocação, e 1/3 (um terço) nas convocações seguintes.

§2º - Nos casos previstos nos incisos V, VI e VII do art.8º, as decisões serão tomadas por, no mínimo, 2/3 (dois terços) dos presentes, respeitado o quorum mínimo estabelecido no parágrafo anterior.

Art.11. A Diretoria da associação será composta de um Presidente, um Vice-Presidente, um Secretário, um Tesoureiro e um suplente executivo.

Art.12. Compete ao Presidente:

I - Representar a associação judicialmente e extra-judicialmente;

II - Orientar as atividades da associação e convocar as reuniões da Diretoria e da Assembléia Geral;

III - Contratar empréstimos, financiamentos ou doações, junto a instituições financeiras ou a qualquer organismo governamental ou não governamental, para financiar as atividades da associação.

Art.13. Compete ao Vice-Presidente auxiliar o Presidente no exercício de suas funções e substituí-lo em caso de impedimento ou ausência.

Art.14. Compete ao Secretário:

I - Proceder o registro das reuniões da Diretoria e da Assembléia Geral;

II - Arquivar todos os documentos da associação, além da correspondência expedida e recebida;

III - Movimentar com o Presidente e o Tesoureiro os recursos financeiros da associação



ASSOCIAÇÃO DOS ACADÊMICOS INDÍGENAS NO DISTRITO
FEDERAL

Sócios fundadores:

Josinaldo da Silva

Antonio Macedo Dias

Olavo Batista da Silva

Giovana Cruz Mandulão

Raí Pereira dos Santos

Karine dos Santos Ribeiro

Erica Sabino da Silva

Evelym Teixeira Nery

Claudia Soares Martins

Kátia Maria da Silva França

Leandro Ferreira Benedito

Tânia Pinto Pereira

Joanice Gonçalves dos Santos

José Carlos Souza Silva

Luiz Carlos Penha

Leonarda Ferreira Costa

Eliezer Beleza de Araújo



ASSOCIAÇÃO DOS ACADÊMICOS INDÍGENAS NO DISTRITO FEDERAL

Aos Estudantes Indígenas da UnB.

A Semana Cultural Indígena da Universidade de Brasília se realizará nesse ano de 2010, excepcionalmente no semestre 1º/2010, a data prevista seria 19 e 20 de abril, mais por motivo da greve foi adiado para terceira semana após o retorno às aulas.

Com base nesse evento foi realizado um levantamento prévio sobre as etnias existentes na Universidade de Brasília, representadas pelos estudantes indígenas de diversas regiões. Esses dados podem ser conferidos na tabela 1.

A proposta do evento é que cada etnia seja representado na exposição por um banner com 10 fotografias, somando um total de 20 banners.

Sendo assim, estamos pedindo que os alunos interessados em representar seu povo e/ou comunidade, envie no máximo 5 fotos para que sejam selecionados para compor o banner. Ressalva os alunos que obtiverem ocasiões isoladas pedimos que enviem as 10 fotografias. Exemplos: Kaimbé, Piratapuaia, Xavante entre outros.

Quanto a resolução das fotos, se recomenda enviar com **1024 X 685**. No caso de fotografias de celulares, enviar com a maior resolução.

O email para envio das fotos é: antoniokaimbe@gmail.com, prazo até às 23:59 min. de domingo, 18 de abril de 2010.

Tabela 1. Etnias existentes entre os estudantes indígenas da Universidade de Brasília.

	Etnia	Estado	Região
1	Atikum	Pernambuco	Nordeste
2	Baré	Amazonas	Norte
3	Desana	Amazonas	Norte
4	Fulni-ô	Pernambuco	Nordeste



ASSOCIAÇÃO DOS ACADÊMICOS INDÍGENAS NO DISTRITO FEDERAL

5	Jeripancó	Alagoas	Nordeste
6	Kaimbé	Bahia	Nordeste
7	Karipuna	Amapá	Norte
8	Katokim	Alagoas	Nordeste
9	Macuxi	Roraima	Norte
10	Munduruku	Amazonas	Norte
11	Pankará	Pernambuco	Nordeste
12	Pataxó	Bahia	Nordeste
13	Piratapuia	Amazonas	Norte
14	Potiguara	Paraíba	Nordeste
15	Tukano	Amazonas	Norte
16	Tupiniquim	Espírito Santo	Sudeste
17	Tuxá	Bahia	Nordeste
18	Wapichana	Roraima	Norte
19	Wassu-Cocal	Alagoas	Nordeste
20	Xavante	Mato Grosso	Centro- Oeste

Qualquer sugestão ou dúvida enviem email para o grupo gmail malocaunb.

Atenciosamente,

Comissão Organizadora da Semana Indígena da Universidade de Brasília.

Brasília, 12 de abril de 2010.



ASSOCIAÇÃO DOS ACADÊMICOS INDÍGENAS NO DISTRITO FEDERAL

Dos estudantes Indígenas na UnB

Ao senhor: José Geraldo

Reitor da Universidade de Brasília

Nós estudantes indígenas da Universidade de Brasília estamos bastante agradecidos pelo compromisso firmado pela Reitoria e demais professores e profissionais da Universidade conosco. Acreditamos que a partir dos diálogos abertos podemos caminhar de forma progressiva e positiva. A formalização do projeto “Centro de Convivência Indígena ou Maloca UnB” é uma sonho de nós estudantes se tornando uma realidade, é através dele que todos poderão conhecer a importância dos povos indígenas na sociedade em si, e principalmente a estabilidade do estudante dentro da universidade terá um apoio direto.

Outro ponto que nós estudantes estamos ressaltando, é a moradia. Ainda obtemos bastante dificuldades sobre essa questão, devido a burocracia com as imobiliárias que é bastante grande, pois não possuímos fiadores, e muito menos dinheiro suficiente para pagar auxílio calção (podendo chegar a 4x o valor do aluguel). Essa situação faz com que nós estudantes indígenas acabem buscando outros meios de “moradias alternativas”, como por exemplo kitnetes (alguns muito pequenos, com um salão apenas), pensões ou até mesmo moradias em cidades satélites que se distanciam da universidade.

Sabemos que a Universidade de Brasília possui apartamentos na Colina, CEU e até mesmo funcionais na cidade de Brasília. Porém também é de nosso conhecimento que alguns passam por problemas estruturais e processos de reformulação (reconstrução e/ou mudança de política interna), mas que não deixam de ter moradores.

Dessa forma, ficamos sem informações concretas das possibilidades de moradias locais disponibilizados pela universidade para os estudantes e/ou profissionais

SCLRN QUADRA 706 BLOCO F Nº 21 ASA NORTE BRASILIA DF CEP 70740-516

FONE 61) 33404311 EMAIL: assaidf@gmail.com



ASSOCIAÇÃO DOS ACADÊMICOS INDÍGENAS NO DISTRITO FEDERAL

em geral, tornando-se um ciclo vicioso de nós estudantes indígenas procurarmos as “moradias alternativas”.

Já foi entregue documentos para a gestão passada e essa atual, apontando esse problema, e até o momento não obtivemos informações ou respostas. Por isso a partir desse documento estamos reivindicando uma resposta breve, pois como é de conhecimento de todos mais 10 estudantes estarão ingressando no próximo semestre, e sem perspectivas de locais para moradia.

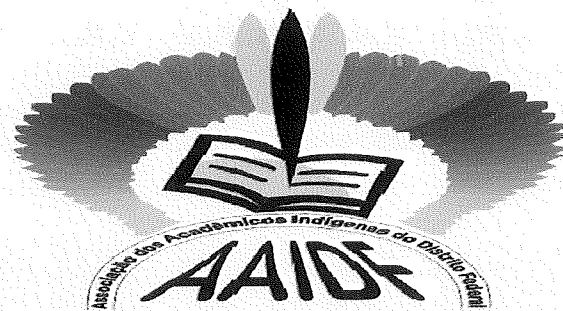
A nossa proposta é que a universidade disponibilize vagas nesses estabelecimentos, e que os decanos responsáveis sejam informados desse acordo, para que não haja interpretação equivocada no processo de legalização dos moradores.

A longo prazo, propomos que seja incluído vagas para os apartamentos das CEU que será construído (projeto de construção da CEU) na universidade. E a partir de parcerias seja estudado a possibilidade de construção de um bloco para estudantes indígenas.

Desde já agradecemos vossa compreensão e estaremos na expectativa de uma resposta concreta desse assunto que é de suma importância para nós estudantes indígenas.

Atenciosamente,

Estudantes Indígenas da Universidade de Brasília.



ASSOCIAÇÃO DOS ACADÊMICOS INDÍGENAS NO DISTRITO FEDERAL

CARTA DE APOIO

Brasília, 22 de agosto de 2011.

À Sua Senhoria

LUIZ CLÁUDIO COSTA

Secretário de Ensino Superior - Ministério da Educação

Esplanada dos Ministérios, Bloco "L", Edifício Sede, 3º andar, sala 300

CEP 70047-903 - Brasília - DF

Telefones: (061) 410-8600 e 223-9309

Fax: (061) 410-9222 e 410-9215

E-mail: cid@sesu.mec.gov.br

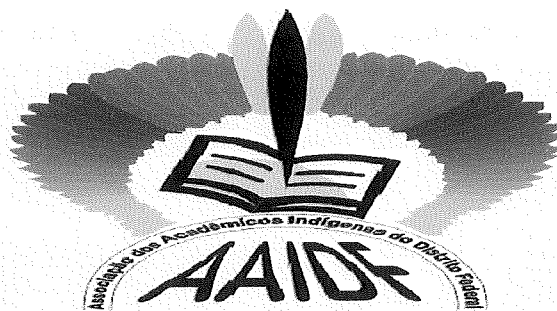
Assunto: Carta de apoio aos estudantes indígenas de Ensino Superior do Mato Grosso do Sul- MS.

Senhor Secretário,

1. A Associação dos Acadêmicos Indígenas do Distrito Federal em sua representatividade na Universidade de Brasília- UnB vem através desta carta, apresentar o nosso apoio aos companheiros - estudantes indígenas de Ensino Superior do Mato Grosso do Sul.

2. A AAIDF em parceria com professores, estudantes indígenas e não indígenas da UnB e de outros Estados tem realizado fóruns, encontros e reuniões para buscar propostas para intensificar as discussões de Ensino Superior Indígena, na qual estamos diretamente inseridos.

3. Dessa forma, destacamos a importância das reivindicações apresentadas nos documentos a serem entregues, na qual se têm como cruciais: a permanência dos estudantes indígenas nos Institutos de Ensino Superior- IES, o incentivo a pesquisa (via CAPES/Cnpq) e a inserção dos profissionais indígenas em suas comunidades.



ASSOCIAÇÃO DOS ACADÊMICOS INDÍGENAS NO DISTRITO FEDERAL

4. Ressalta-se ainda, a importância dos programas de Ensino Superior hoje existente nos IES, como a Bolsa Permanência, PIBEX, PIBIC, PIBID, PET e Bolsa REUNI, que hoje contemplam diversos estudantes de ensino superior não-indígenas. Porém é importante frisar, que esses incentivos não garantem ainda, como uma política de Estado, a inserção dos estudantes indígenas.
5. Portanto, se faz necessário obter uma política concreta do MEC através de vossa Secretaria, sobre a possibilidade dessas bolsas contemplarem estudantes indígenas tanto na graduação como na pós-graduação (CAPES/Cnpq). Dessa forma, se fortalecerá, ainda mais, as políticas de Ensino, Pesquisa e Extensão, entre os IES e as Comunidades Indígenas.
6. Por fim, a AAIDF agradece e se encontra desde já, a disposição para dialogar e colaborar com as discussões.

Atenciosamente,

TANIELSON
Representante da AAIDF
Estudante de Engenharia Florestal pela UnB
Etnia Potiguara- PB
Contato: (061) 82497585



ASSOCIAÇÃO DOS ACADÊMICOS INDÍGENAS NO DISTRITO FEDERAL

DECLARAÇÃO

Em nome da Associação dos Acadêmicos Indígenas do Distrito Federal, representante do grupo de indígenas universitários nos cursos de graduação na Universidade de Brasília, declaro ter conhecimento do Projeto de Pesquisa-Ação intitulado "DO CHOQUE CULTURAL À INTERCULTURALIDADE POSSÍVEL : AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS INDÍGENAS NA UNB SOBRE O ENSINO SUPERIOR ", de autoria da professora Ana América Magalhães Ávila Paz, doutoranda do Programa de Pós -Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, dando-lhe consentimento para realizar a Pesquisa-Ação com esta entidade, acompanhando eventos culturais e sociais, reuniões do grupo de estudantes indígenas e reuniões da AAIDF quando convidada e autorizando-a a coletar dados durante o período estabelecido pelo cronograma (2009 a 2011).

Estamos também cientes e concordamos com a publicação dos resultados encontrados, devendo ser citadas na publicação a Universidade de Brasília e a AAIDF como locais de realização do trabalho.

Brasília, 03 de março de 2009

Antonio Macedo Dias Kaimbé
PRESIDENTE



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, 2º andar – 70047-900 – Brasília, Distrito Federal, Brasil
Gabinete: Fones (61) 2022 9217 e 2022 9018 – Fax: (61) 2022 9020

Ofício-Circular nº. 74/2010/GAB-SECAD/MEC

Brasília, 12 de maio de 2010

A Sua Magnificência o(a) Senhor(a) Reitor(a)

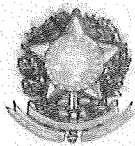
Assunto: Seminário de Políticas de Ensino Superior e Povos Indígenas

Prezado Senhor (a),

1. Ao cumprimentá-lo cordialmente, temos a satisfação de convidar Vossa Senhoria para participar do **Seminário de Políticas de Ensino Superior e Povos Indígenas: construindo as bases para uma política pública diferenciada de acesso e permanência**, a ser promovido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com apoio da Coordenação Geral de Educação da Fundação Nacional do Índio (CGE/FUNAI), a realizar-se no período de **07 a 09 de junho de 2010**, em Brasília – DF, local a ser informado posteriormente. Segue programação anexa.
2. O objetivo do seminário é apresentar as novas diretrizes/orientações que irão nortear o Programa de apoio à formação superior e licenciaturas indígenas - PROLIND e debater as condições de acesso e permanência de estudantes indígenas em instituições de ensino superior no país e, a partir desse panorama, construir uma agenda interinstitucional para a efetivação de diretrizes governamentais direcionado para uma política pública que atenda adequadamente às demandas destes estudantes e suas comunidades.
3. Tendo em vista a relevância e considerando a importância desta Instituição nos assuntos e debates relacionados à promoção de uma educação de qualidade no país, solicitamos a indicação de representantes para participar das discussões e contribuir com os encaminhamentos do Seminário.
4. A SECAD poderá custear passagens e diárias para 01 (um) representante. Para tanto, enviamos o Formulário para Requisição de Passagens e Diárias a ser preenchido pelo participante e devolvido à Coordenação Geral até **17 de maio de 2010**, impreterivelmente, para os e-mails aline.cavalcante@mec.gov.br e marjoriemorais@mec.gov.br. Para confirmação e informações complementares coloco a disposição os contatos dos técnicos da Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena (61) 2022 9059 e (61) 2022 9084.

Atenciosamente,


ANDRÉ LÁZARO
Secretário



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Departamento Educação para a Diversidade
Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena

SEMINÁRIO ENSINO SUPERIOR E POVOS INDÍGENAS
PROGRAMAÇÃO

HOTEL NACIONAL

07/06/2010 – segunda-feira

09:00 às 14:00 – Chegada e credenciamento dos participantes

12:00 às 14:00 – Almoço

*** 14:30 às 15:30** – Painel institucional de abertura

Ementa: Apresentação das instituições envolvidas no processo de construção de políticas públicas para acesso e permanência dos povos indígenas ao Ensino Superior.

Coordenador: André Lázaro – Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC.

Participantes: Representantes da Secretaria de Ensino Superior (SESu/MEC), da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino (ANDIFES).

15:30 às 17:00 – Mesa 1: A institucionalização do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – PROLIND

Ementa: Contextualização do PROLIND. Apresentação dos dados gerais do Programa. Caminhos para a institucionalização. Fortalecimento das parcerias institucionais.

Coordenador: Gersem José dos Santos Luciano – Coordenador Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI/DEDI/SECAD/MEC).

Participantes: André Lázaro (SECAD/MEC), representante da Secretaria de Ensino Superior (SESu/MEC), representante da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), representante do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), representante do Fórum PROLIND.

17:00 às 18:00 – Esclarecimentos e debates sobre a Mesa 1

08/06/2010 – terça-feira

09:00 às 11:00 – Mesa 2: Mapeamentos de mecanismos de acesso e permanência de estudantes indígenas nas Instituições de Ensino Superior

Ementa: Apresentação das ações desenvolvidas – resultados, dificuldades e superações – para o acesso e permanência de estudantes indígenas no Ensino Superior.

Coordenador: Armênio Bello Schmidt – Diretor de Educação para Diversidade

(DEDI/SECAD/MEC).

Participantes: Representantes da Secretaria de Ensino Superior (SESu/MEC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino (ANDIFES).

11:00 às 12:30 – Mesa 3: Mapeamentos de políticas linguísticas dos povos indígenas e suas relações com o Ensino Superior

Ementa: Apresentação das ações desenvolvidas para documentação e registro de línguas indígenas. Articulações viáveis com os programas de licenciatura indígenas.

Coordenador: Gersem José dos Santos Luciano – Coordenador Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI/DEDI/SECAD/MEC).

Participantes: Representantes da Secretaria da Identidade e da Diversidade Cultural (SID/MinC), do Departamento de Patrimônio Imaterial do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (DPI/IPHAN), do Museu do Índio (FUNAI), do Museu Paraense Emílio Goeldi (MCT) e do Fórum PROLIND.

12:30 às 14:30 – Almoço

14:30 às 18:00 – Grupos de Trabalho (GT)

Ementa: Discussão sobre os mecanismos de acesso dos alunos indígenas ao Ensino Superior com base no debate ocorrido na Mesa 1 e nos mapeamentos apresentados nas Mesas 2 e 3. Sistematização das principais questões discutidas, das demandas levantadas e de possíveis encaminhamentos.

09/06/2010 – quarta-feira

09:00 às 12:00 – Grupos de Trabalho (GT)

Ementa: Discussão sobre permanência, incluindo mecanismos de financiamento, dos alunos indígenas no Ensino Superior com base no debate ocorrido na Mesa 1 e nos mapeamentos apresentados nas Mesas 2 e 3. Sistematização das principais questões discutidas, das demandas levantadas e de possíveis encaminhamentos.

12:00 às 14:00 – Almoço

14:00 às 18:00 – Plenária Final

Ementa: Análise e problematização das atividades desenvolvidas no Seminário. Apresentação dos encaminhamentos e proposições dos grupos de trabalho. Elaboração de minuta de documento final do encontro. Encerramento.

Coordenador: André Lázaro – Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC.

Participantes: Coordenadores dos grupos de trabalho, representantes da Secretaria de Ensino Superior (SESu/MEC), da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino (ANDIFES).



Brasília, 03 de setembro de 2008.

CONVITE

Assunto - Convite Seminário: O Papel da Universidade e da Formação Acadêmica sob a Ótica das Lideranças e Acadêmicos Indígenas

Prezado(a)

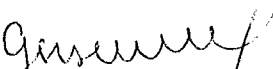
Professora Ana America M. A .Paz.

Ao cumprimentar Vossa Senhoria, o Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP), a articulação dos povos indígenas do Brasil (APIB) e a Embaixada da Noruega em Brasília, vêm convidá-lo(a) para o Seminário sobre o Papel da Universidade e da Formação Acadêmica sob a Ótica das Lideranças e Acadêmicos Indígenas, a ser realizado no Centro Cultural de Brasília – CCB, L2 Norte 602, nos dias 16 a 18 de setembro de 2008.

Antecedendo o seminário, e em comemoração aos 25 anos de atuação do Programa de Apoio aos Povos Indígenas da Noruega, receberemos a visita do Primeiro Ministro da Noruega Jens Stoltenberg. A comemoração, incluindo um coquetel, ocorrerá no Centro de Excelência em Turismo – CET da UnB, às 09:00 do dia 16 de setembro. O credenciamento, absolutamente necessário por motivos de segurança, acontecerá a partir das 07:45. Solicitamos que os convidados, em hipótese nenhuma, chegam após as 08:45 no local.

O CINEP e a Embaixada da Noruega contam com sua importante presença nestes eventos. Favor confirmar presença (comemoração e/ou seminário) até o dia 9 de setembro. Tel.: 61-3443 8720 ramal 200 ou pelo e-mail dpb@mfa.no (Sra. Débora).

Atenciosamente,


Gersem José dos Santos Luciano
Diretor-Presidente do CINEP


Turid B. Rodrigues Eusébio
Embaixadora da Noruega





EMBAIXADA DA NORUEGA

Proposta de Programação

16/09 → TERÇA-FEIRA

Local: CET – Centro de Excelência em Turismo – UnB

- 07:45 Credenciamento
- 08:50 Dança Indígena
- 09:00 Abertura: fala do Primeiro Ministro Norueguês, Jens Stoltenberg
- 09:10 fala do Presidente da FUNAI, Márcio Meira
- 09:20 fala do Diretor-Presidente do CINEP, Gersem Baniwa
- 09:30 Coquetel (com culinária indígena)
- 11:00 Apresentação do CINEP
- 12:00 Almoço

Obs.: A partir das 14:00 horas, o evento acontecerá no Centro de Cultura de Brasília – L2 norte – 602

- 14:00 Apresentação das demandas do Movimento Indígena em relação ao ensino superior indígena (COIAB, APOINME, APIN-SUL, ARPINPAN e ATY-GUASU)
- 16:00 Debate
- 18:00 Jantar
- 20:00 Festival de Cinema com apresentação do diretor do filme Sámi "Kautokeino-upproret", Sr. Nils Gaup

17/09 → QUARTA-FEIRA

Local: Centro de Cultura de Brasília – L2 norte – 602

- 09:00 Recapitulação do dia anterior
- 09:30 Relatos das experiências dos alunos da Universidade de Brasília (UnB)
Edilson Baniwa – mestrando em Linguística
- 10:30 Relatos das experiências no ensino superior do Povo Shuar e Achuar do Equador
- 12:00 Almoço
- 14:00 Relatos das experiências no ensino superior do Povo Shuar e Achuar do Equador
(continuação)
- 15:30 Relatos das experiências do povo Sámi da Noruega
- 18:00 Jantar
- 20:00 Festival de Cinema com obras da Vídeo nas Aldeias



EMBAIXADA DA NORUEGA

18/09 → QUINTA-FEIRA

Local: Centro de Cultura de Brasília – L2 norte – 602

- 09:00 Recapitulação do dia anterior
- 09:30 Relato das experiências dos alunos da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
- 11:00 Trabalho em Grupos*
- 12:00 Almoço
- 14:00 Trabalho em Grupos (continuação)
- 16:00 Apresentação e debate final
- 17:30 Cerimônia de encerramento seguido de jantar
- 20:00 Festival de Cinema com obras de Nils Gaup e Vídeo nas Aldeias

***TEMAS DOS TRABALHOS EM GRUPO**

1. Formação de Professores no Ensino Superior – Licenciatura.
2. Acesso e Permanência dos Estudantes Indígenas no Ensino Superior.
3. Formação Superior de Indígenas e a relação com a Aldeia.
4. Currículo, Conteúdo e Competências no Ensino Superior.
5. Políticas Públicas para o Ensino Superior.



Brasília, 04 de agosto de 2010.

Convite para Participação da Semana dos Povos Indígenas da Universidade de Brasília.

À Sra. **Profª Ana Paz**,
Pesquisadora /PPGE/FE/UnB

É com prazer que a convidamos para a participação da **Semana dos Povos Indígenas da Universidade de Brasília**, como moderadora da mesa **Ações Afirmativas e Cotas no Contexto Indígena**, que se realizará na **Quarta-feira (11 de agosto)**, no **Anfiteatro 09**, às **12 horas**.

Abaixo segue a programação na íntegra:

Quarta-feira 11/08

- 9:00 às 16:00
Local: Entrada ICC Sul
Exposição e venda de artesanatos
- 11:00 às 14:00
Local: Térreo RU
Exposição de Painéis e fotografias
- 11:30
Local: RU caminhada ao Anfiteatro 09
Dança: Toré
- 12:00
Local: Anfiteatro 09
Debate: Ações Afirmativas e Cotas no contexto indígena
Convidados: Gersem Baniwa (SECAD/MEC), Deborah Santos (ADAC) e CGE/FUNAI.
Moderadora: Profª Ana Paz
- 14:00 às 16:00
Local: Entrada ICC Sul
Oficina de pintura corporal
Hauni Monteiro - Karipuna
- 18:00
Local: Teatro de Arena UnB
Momento espiritual: Ritual sagrado – Santuário dos Pajés e acadêmicos indígenas

Quinta-feira 12/08

- 9:00 às 16:00
Local: Entrada ICC Sul
Exposição e venda de artesanatos
- 11:00 às 14:00
Local: Térreo RU
Exposição de Painéis e fotografias
- 12:00
Local: Anfiteatro 09
Dança típica
- 12:10
Local: Anfiteatro 09
Debate: A Universidade e as comunidades indígenas
Convidados: Edilson Baniwa - Doutorando em linguística - UnB, professores Aryon Rodrigues, Ana Suelly Cabral (LALI) e Alvaro Tukano (Liderança indígena). Moderador: Josinaldo Atikum (estudante indígena - Medicina).
- 13:40
Local: Anfiteatro 09
Palavra do presidente da AAIDF
Tanielson Poran – Potiguara
- 13:50
Local: Anfiteatro 09
Tembi'u

Atenciosamente,

Equipe Organizadora da Semana dos Povos Indígenas da UnB

Parcerias



Universidade de Brasília

*“Posso ser o que você é,
sem deixar de ser quem sou.”*

GRE - Gabinete do Reitor

CCN - Centro de Convivência Negra

DAC - Decanato de Assuntos Comunitários

DEA - Diretoria de Esporte, Arte e Cultura

DEX - Decanato de Extensão

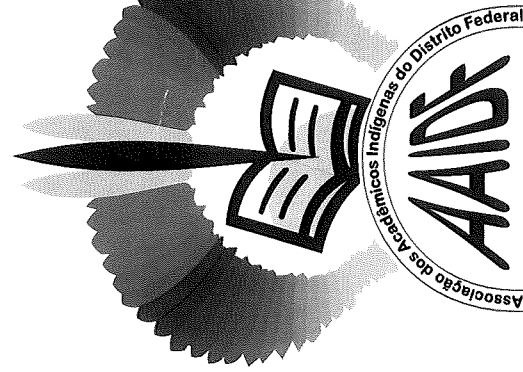
CAL - Casa da Cultura da América Latina

NPIR - Núcleo de Promoção de Igualdade Racial

DEG - Decanato de Ensino de Graduação

DAIA - Diretoria de Acompanhamento e
Integração Acadêmica

LALI - Laboratório de línguas indígenas



Os indígenas no Brasil têm sua representatividade, por aproximadamente um por cento da população brasileira. Contudo há um dia no ano em que a sociedade nacional pára, com intuito de comemorar o dia 19 de abril (dia do Índio). Se por um lado é importante ter uma data em que o povo comemora e reflete sobre as sociedades indígenas, por outro lado é lamentável que as atenções estejam voltadas para esses povos por apenas um dia ou uma semana.

A presença indígena na Universidade de Brasília data em 2004, quando foi firmado o Convênio FUNAI/FUB, que possibilitou a entrada de alunos indígenas em cursos de diversas áreas de conhecimento.

A semana cultural dos povos indígenas na UnB será realizada pela primeira vez, com a finalidade de mostrar a presença indígena na universidade e os problemas relativos à sua entrada e permanência, não apenas na universidade, mas também na cidade de Brasília.

O evento contará com a presença de debatedores que discutirão os temas: ações afirmativas e cotas, a universidade e as comunidades indígenas. O evento ocorrerá em dois dias e haverá exposição de artesanatos, oficina de pintura corporal, danças, exposição de painéis, vídeos e documentários sobre os povos indígenas.

Quarta-feira 11/08

- 9:00 às 16:00
Local: Entrada ICC Sul
Exposição e venda de artesanatos
- 11:00
Local: Térreo RU
Abertura
Exposição permanente de banners e fotografias
- 11:30
Local: RU caminhada ao Anfiteatro 09
Dança: *Toré*
- 12:00
Local: Anfiteatro 09
Debate: *Ações Afirmativas e Cotas no contexto indígena*
Convidados: Gersen Baniwa (SECAD/MEC), Deborah Santos (ADAC), Maria Helena de Biase (CGE/FUNAI) e Nina Paula Ferreira Laranjeira (DEG/DAIA).
Moderadora: Prof^a Ana Paz
- 14:00 às 16:00
Local: Tenda Praça Maior - ICC Sul
Oficina de pintura corporal
Hauri Monteiro - Karipuna
- 18:00
Local: Teatro de Arena UnB
Momento espiritual: *Ritual sagrado – Santuário dos Pajés e acadêmicos indígenas*

Quinta-feira 12/08

- 9:00 às 16:00
Local: Entrada ICC Sul
Exposição e venda de artesanatos
- 11:00 às 14:00
Local: Térreo RU
Exposição permanente de banners e fotografias
- 12:00
Local: Anfiteatro 09
Dança típica
- 12:10
Local: Anfiteatro 09
Debate: *A Universidade e as comunidades indígenas*
Convidados: Edilson Baniwa - Doutorando em linguística - UnB, professores Aryon Rodrigues, Ana Suelly Cabral (LALI) e Álvaro Tukano (Liderança indígena).
Moderador: Josinaldo Atikum (estudante indígena - Medicina).
- 13:40
Local: Anfiteatro 09
Palavra do presidente da AAIDF
Tanielson Poran – Potiguara
- 13:50
Local: Anfiteatro 09
Tembi'u



I SEMINÁRIO DE SAÚDE INDÍGENA
Promovendo Saúde a partir do Olhar Indígena



Data: 06/10
Horário: 9h. às 16h.
Local: Auditório I da Faculdade de Saúde – UnB



UnB/Universidade de Brasília
FS/Faculdade de Ciências da Saúde
DSC/Departamento de Saúde Coletiva



I SEMINÁRIO DE SAÚDE INDÍGENA

Promovendo saúde a partir do olhar indígena

Ilmo (a) Sr (a):

Venho por meio deste, convidá-lo (a) para participar do I Seminário de Saúde Indígena, organizado pelo “Projeto de Extensão Vidas Paralelas Indígena” vinculado ao Departamento de Saúde Coletiva e Núcleo de Estudos em Saúde Pública (NESP), que será realizado no dia 06/10/2011, das 09h. às 16h, durante a XI Semana Universitária da UnB.

O projeto Vidas Paralelas Indígena (PVPi) nasce em 2010, a partir da demanda de estudantes indígenas da Universidade de Brasília pela criação de uma disciplina de saúde indígena e de um projeto que viabilizasse a construção participativa e contextualizada de propostas de ação que fossem ao encontro das expectativas e necessidades das comunidades indígenas, considerando e valorizando sua cultura, crenças, valores e cosmovisão.



UnB/Universidade de Brasília
FS/Faculdade de Ciências da Saúde
DSC/Departamento de Saúde Coletiva

O objetivo deste seminário é refletir sobre a saúde e cultura indígena a partir do olhar indígena, de forma a contribuir com os processos de elaboração de políticas de promoção da saúde e fortalecimento da participação social.

Contamos com a sua presença!

Atenciosamente,


Prof. Márcio Florentino


Chefe

Departamento de Saúde Coletiva


Profa. Maria da Graça Hoefel

Coordenadora Nacional

Projeto Vidas Paralelas


Prof. Edgard Merchan Hamann

Direção

Faculdade Ciências da Saúde


Profa. Silvéria Santos

Faculdade de Enfermagem


Profa. Fátima Souza

Coordenadora

Núcleo de Estudos

em Saúde Pública (NESP)


Vilma Benedito de Oliveira

Coletivo de Extensionistas

Projeto Vidas Paralelas

Indígena



UnB/Universidade de Brasília
FS/Faculdade de Ciências da Saúde
DSC/Departamento de Saúde Coletiva

PROGRAMAÇÃO

9:00h - Mística de Abertura

Benzimento com Pajé e Dança Toré

9:30 - Abertura e pactuação da agenda

Profa Maria da Graça Hoefel - Dep. Saúde Coletiva/UnB

Prof. Marcio Florentino - Dep. Saúde Coletiva/UnB

Prof. Humberto Euzébio - Coordenador dos Estudantes Indígenas UnB

Giovana Macuxi - estudante indígena/Projeto Vidas Paralelas Indígena

Luís Tukano - Associação dos Estudantes Indígenas do DF

10:00h - 11h - Roda de Conversa:

Olhares Indígenas sobre a Saúde

Vilma Tupinikim

Edineide Atikum

Welzo Pataxó e Cristina Pataxó *

*Estudantes indígenas; extensionistas Projeto Vidas Paralelas Indígena

11:00h -12:30h - Roda de Conversa:

Cultura, saúde, conflito e resistência

Santier - Pajé e liderança indígena

Welzo Pataxó - estudante indígena/Projeto Vidas Paralelas Indígena



UnB/Universidade de Brasília
FS/Faculdade de Ciências da Saúde
DSC/Departamento de Saúde Coletiva

Fernanda Kaigang - Advogada indígena
14h - 16h.- Roda de Conversa:

Política de Saúde Indígena

Vílma Tupinikim - estudante indígena/Projeto Vidas Paralelas Indígena
Dr. Antonio Alves - Secretário de Saúde Indígena/MS
Prof. José Jorge de Carvalho - Dep. de Antropologia/UnB
Dr. Armando Raggio - Diretor do HUB

16 h - Caminhada em Defesa da Promoção da Saúde Indígena a partir do olhar indígena

PROCESSO SELETIVO FUNAI/UNB

AS **INSCRIÇÕES** ESTARÃO ABERTAS DE
15 DE NOVEMBRO A 15 DE DEZEMBRO
E PODEM SER FEITAS NA SEDE DA FUNAI,
EM BRASÍLIA/DF, E NAS UNIDADES
REGIONAIS DA INSTITUIÇÃO



AGRONOMIA
ENFERMAGEM E OBSTETRÍCIA
ENGENHARIA FLORESTAL
MEDICINA
NUTRIÇÃO



PROVAS NO DIA 17 DE JANEIRO DE 2009



PROVAS EM BELÉM/PA, BRASÍLIA/DF,
GOVERNADOR VALADARES/MG,
JOÃO PESSOA/PB, MACEIÓ/AL,
PORTO VELHO/RO E RIO BRANCO/AC

INFORMAÇÕES: FUNAI BRASÍLIA (61) 33 13 3525
(61) 33 13 3711 OU REGIONAIS DA FUNAI

WWW.CESPE.UNB.BR E (61) 3448 0100



Universidade de Brasília

CespeUnB