

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Instituto de Ciência Sociais
Departamento de Antropologia



**A LUTA PELO DIPLOMA
E O DIPLOMA PARA A LUTA:
educação superior para
os povos indígenas**



JULIA DE ALENCAR ARCANJO
Brasília, DF
2011

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Instituto de Ciências Sociais
Departamento de Antropologia



**A LUTA PELO DIPLOMA
E O DIPLOMA PARA A LUTA:
educação superior para
os povos indígenas**



JULIA DE ALENCAR ARCANJO



Monografia apresentada junto ao Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília, para obtenção do grau de Bacharel em Ciências Sociais, com habilitação em Antropologia.

Orientador: Prof. Dr. José Pimenta – Departamento de Antropologia/UnB

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Pimenta
Departamento de Antropologia (DAN/UnB)
(Orientador)

Prof. Dr. Cristhian Teófilo da Silva
Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas (CEPPAC/UnB)

Antropólogo M.Sc. Gersem dos Santos Luciano – Baniwa
Diretor-Presidente do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP)

Brasília, DF, 7 de fevereiro de 2011

Dedico este trabalho aos estudantes indígenas,
suas famílias e suas comunidades.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, porque tem me dado a vida e me amparado em todas as dificuldades.

Seu amor me possibilitou terminar essa monografia.

Agradeço à minha família, à minha comunidade e a todas as pessoas que direta ou indiretamente me ajudaram e me motivaram a perseverar na escrita desse texto. Todos são corresponsáveis por essa jornada, sem os quais eu não teria chegado ao final.

Agradeço ao meu orientador, José Pimenta, pela perspicácia, paciência e dedicação.

Agradeço também a todos os professores que contribuíram para minha formação.

Agradeço, por fim, mas com igual importância, aos estudantes indígenas da UnB, que me receberam e compartilharam comigo suas trajetórias, seus desafios e suas vitórias.

Eles me ensinaram o valor de ser uma acadêmica.

Muito obrigada!

Sumário

Acrônimos.....	8
Resumo.....	12
Abstract.....	13
1. INTRODUÇÃO.....	14
2. DA ESCOLA PARA OS ÍNDIOS À ESCOLA DOS ÍNDIOS: UMA TRAJETÓRIA PARA A AUTODETERMINAÇÃO.....	22
2.1. BRASIL COLÔNIA E IMPÉRIO: NASCIMENTO E CONSOLIDAÇÃO DA COLONIALIDADE.....	23
2.1.1. Missões Jesuíticas: a fundação da educação formal no Brasil.....	23
2.1.2. Diretório dos Índios: poder tutelar e educação civilizatória.....	28
2.1.3. Império: continua a empresa colonial.....	31
2.2. REPÚBLICA: SPI E FUNAI – INSTITUCIONALIZAÇÃO DO PODER TUTELAR; EDUCAÇÃO A SERVIÇO DA CONQUISTA E DA INTEGRAÇÃO NACIONAL.....	33
2.2.1. SPI: escolas a serviço da conquista nacional.....	33
2.2.2. Funai: educação bilíngue, professores indígenas e a ditadura da integração nacional.....	39
2.3. O MOVIMENTO INDÍGENA E A CONQUISTA DO DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR ESPECÍFICA E DIFERENCIADA.....	44
2.3.1. Movimento Indígena: um caminho político para a autodeterminação.....	44
2.3.2. A construção da educação da escolar indígena específica e diferenciada após a Constituição de 1988.....	52
3. A EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA OS POVOS INDÍGENAS: NOVOS PARADIGMAS, EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS.....	56
3.1. A INTERCULTURALIDADE E OS DIREITOS HUMANOS: TRANSFORMAÇÕES NAS RELAÇÕES ENTRE ESTADOS E POVOS INDÍGENAS.....	56
3.1.1. Interculturalidade e multiculturalismos: processos	

de manutenção ou de superação da colonialidade?.....	56
3.1.2. Os direitos humanos, a Convenção 169 da OIT e a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas: novos parâmetros globais para as relações com os povos indígenas.....	64
3.2. EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA OS POVOS INDÍGENAS NA AMÉRICA LATINA HISPÂNICA.....	71
3.2.1. Equador: o projeto da Universidade Intercultural Amawtay Wasi.....	72
3.2.2. México: a demanda e o desenvolvimento de políticas públicas para a educação superior indígena.....	74
3.2.3. Guatemala: iniciativas de educação superior e o desafio da Universidade Maya.....	77
3.2.4. Bolívia: reflexões sobre a educação superior indígena a partir do Programa de Formação em Educação Intercultural Bilingue para os Países Andinos (PROEIB Andes).....	81
3.3. A EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL.....	83
3.3.1. Licenciaturas Interculturais: as organizações de professores indígenas impulsionam as iniciativas de educação superior para os povos indígenas.....	84
3.3.2. Desafios da educação superior na perspectiva dos acadêmicos e do movimento indígena.....	89
3.3.3. Dados estatísticos sobre a educação superior para os povos indígenas no Brasil.....	94
4. ESTUDANTES INDÍGENAS DA UNB: UMA PESQUISA DE CAMPO JUNTO À ASSOCIAÇÃO DOS ACADÊMICOS INDÍGENAS DO DISTRITO FEDERAL.....	97
4.1. PESQUISA DE CAMPO NO CAMPUS: UMA OBSERVAÇÃO DO MOVIMENTO DE ESTUDANTES INDÍGENAS DA UNB.....	97
4.2. CONVÊNIO DE COOPERAÇÃO FUB-FUNAI: O COMPONENTE INDÍGENA DO PLANO DE METAS	

PARA INTEGRAÇÃO SOCIAL, ÉTNICA E RACIAL DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA.....	108
4.3. ASSOCIAÇÃO DE ACADÊMICOS INDÍGENAS DO DISTRITO FEDERAL: “ESTAMOS JUNTOS E SÓ VAMOS NOS FORTALECENDO”.....	118
4.4. MORADIA, AUXÍLIO FINANCEIRO E MALOCA: PRINCIPAIS DEMANDAS E FRENTE DE NEGOCIAÇÃO.....	126
5. CONCLUSÃO.....	134
6. BIBLIOGRAFIA.....	140
ANEXOS.....	146
I – FOTOGRAFIAS	
II – CONVÊNIO DE COOPERAÇÃO FUB-FUNAI	
III – DECLARAÇÕES NECESSÁRIAS PARA O VESTIBULAR INDÍGENA DA UNB	
IV – DECLARAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO SEMINÁRIO REGIONAL: <i>DIVERSIDAD CULTURAL E INTERCULTURALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA</i>	

ACRÔNIMOS

AAIDF	Associação dos Acadêmicos Indígenas do Distrito Federal
ABA	Associação Brasileira de Antropologia
AIDPI	Acuerdo Sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas
AMEU	Associação Maya de Estudantes Universitários
APIR	Associação dos Povos Indígenas de Roraima
ASESA	Acuerdo Sobre Aspectos Socioeconómicos y Situación Agraria
ASSUIB	Associação dos Universitários Indígenas em Brasília
BCE/UnB	Biblioteca Central dos Estudantes
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAIN	Centro Acadêmico Indígena
CALUSAC	Centro de Aprendizajes de Lenguas
CCN/UnB	Centro de Convivência Negra
CDS/UnB	Centro de Desenvolvimento Sustentável
CEFET-BA	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia
CEPLAN/UnB	Centro de Planejamento Oscar Niemeyer
CEPPAC/UnB	Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas
CEU	Casa do Estudante Universitário
CGE/Funai	Coordenação Geral de Educação
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CINEP	Centro Indígena de Estudos e Pesquisas
CIR	Conselho Indígena de Roraima
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEM	Consejo Nacional de Educación Maya
CNEPU	Consejo Nacional de Estudiantes y Profesionales Universitarios Mayas
CONAIE	Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador
CONEEI	Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena
CONTAG	Confederação dos Trabalhadores da Agricultura
CPI	Comissão Pró-Índio
CUM	Comunidade de Universitários Mayas
DAC/UnB	Decanato de Assuntos Comunitários
DAIA	Diretoria de Acompanhamento e Integração Acadêmica
DAN/UnB	Departamento de Antropologia
DEA/UnB	Diretoria de Esporte, Arte e Cultura
DEG/UnB	Decanato de Ensino e Graduação
DEX/UnB	Decanato de Extensão
EDUMAYA\URL\AID	Proyecto Educación Maya
ESEDIR	Escuela Superior de Educación Integral Rural
FAL	Fazenda Água Limpa
FE/UnB	Faculdade de Educação
FOIRN	Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
FONDIN	Universidad Indígena Itinerante del Fondo Indígena de Ibero América
FUB	Fundação Universidade de Brasília
Funai	Fundação Nacional do Índio

GTZ	Cooperação Técnica Alemã
HUB	Hospital Universitário de Brasília
ICC/UnB	Instituto Central de Ciências
ICS/UnB	Instituto de Ciência Sociais
IFP	International Fellowship Program da Fundação Ford
IIEB	Instituto Internacional de Educação do Brasil
ISA	Instituto Sócioambiental
ISE PÁDUA	Instituto Superior de Educação de Santo Antônio de Pádua
ISE TRÊS RIOS	Instituto Superior de Educação Três Rios
ISE ZONA OESTE	Instituto Superior de Educação da Zona Oeste
ISEPAM	Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert
ISERJ	Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
ISETCCP	Instituto Superior de Tecnologia em Ciência da Informação de Petrópolis
IST PARACAMBI	Instituto Superior de Tecnologia de Paracambi
ISTHORTICULTURA	Instituto Superior de Tecnologia em Horticultura
IST-RIO	Instituto Superior de Tecnologia em Ciências da Computação do Rio de Janeiro
LACED/MN	Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento, do Museu Nacional
LALI	Laboratório de Línguas Indígenas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Maloca/UnB	Centro de Convivência Indígena
MEC	Ministério da Educação
MPF	Ministério Público Federal
NDI	Núcleo de Direitos Indígenas
NEAI/CDS	Núcleo de Estudos e Ação Indigenista
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMIR	Organização das Mulheres Indígenas de Roraima
ONU	Organização das Nações Unidas
OPIR	Organização dos Professores Indígenas de Roraima
PIN	Programa de Integração Nacional
PNE	Plano de Educação Nacional
PRODESSA	Proyecto de Desarrollo Santiago
PRODIPMA\URL	Proyecto para el Desarrollo Integral de la Educación de la Población Maya
PROEIB Andes	Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos
PROESI	Programa de Educação Superior Indígena Intercultural
PROLIND	Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
PRONABES	Programa Nacional de Becas de Educación Superior
SBI	Sociedade Brasileira de Indigenistas
SECAD/MEC	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SESU/MEC	Secretaria de Educação Superior
SIL	Summer Institute of Linguistics
SOU/UnB	Serviço de Orientação ao Universitário
SPC	Serviço de Proteção ao Crédito
SPI	Serviço de Proteção aos Índios

SPILTN	Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais
STF	Supremo Tribunal Federal
UCG	Universidade Católica de Goiás
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UEZO	Centro Universitário Estadual da Zona Oeste
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNEMAT	Universidade Estadual do Mato Grosso
Unesco	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNESPAR	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UNI	União das Nações Indígenas
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UNIND	União das Nações Indígenas
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
URACCAN	Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense
URL	Universidade Rafael Landívar
USAC	Universidad de San Carlos de Guatemala
USAID	Agência para o Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos

A gente está entendendo já o processo, que é andar com as próprias pernas. É muito bom a gente estar falando do que diretamente a gente está precisando. A dificuldade é calamitosa mesmo. Além da dificuldade da universidade, da expectativa da aldeia, da família, da sociedade, da expectativa nossa mesmo. É muita pressão que a gente leva. (...) Essas demandas têm que ser nossas mesmo. A gente está sentindo na pele essa situação. A gente vem pra cá, a gente não conhece ninguém. É muito triste, às vezes, ser incompreendido quando a gente está numa posição, não inferior, mas desigual, da formação que a gente teve... Era para ser motivo de orgulho da gente: ser indígena – a gente vai esbarrando na vida, levando um ‘não’ o tempo inteiro. Às vezes a pessoa quer ajudar e acaba piorando a nossa vida. Darcy Ribeiro. Há esse espírito na UnB, de uma pessoa que defendeu a causa. Que a UnB tenha esse olhar com atenção. Não é só da gente que a gente tá falando. A gente tá falando de um povo. São aproximadamente 14 etnias [atualmente cerca de 20, presentes na UnB]. Um sonho de um povo, não é seu não. Mudar essa maneira da pensar o índio, que no folclore brasileiro o índio é visto como preguiçoso. Muitos ficam desempregados. A sociedade não está ainda preparada para nos receber. Esse documento aí é para nos dar coragem, para que não pare por aí. Nós estamos dando o nosso melhor. É o que nós estamos percebendo. Em 2004, foi um passo importante para a história do Brasil.

Olavo Wapichana

(Depoimento registrado no diário de campo da pesquisa etnográfica, em reunião dos estudantes indígenas com o reitor da UnB José Geraldo de Sousa Junior, no dia 19 de junho de 2009).

RESUMO

A educação superior para os povos indígenas é um processo em desenvolvimento recente em vários países da América Latina. A partir de uma mudança de paradigma, aliada à perspectiva da interculturalidade e à luta internacional pelos direitos humanos, tem sido possível implementar programas e projetos voltados para a educação superior dos povos indígenas. Os cursos específicos e ações afirmativas para a inclusão de indígenas na educação superior têm resultado principalmente da articulação do movimento indígena junto às universidades e órgãos responsáveis pela política indigenista, além de outras parcerias. Esta monografia apresenta esse panorama e reflete sobre essa problemática. Tendo como foco etnográfico o *Convênio de Cooperação FUB-Funai*, correspondente ao componente indígena do *Plano de Metas para a Integração Social, Étnica e Racial* da Universidade de Brasília (UnB), o trabalho de campo foi conduzido com os estudantes indígenas da Associação dos Acadêmicos Indígenas do Distrito Federal (AAIDF) através da observação participante das assembleias da associação, das reuniões multipartites e interinstitucionais. A pesquisa revelou que, além de seu compromisso com o rendimento acadêmico e com as respectivas comunidades de origem, os estudantes indígenas se mantêm engajados nas negociações pela conquista de espaços na universidade para sua afirmação identitária e pela melhoria de suas condições de vida. Mostra também que a ação da AAIDF tem sido fundamental para a manutenção e o sucesso do *Convênio*.

Palavras-chave: Educação Superior, Povos Indígenas, Movimento Indígena, Interculturalidade, Universidade de Brasília.

ABSTRACT

Higher education for indigenous peoples is a process that began to develop recently in several Latin American countries. A paradigm shift involving intercultural approaches and the international struggle for human rights has allowed programs and projects that promote higher education for indigenous peoples to emerge. Specific courses and affirmative action initiatives to bring indigenous students into higher education arose to a large extent from organizing done by indigenous movements aimed at universities and at federal authorities responsible for indigenous affairs in general, in addition to other partnerships. This course paper offers a general overview and several reflections on that set of issues. Using an ethnographic focus on the *FUB-Funai Cooperation Agreement*, which was the indigenous component of the University of Brasilia's *Plan of Objectives for Social, Ethnic and Racial Integration*, the field work was done with indigenous students who are members of the Federal District Association of Indigenous Academics (AAIDF) through participatory observation in the association's assemblies, as well as multi-stakeholder and inter-institutional meetings. The research revealed how, in addition to their commitment to academic performance and to their respective home communities, indigenous students have sustained their engagement in negotiations to occupy more space in the university, to affirm their own identities and to improve their living conditions. It also showed that the work of the AAIDF has played a key role in assuring the success of the *Cooperation Agreement*.

Key words: Higher Education, Indigenous Peoples, Indigenous Movement, Interculturality, University of Brasilia.

1. INTRODUÇÃO

A análise da educação superior para os povos indígenas no alvorecer do século XXI pressupõe que se considere primeiramente a construção da educação formal para os povos indígenas ao longo da história, articulada à construção do indigenismo como ideologia e como instituição federal, além de se refletir sobre a formação do movimento indígena e sua dinâmica. A combinação destes três fatores explica a existência dos programas e projetos de educação superior para os povos indígenas. A discussão sobre os direitos humanos e sobre a interculturalidade também é importante para se compreender o contexto de implementação dos cursos específicos e ações afirmativas voltados para a formação superior indígena.

Essas iniciativas vêm se desenvolvendo principalmente no continente latino-americano há aproximadamente uma década. Suas especificidades e a dispersão dos dados são elementos que dificultam uma ampla sistematização. De modo geral, pode-se afirmar que as experiências de educação superior para os povos indígenas resultam da articulação das organizações indígenas junto às universidades e aos órgãos federais responsáveis pela política indigenista. Programas de cooperação e financiamento no âmbito internacional também têm parte em muitas das iniciativas.

Após um histórico da educação escolar para os povos indígenas e a apresentação de algumas experiências latino-americanas de educação superior para esses povos, o presente trabalho buscou realizar uma pesquisa etnográfica com os estudantes indígenas da Universidade de Brasília (UnB) para compreender de forma mais etnográfica o significado e a dinâmica de um desses programas, a partir da experiência discente.

Essa aproximação etnográfica se deu através da Associação de Acadêmicos Indígenas do Distrito Federal (AAIDF), de modo que a observação participante foi realizada basicamente em reuniões multipartites, interinstitucionais e assembleias. O grupo de estudantes indígenas refletido neste trabalho, portanto, é o grupo de estudantes que participa mais ativamente da mobilização como coletivo político inserido na universidade e no movimento indígena mais amplo, o que representa entre um terço e metade de todos os estudantes indígenas ingressados por meio do *Convênio de Cooperação FUB-Funai*, a partir de agora também referido como *Convênio*.¹

¹ Atualmente, de acordo com os dados coletados na pesquisa, estão matriculados na UnB quarenta e oito estudantes indígenas ingressados por meio do *Convênio*. Desses, cerca de vinte são assíduos nas reuniões, apesar de não haver uma regularidade bem definida.

A minha trajetória no curso de antropologia foi inspirada pelo interesse em conhecer as culturas indígenas. No olhar encantado de adolescente, a alteridade radical apresentava-se como um ideal de vida comunitária e uma fonte de alternativas para a sociedade hegemônica. Com o início do curso, ao mesmo tempo em que a teoria antropológica apresentava-se mais agreste do que o esperado, com códigos e explicações de difícil compreensão, crescia meu interesse pela questão indígena e sua complexa realidade.

A minha crítica política estendeu-se à academia, como *locus* reprodutor das desigualdades sociais, e à antropologia especificamente, como ciência historicamente ligada a interesses coloniais. Por exemplo, no curso da disciplina “Pensamento Antropológico Brasileiro”, ministrada pelo professor Cristhian Teófilo da Silva, no segundo semestre de 2007, a origem colonial da antropologia tornou-se evidente e durante algum tempo desconsiderei a perspectiva de trabalhar com os povos indígenas.

Foi preciso desmistificar a antropologia de um extremo ao outro para poder voltar a estudar a questão indígena e decidir-me pela dedicação acadêmica e profissional nessa área.² Devido à demanda de um grupo indígena residente no DF, foi possível realizar encontros com cinco crianças indígenas, de quatro a treze anos de idade, visando sua alfabetização. As crianças eram das etnias Pataxó e Kariri e estavam sofrendo com as pressões imobiliárias na área conhecida como Santuário dos Pajés. Junto a uma colega do curso de ciências sociais, esse trabalho foi realizado semanalmente durante um semestre, em 2008. Os encontros tinham um caráter lúdico e buscava-se trabalhar com as palavras indígenas que as crianças conheciam, bem como com o seu conhecimento acumulado em incursões ao universo escolar. Duas das crianças já eram parcialmente alfabetizadas e nos ensinavam nomes de frutos e plantas que traziam da mata. Com o acirramento do conflito fundiário, as crianças deixaram o lugar.

Essa experiência despertou uma série de inquietações acerca da educação escolar indígena, especialmente no que se refere à potencialidade de diálogo intercultural que ela carrega, como um espaço de troca de saberes entre o universo indígena e o mundo dos “brancos”.³ Compreender a importância da educação escolar para as sociedades

² Em 2010, recebi o grau de Licenciada em Ciências Sociais, pela UnB; fui aprovada em concurso público e nomeada para o cargo de Indigenista Especializado, na Funai, tendo entrado em exercício em setembro do mesmo ano.

³ O termo “branco” é aqui utilizado “como uma identidade genérica contrastiva” (MATOS, 1997: 15), em oposição à identidade genérica “índio”.

indígenas, como instrumento de qualificação para uma relação mais horizontal com a sociedade envolvente, foi essencial para a definição do tema desta monografia.

Nesse sentido, inicialmente, pretendia realizar uma etnografia em uma escola indígena de alguma comunidade no estado de Oaxaca, no México, a ser articulada com os professores Miguel Bartolomé e Alicia Barabas, sob a orientação do professor José Pimenta. No entanto, por uma série de razões, especialmente de ordem logística e por limitações de tempo e de orçamento para o trabalho de campo, tal pesquisa tornou-se inviável. Nesse intervalo de indefinição, quando o projeto da monografia precisou ser alterado, chegou ao meu conhecimento a presença de estudantes indígenas na UnB. O interesse em entender a especificidade desses estudantes dentro da universidade foi intensificado pela percepção do diferencial da educação superior para os povos indígenas em relação à educação básica: a qualificação profissional como um salto para sua autodeterminação em um contexto intercultural.

Com o objetivo de compreender esse fenômeno, optou-se pela metodologia de pesquisa bibliográfica, documental e etnográfica. Sendo um trabalho de conclusão do curso de graduação, a pesquisa bibliográfica e documental foi restrita e despretensiosa, alcançando uma visão da educação superior para os povos indígenas em linhas gerais. Tendo em vista os limites da sistematização empreendida, destacou-se a pesquisa etnográfica, realizada através de observação participante, como foco privilegiado da monografia e sua principal contribuição, ainda que limitada.

O trabalho etnográfico junto aos estudantes indígenas da UnB se fez a partir da nossa identidade comum como estudantes, partilhando um mesmo espaço universitário, através de múltiplos e distintos trânsitos. Essa questão acompanhou todo o trabalho de campo e possibilitou a minha aproximação como colega e pesquisadora. A natureza da pesquisa – um trabalho de campo para a monografia de conclusão do curso de antropologia – foi por mim explicitada desde o primeiro contato realizado com o então presidente da AAIDF. Após essa primeira conversa, pude me encontrar com um grupo maior dos estudantes indígenas em um jogo de futebol do qual participavam como time, no Centro Olímpico (CO) da UnB. Esses encontros foram antecedidos por visitas às instâncias da UnB e à Fundação Nacional do Índio (Funai) responsáveis pela manutenção do *Termo de Cooperação FUB-Funai*.

Procurando compreender o contexto do ingresso e permanência dos acadêmicos indígenas, foram realizados encontros no Serviço de Orientação ao Universitário (SOU) e na Coordenação Geral de Educação (CGE) da Funai. Junto ao SOU, foi

disponibilizado o contato do então presidente da AAIDF, que me concedeu uma entrevista. Foram realizadas quatro entrevistas formais ao longo da pesquisa, tendo apenas uma delas sido transcrita na íntegra. Optou-se por valorizar o registro das conversas informais e, principalmente, das falas nas reuniões.

Algumas das principais questões que surgiram na fase inicial da pesquisa foram: quando e por que se havia iniciado o ingresso diferenciado de indígenas na UnB? Quantos eram e de quais etnias? De onde vinham? Como estavam respondendo às obrigações da vida universitária? Como as instituições estavam respondendo às suas necessidades? O que pensavam sobre a importância de trazerem os conhecimentos tradicionais de suas comunidades para dentro do saber acadêmico, equipará-los valorativamente nas disciplinas?

Apesar de a interculturalidade ter sido a indagação com a qual eu mais esperava encontrar respostas, esse foi um tema que não encontrou ressonância em conversas com os acadêmicos indígenas.⁴ A interculturalidade se mostrou, então, como um conceito mais adequado para lidar com a sua experiência enquanto associação, por ter um enfoque político e afirmativo, derivando da construção teórica do movimento indígena voltada para suas dinâmicas e negociações.

A literatura que exerceu maior influência nos argumentos aqui desenvolvidos foi a linha do giro descolonial, ou da modernidade/colonialidade, elaborada por pensadores como Walter D. Mignolo, Arturo Escobar, Aníbal Quijano e Catherine Walsh. Esta, especialmente, foi decisiva na escolha da orientação teórica. Esteve presente na UnB no segundo semestre de 2008, apresentando um seminário intitulado *Interculturalidad, Plurinacionalidad y el Decolonizar del Estado*, em que colocou os conceitos centrais do giro descolonial e seu processo de construção junto ao movimento indígena equatoriano.

O comprometimento político dessa linha teórica com os povos estudados mostrou-se como uma forma de fazer uma antropologia mais a serviço dos interesses indígenas do que a serviço dos interesses científicos dos “brancos”. Ao mesmo tempo, a formulação descolonial do conceito de interculturalidade foi particularmente cabível devido ao enfoque da análise sobre a centralidade do movimento indígena na construção da educação superior para os povos indígenas.

⁴ A interculturalidade se propõe a analisar os complexos relacionamentos entre os etnoconhecimentos e a ciência moderna, levantando questionamentos sobre a universalidade da ciência moderna e sobre a produção de contra-conhecimentos no mundo globalizado.
Fonte: <http://vsites.unb.br/ics/dan/AnalisedeSistemasSimbolicos22005.pdf>. Acessado em: 06/01/2011.

Além da literatura sobre o giro descolonial, foram utilizadas referências importantes como o livro de Rita Heloísa Almeida, “O Diretório dos Índios: um projeto de ‘civilização’ no Brasil do século XVIII”, para a história da educação formal oferecida aos índios, e o livro organizado por Boaventura de Sousa Santos, “Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural”, para a reflexão sobre os direitos humanos. A pesquisa em dissertações de mestrado e teses de doutorado também foi fundamental para o aprofundamento no tema, especialmente a tese de Maria Helena Ortolan Matos, “O processo de criação e consolidação do movimento pan-indígena no Brasil (1970-1980)”, para a análise do movimento indígena.

Articulavam-se, assim, as diferentes matizes do quadro da educação superior para os povos indígenas, compondo um argumento que parte da construção histórica da educação indigenista para seu processo dialético de superação através da organização política formal do movimento indígena e, então, para a observação empírica de um programa de reserva de vagas para indígenas em cursos regulares, na UnB.

Com amparo na orientação teórica, partiu-se da seguinte premissa: ser um estudante indígena universitário exige ultrapassar uma série de barreiras impostas historicamente e recorrentes no contexto atual. Nesse sentido, trabalhou-se com a hipótese principal de que as instituições de educação superior e o indigenismo oficial ainda não estão preparados para lidar com a educação superior para os povos indígenas. Como hipóteses secundárias, se supunha que os estudantes indígenas da UnB estivessem procurando inserir seus conhecimentos tradicionais nas disciplinas cursadas através do questionamento do paradigma científico e que eles estivessem se reunindo como grupo para discutir essas questões.

Buscando investigar a validade dessas hipóteses, delimitou-se o campo de pesquisa com o objetivo geral de compreender o fenômeno da educação superior para os povos indígenas a partir dos seguintes objetivos específicos: delinear a relação entre os saberes indígenas e o conhecimento ocidental; registrar a pauta das preocupações centrais que vêm sendo colocadas no processo de implementação dos programas e projetos; e observar um grupo de estudantes indígenas na UnB, para aproximar-me à especificidade de sua experiência.

Cabe salientar que o grupo observado foi o de estudantes ativos na AAIDF, o que se deveu às condições de realização da pesquisa e à sua orientação teórica. Poderiam ter sido observados justamente os estudantes indígenas que não frequentam as reuniões da associação, o que certamente produziria resultados diferentes e igualmente

importantes para a compreensão do assunto, bem como poderiam ter sido observados acadêmicos indígenas em outras universidades que promovem seu acesso diferenciado, como a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), a Universidade Federal de Roraima (UFRR), a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e a Universidade Federal de Goiás (UFG), apenas para citar algumas. Faz-se necessário frisar a especificidade do grupo ao qual esteve circunscrita a observação para que se compreendam os seus resultados.

A realização da pesquisa de campo confirmou a premissa e a hipótese principal, porém não apontou para a direção das hipóteses secundárias. Apontou, sim, para coesão do grupo e sua mobilização política como estratégias de fortalecimento e afirmação identitária em um processo de conquista de espaços físicos e simbólicos na universidade e das suas condições de vida na cidade, conforme se verá no capítulo 4.

A dimensão política da vida dos acadêmicos indígenas, em articulação com o movimento indígena mais amplo, revelou-se como um fator preponderante para a continuidade e o sucesso do *Convênio*. As precariedades enfrentadas, especialmente no que diz respeito à moradia, e as dificuldades no recebimento do auxílio, entre outras, também se mostraram fatores de mobilização de grupo, além de inibidores de seu rendimento acadêmico. A ênfase dada, tanto pelos parceiros da UnB e da CGE quanto pelos estudantes indígenas, em seu bom rendimento nas disciplinas foi um dado importante, que remete às pressões e cobranças sobre todos os atores do *Convênio*, especialmente sobre os estudantes indígenas. A importância do rendimento também indica o sentido de sua formação como qualificação para a atuação profissional junto às comunidades e ao movimento indígena.

Um dos pontos relevantes que a pesquisa empírica demonstrou, apoiada pela bibliografia, foi a importância do movimento indígena como elemento central na promoção das iniciativas de educação superior para os povos indígenas. A consolidação dos direitos humanos específicos, garantindo a sua autodeterminação, e a insurgência do paradigma da interculturalidade, como exercício de desconstrução da colonialidade, criaram um contexto favorável à implementação dessas iniciativas em todo o globo e particularmente na América Latina. O movimento indígena é um dos principais protagonistas na criação desse novo contexto e o foco em sua atuação é um eixo que atravessa toda a monografia.

O capítulo 2 é um capítulo histórico sobre a educação escolar para os povos indígenas e suas transformações recentes. Ele percorre as iniciativas que, desde a

Colônia, viam na educação escolar uma ferramenta para a assimilação dos índios e apresenta as críticas contemporâneas a essa visão. A elaboração desse capítulo foi fundamental porque esclareceu a premissa que aponta para um viés institucional na forma de lidar com a educação formal para os povos indígenas.

A história de educação escolar como ação civilizatória é permeada por rupturas e continuidades, das missões jesuíticas, aos diretores, passando por períodos anormativos e chegando às instituições federais indigenistas – SPI e Funai – sem que houvesse sido descaracterizada sua função principal de assimilar os índios. Para compreender a educação formal concebida para os povos indígenas, se faz necessário compreender as políticas indigenistas de cada época. Vale, portanto, a recapitulação apresentada por Manuela Carneiro da Cunha.

Havia os diversos grupos indígenas com estratégias próprias, os colonos, os jesuítas e a coroa portuguesa, e portanto projetos divergentes. A coroa tergiversava, sobretudo no século XVII, o século de Vieira, entre o apoio aos jesuítas e o apoio aos moradores. Um século mais tarde, com Pombal, ela tentaria uma política de Estado relativamente autônoma. Mas no século XIX, esse século do senso prático, a destruição dos índios se deu sobretudo por processos mesquinhos e sem vozes dissonantes: o Império aderira com poucas reservas aos projetos dos moradores; os religiosos, os capuchinhos italianos, introduzidos na década de 1840, dispersos e isolados, eram meros funcionários do Estado. Não é de estranhar, por isso, que boa parte do debate até os anos 60 do século XIX se tenham travado em torno não dos fins de uma política indigenista, e sim dos seus meios: se se deviam exterminar sumariamente os índios, distribuí-los aos moradores, ou se deviam ser cativados com brandura (CUNHA, 1992: 4-5).

Desde a origem do Brasil colônia, a educação civilizatória visava assimilar e descaracterizar as sociedades indígenas para incorporá-las na forma de trabalhadores desqualificados na sociedade nacional. A resistência cultural dos povos indígenas permitiu que sobrevivessem e se expandissem apesar desse processo de guerra de conquista (LIMA, 1995), sublimado e empreendido em grande parte através da educação.

A transformação do caráter da educação escolar oferecida aos povos indígenas, de uma educação que serve à sua integração para uma educação que reafirma sua continuidade étnica e os seus projetos de futuro, foi o que deu início, no Brasil, à possibilidade de pensar-se na educação superior para os povos indígenas. Como mostrado no capítulo 3, esse processo é um fenômeno mais amplo e não se restringe ao Brasil. Experiências de educação superior para os povos indígenas existem em vários países latino-americanos. Além do Brasil, serão apresentados os exemplos do Equador, México, Guatemala e Bolívia.

Em todos esses países, as iniciativas de educação superior para os povos indígenas resultam da mobilização indígena, tanto pelo acesso diferenciado aos cursos

oferecidos em geral pelas universidades; quanto pela criação de cursos específicos que atendam suas necessidades coletivas; como pela fundação de universidades interculturais indígenas. Essas três propostas, de fato, não são excludentes entre si, mas comportam a diversidade própria ao contexto interétnico.

O conjunto de experiências exposto no capítulo sobre a educação superior para os povos indígenas demonstrou a diferenciação da perspectiva de formação dos indígenas em relação à formação de não indígenas. A preocupação com o coletivo imprime nos conhecimentos acessados um potencial de emancipação mais pronunciado do que seu poder de regulação (SANTOS, 2007: 407-437). Pode-se afirmar que, em qualquer dos três caminhos de formação superior indígena descritos acima, caso os estudantes indígenas se apropriem dos conhecimentos científicos visando o empoderamento de suas coletividades para o diálogo intercultural, esses conhecimentos passam a ter um caráter emancipatório e geram a transformação das relações assimétricas estabelecidas pela situação colonial.

A assimetria dessas relações e sua superação por meio da articulação política dos acadêmicos indígenas ficaram claras no trabalho de campo realizado junto aos estudantes indígenas da UnB. A pesquisa de campo junto à Associação dos Acadêmicos Indígenas do Distrito Federal (AAIDF), apresentada no capítulo 4, permitiu uma aproximação ao significado da educação superior dos povos indígenas tal como é vivido por seus protagonistas, que muitas vezes também se sentem como cobaias. Vislumbrar o contingente de pressões que se impõem à sua formação e a persistência que têm em estudar, mantendo-se em comunicação com suas comunidades de origem, sofrendo pelas saudades, levou-me a descolonizar o meu próprio olhar sobre a academia. A formação universitária dos estudantes indígenas da UnB se faz específica na medida em que eles dela se apropriam para sua autoafirmação.

2. DA ESCOLA PARA OS ÍNDIOS À ESCOLA DOS ÍNDIOS: UMA TRAJETÓRIA PARA A AUTODETERMINAÇÃO

Este capítulo apresenta uma visão histórica sobre a educação escolar indígena no Brasil, chegando à atualidade. Para esta pesquisa, seria impossível abarcar a multiplicidade de contextos e a diversidade das formas de contato interétnico que ocorreram entre as sociedades indígenas e os segmentos da sociedade colonial/nacional. Optou-se, portanto, por apresentar de forma geral como foi construída a educação escolar indígena no território brasileiro, com um olhar atento para as instituições indigenistas.

A educação escolar indígena foi concebida e construída com o fim de assimilar os povos indígenas, de apagar suas especificidades étnicas. Esse princípio colonial, assimilacionista, esteve presente ao longo de toda a história nacional de contato interétnico, desde o período colonial, passando pelo Império e atravessando a República, havendo ainda hoje, na sociedade brasileira, inúmeros traços da postura ideológica assimilacionista perante os povos indígenas. Pretende-se demonstrar que através das práticas e conceitos historicamente construídos de catequização, civilização, incorporação e integração permanece essa premissa colonial, característica de um processo estatizante vinculado a uma guerra de conquista, conforme explicação desenvolvida por Lima no livro “Um grande cerco de paz”. O poder tutelar seria uma expressão da violência dessa guerra, sublimada. Nesse sentido, há uma continuidade entre o sistema colonial e os demais sistemas de governo. Existe uma série de teorias, especialmente desenvolvidas na América do Sul (Walsh, Quijano, entre outros), que abordam a colonialidade como um fator social preponderante nos países da região até os dias de hoje, o que corresponde a um desafio político e epistemológico atual de descolonização.

O movimento indígena, como política de resistência, tem sido o principal responsável pela ruptura da estrutura colonial de educação indigenista, conquistando o direito à educação escolar indígena específica e diferenciada, como instrumento da autodeterminação das sociedades indígenas. Há muitos desafios que se impõem à consolidação desse direito, ainda incipiente, informando-nos quão arraigada e viciada é a estrutura colonial, que tira dos povos indígenas sua condição essencial de sujeitos, tratando-os como objetos de transformação, civilização e sujeição. As dificuldades,

entretanto, algumas vezes surtem o efeito oposto, acentuando a mobilização das coletividades indígenas na luta por uma educação escolar específica e diferenciada.

2.1. Brasil Colônia e Império: nascimento e consolidação da colonialidade

2.1.1. Missões Jesuíticas: a fundação da educação formal no Brasil

Durante mais de dois séculos o controle da educação escolar indígena esteve nas mãos das Missões de Jesus. Os missionários jesuítas eram delegados pela Coroa Portuguesa para converter os povos indígenas através da educação formal e da evangelização. Os documentos que institucionalizavam esta parceria da Coroa Portuguesa com a Companhia de Jesus eram Cartas Régias e Regimentos (BANIWA, 2006: 150). As dificuldades surgidas a partir do (des)governo das capitânicas hereditárias, no nascimento da colônia, levaram à criação do governo geral (1548). A partir de então, pode-se observar a atuação jesuítica na produção da educação formal no Brasil.

O marco inicial da educação no Brasil se dá com a instituição do governo geral, concebido para fortalecer o regime das capitânicas hereditárias, que se revelara inoperante. Em 1549, o primeiro governador geral, Tomé de Sousa, desembarca em Salvador, sede de um imenso e desconhecido território colonial, acompanhado por quatro padres e dois irmãos jesuítas, chefiados por Manoel da Nóbrega. São eles os nossos primeiros educadores.

Os jesuítas aqui aportam com a missão de difundir a fé católica, seguindo as orientações do Regimento de D. João III. A conversão dos indígenas, através da catequese e da instrução, é um de seus principais objetivos. (VIEIRA e FARIAS, 2003: 34).

O regime colonial, que se firmou com o governo geral, instituiu imediatamente a educação formal dos jesuítas para a colônia. Esta educação foi caracterizada por duas fases distintas: a primeira sob orientação de Manoel da Nóbrega e a segunda sob orientação do *Ratio Studiorum*, bem como do *Regimento das Missões*, de 1686. Nóbrega empregava o ensino das primeiras letras, a catequese, a música e promovia alguma iniciação profissional. Responsável por uma “experiência ousada de comunicação”, como coloca a pesquisadora Almeida (1997), a partir de Gomes (1991), Padre Nóbrega “utilizou amplamente a língua e cultura indígenas para transmitir (isto é, traduzir) a doutrina cristã” (ALMEIDA, 1997: 192). Os princípios do *Ratio Studiorum* promoviam o ensino das humanidades, filosofia e teologia. A transição entre uma e outra fase advem de um enrijecimento da própria ordem religiosa, marcado pela entrada em vigor das “Constituições da Companhia de Jesus”, em 1556 (VIEIRA e FARIAS, 2003: 35).

Não se passaram dez anos até que as práticas pedagógicas jesuíticas fossem estruturadas pelo *Ratio Studiorum*, uma espécie de estatuto que dispunha sobre os princípios, morais e religiosos, e sobre os preceitos, práticos e pedagógicos, a serem seguidos na educação escolar promovida pelas Missões de Jesus. Vale lembrar que a educação escolar dos colonos também era oferecida pelos padres jesuítas (*idem, ibidem*). O *Ratio Studiorum* previa a utilização do método escolástico, a ser exercido em aulas régias, as quais eram compostas de um discurso professoral após o qual o professor se retirava, deixando um discípulo para solucionar as eventuais dúvidas dos alunos. Este tipo de educação, previsto especialmente para a formação de sacerdotes e outros membros da elite colonial, era, já à época, atrasado perante os parâmetros educacionais europeus. O excesso de rigidez, de formalismo e de autoritarismo marcou o berço da educação formal no Brasil.

O Regimento das Missões regulamentava o cotidiano dos missionários, seus “exercícios espirituais”, bem como “atividades de evangelização e de administração dos índios no trabalho que realiza[va]m nos negócios econômicos das missões”. A “escola onde se ensinava a ler e escrever sobre a doutrina cristã” era um dos instrumentos da “Cura espiritual das almas” (ALMEIDA, 1997: 170). Um aspecto importante da educação dos jesuítas era a obstinação contra os pajés. “Os ‘feiticeiros’ eram os principais adversários dos missionários” (*idem*, 288).

Como parte fundamental do empreendimento colonial, o esforço de conversão dos gentios aliava-se à afirmação da supremacia cultural europeia, em uma atividade escolar civilizatória (BANIWA, 2006: 150). Supunha-se que o ensino dos rudimentos da escrita (primeiras letras), a conversão ao catolicismo e a participação no regime de trabalho mercantil promoveriam a transição da selvageria para a civilização ocidental. Esta transição, no entanto, sempre resultaria em índios civilizados e nunca em cidadãos plenos. Aprofundava-se, portanto, a condição subalterna, pois este índio civilizado já não gozaria da autonomia de seu povo, nem tampouco de um reconhecimento pleno na cultura ocidental.

Aqui se torna clara a proposta e a perspectiva de assimilação dos povos indígenas. Se por um lado ela se opõe ao extermínio físico destes povos, por ser uma proposta salvacionista para a convivência cívica, por outro lado compõe uma estratégia de extermínio cultural. A condição de existência legada ao nativo é o abandono de sua estrutura simbólica e social para a adoção do modelo colonial. É claro que este pressuposto deriva de um projeto do invasor europeu para sua própria legitimação e

para a dominação do nativo. É possível afirmar-se que, devido às condições históricas, às consciências indígenas a respeito da importância de seus mitos e ritos, ciências e tecnologias, e também às estratégias de resistência cultural indígena, o projeto de assimilação dos povos indígenas não pode ser cumprido. É claro, também, que essa resistência – resiliência? – veio à custa de mortes, perdas, dores e transformações, e levou ao desenvolvimento de muitos caminhos e de novos projetos de futuro.

Para promover o projeto social colonial, algo que indubitavelmente precisou ser considerado nos primeiros exercícios de educação escolar para os povos indígenas foi a singularidade linguística de cada um dos povos existentes no território brasileiro. Foi preciso superar estas primeiras fronteiras de comunicação – o contexto plurilíngue (no qual a língua portuguesa destacava-se como a mais estranha). Formular traduções certamente não foi fácil, tendo em vista que, para além das diferenças puramente linguísticas, havia uma enorme distância cultural.

Mecanismos facilitadores foram criados, dentre eles o mais notório foi a língua geral, ou Nheengatu, gerada a partir de diferentes línguas indígenas, mais pronunciadamente do tronco linguístico Tupi, e disseminada nos colégios jesuítas. A utilização da língua geral nos colégios jesuítas visava facilitar o trabalho dos missionários. A origem da língua geral, entretanto, não é certa: é possível que ela não tenha sido criada nas missões jesuíticas. Foi amplamente utilizada na sociedade colonial, sendo inclusive a primeira língua dos colonos portugueses nascidos no Pará (ALMEIDA, 1997, 174-175).

Interessante notar-se que, em seu esforço por civilizar os índios, os padres jesuítas também foram civilizados, ou seja, foram marcados pelas civilizações primordiais de nosso continente.⁵ A tradução da cosmovisão cristã para as compreensões indígenas implicou em uma transformação da cosmovisão cristã, adotando traços das cosmovisões indígenas.

⁵ Faz-se uso do conceito de “civilização” em consonância com a orientação de Miguel Alberto Bartolomé, que explica em espanhol: “Al hablar de civilizaciones no lo hago en el tradicional sentido en él que éstas eran equiparadas al fenómeno urbano. Tampoco me refiero a ellas desde la óptica rígidamente evolucionista, que las caracteriza como categorías taxonómicas que distinguen a las sociedades portadoras de ciertos rasgos sociales y culturales, que implicarían niveles de complejidad (estratificación, diversificación, heterogeneidad, etcétera) respecto a otro tipo de formaciones culturales” Entende-se civilização, aproximando-se a Mauss, portanto, como um conjunto de características culturais compartilhadas por determinado número de sociedades, todas elas integrantes de alguma civilização, ou matriz civilizatória (BARTOLOMÉ, 1998: 172). De acordo, também, com T. Bottomore, “quien entiende por ‘civilización’ a un ‘complejo cultural constituído por las características idénticas mayores de un número determinado de sociedades particulares” (BOTTOMORE *apud* BARTOLOMÉ, [1978] 1998: 172).

Como dizer aos Tupis, por exemplo, a palavra pecado, se eles careciam até mesmo da sua noção?... O mais comum é a busca de alguma homologia entre as duas línguas com resultados de valor desigual: Bispo é *Pai-guaçu*, quer dizer, pajé maior. Nossa Senhora às vezes aparece sob o nome de *Tupansy*, mãe de Tupã. O Reino de Deus é *Tupãretama*, terra de Tupã... A nova representação do sagrado assim produzida já não era nem teologia Cristã nem crença Tupi, mas uma terceira esfera simbólica, uma espécie de mitologia paralela que só a situação colonial tornara possível (BOSI *apud* FÉLIX, [1992] 2008: 101).

Vê-se, portanto, que a situação colonial (OLIVEIRA, 1998) foi uma situação de diferenças, de violências e da emergência de resultantes inesperadas. Deve-se denotar que o tempo, a forma e a intensidade do contato variam bastante de acordo com cada contexto histórico. Este é determinado pelas dinâmicas de alianças, de luta e de fuga das diversas etnias e pelo desenrolar das frentes de expansão. De uma maneira geral, pode-se dizer que a situação colonial significou a chegada de um processo estatizante a um vasto território que continha outras formas de organização social e territorial. Essa chegada do Estado, de uma crescente malha administrativa estatal, significou um empreendimento de conquista deste território para sua centralização (política, econômica e religiosa) nas mãos da metrópole, Portugal. Para empreender essa conquista, instalou-se de pronto um antagonismo com toda a gama de sociedades que já habitava este território, a qual produzia sua existência de maneiras radicalmente diversas. Esse antagonismo significou a eliminação concreta destas sociedades, em alguns casos, mas, em muitos outros casos, traduziu-se por instâncias de conflito e negociação entre os povos.

Em grande medida, a negociação entre colonizador e colonizado se dá no espaço da escola. É preciso ter-se em mente a assimetria presente em tal relação (LATOURET, 1994). Foi o homem branco quem primeiramente trouxe a escola para a comunidade indígena: o padre que abominava o pajé, que se esforçava para destruir tudo o que os antepassados se empenharam para passar adiante. A escola simbolizava a presença do homem branco junto à sociedade indígena, seu caráter doutrinário afirmava o poder de interferir na vida da comunidade, em seus costumes, seus conhecimentos, seus nomes, estruturas de parentesco etc. Tanto mais em um primeiro momento, que perdurou, quando explicitamente o discurso oficial do Estado e da Igreja (principais agentes da empresa colonial) previa e, mesmo, prescrevia o fim das culturas indígenas, a ser alcançado com o uso da educação escolar – converter e civilizar!

A catequese, o ensino das primeiras letras e a introdução ao trabalho produtivo compunham o conteúdo ministrado pelos missionários da Companhia de Jesus aos povos indígenas. O auto, fórmula teatral de preferência do Padre Anchieta, era usado

pelos missionários jesuítas como método pedagógico. Constantes nos autos em questão eram representações que abordavam as entidades dos rituais tradicionais da comunidade, infundindo o medo e o horror perante tais manifestações (FÉLIX, 2008: 101). O Evangelho e o regime de trabalho também eram representados. Na fundação da identidade nacional, estava presente um quadro tenso e tenaz de negação da alteridade e de negociação da realidade.

O fim do Brasil Colônia não corresponde ao fim da colonialidade no Brasil. O empreendimento colonial envolveu necessariamente sociedades inteiras, definições étnicas e um longo tempo histórico. As definições étnicas, que em uma perspectiva nacional muitas vezes são caracterizadas como regionais, são construções históricas e estão sempre se transformando.

O intercâmbio é próprio à dinâmica cultural em sua estrutura. Esse intercâmbio, portanto, renova e sustenta a própria cultura. Nesse sentido, a sociedade nacional, as colônias regionais e as missões aprenderam com os índios e vice-versa, apesar da assimetria envolvida em tal relação, caracterizada por uma estrutura de dominação espoliativa. As atividades escolares civilizatórias foram peças-chave para a instalação e manutenção da sociedade colonial no Brasil.

Aos poucos, houve uma diversificação da oferta de educação formal para os povos indígenas. A Coroa Portuguesa passou essa função, em algumas situações, a fazendeiros ou moradores das vizinhanças das aldeias. Ainda era a catequese o principal meio de formação dos indígenas. A Companhia de Jesus, após dois séculos de soberania no controle dos assuntos educacionais da principal colônia de Portugal, já havia acumulado um grande número de propriedades e bens, avolumando um poder que se mostrou inadmissível aos olhos do governo português. “Ao deixarem a colônia, contam com 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, sem contar os seminários menores e as escolas de ler e escrever” (AZEVEDO *apud* VIEIRA e FARIAS, [1976] 2003: 36). Em 1759, o então primeiro-ministro do despotismo esclarecido de Portugal, Marquês de Pombal, ordenou a expulsão da Companhia de Jesus do território brasileiro, alegando a necessidade de separação entre os interesses do Estado e os interesses da Igreja. Pelo menos 2 alvarás, uma lei e uma carta de lei, que vão do ano de 1759 a 1773, “eliminam o poder jesuítico em Portugal e no Brasil” (*idem*, 2003: 37). Algumas outras missões também foram afetadas pela decisão.

2.1.2. Diretório dos Índios: poder tutelar e educação civilizatória

A transição da educação missionária para a educação do Diretório dos Índios foi gradual, havendo entre ambas uma série de continuidades, bem como rupturas. Em sua tese de doutorado, publicada pela editora da UnB, Rita Heloísa Almeida analisa o “Diretório que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e do Maranhão enquanto sua majestade não mandar o contrário” tal como foi implementado. Valendo-se de uma abrangente pesquisa de documentos, cartas, mapas, relatórios, memórias, além de um olhar atento à tendência filosófica e política que se desenvolvia em Portugal e em outros países da Europa. A pesquisa aproxima-se principalmente à perspectiva do colonizador e apenas tangencia a experiência dos povos indígenas no contexto em questão. Reconhecer esse desequilíbrio, como a autora reconhece, é o primeiro importante passo para uma análise legítima diante da insuficiência, ou mesmo ausência, de registros propriamente indígenas. Esse estudo histórico e antropológico diz respeito aos fundamentos, à origem do poder tutelar instituído pelo Estado no Brasil.

Uma característica fundamental do Diretório dos Índios era o peso de lei geral que exercia na sociedade colonial, ou seja, assemelhava-se à Constituição Federal atual. Seus efeitos se estendiam a todos os índios, não ficando restrito às regiões do Maranhão e Grão-Pará. Como lei geral, o Diretório dispunha sobre praticamente todos os assuntos concernentes à vida colonial.

O *Diretório* contém 95 parágrafos, que dispõem sobre variada gama de questões, desde a civilização dos índios aos problemas de distribuição de terras para cultivo, formas de tributação, produção agrícola e comercialização, expedições para coleta de espécies nativas, relações de trabalho dos índios com os moradores, edificação de vilas, povoamento e manutenção dos povoados por meio dos descimentos, presença de brancos entre índios, comportamento esperado entre as partes, casamento e, por fim, um delineamento do “diretor” – figura central neste novo procedimento que vinha substituir os missionários (ALMEIDA, 1997:166).

O Diretório dos Índios visava à civilização dos índios. Nesse contexto, civilização significava uma transformação dos indivíduos e sociedades indígenas para os moldes europeus de indivíduo e sociedade. Este é um conceito de civilização etnocêntrico, diferente do utilizado nesta dissertação – um conceito de civilização mais plural e abrangente, de acordo com autores como (BARTOLOMÉ, BOTTOMORE, entre outros). A tradição, entretanto, foi conferir o status de civilização apenas às culturas europeias que se projetaram para o mundo. Civilizar os índios, portanto, seria transformar seus hábitos culturais, europeizá-los. Tal tarefa seguramente não seria fácil,

tendo em vista a diversidade cultural dos povos que aqui já habitavam e que aqui ainda se desenvolvem.

Um dado importante é que, à época da implantação do Diretório, a maioria da população colonial não falava português, mas a língua geral, incluindo os descendentes de portugueses (*idem*, 173-174). O Diretório, portanto, foi bastante enfático ao decretar o abandono da língua geral e a utilização exclusiva da língua portuguesa, de modo a assegurar o domínio político de Portugal sobre o território brasileiro. Condenando as práticas dos jesuítas, aos quais atribuía a culpa pelo insucesso até então da missão de modificar os índios, as novas ordenações se valiam da experiência e do aprendizado acumulados pelos jesuítas. A transição entre o regime dos missionários e o do Diretório foi gradual, havendo entre os dois continuidades para além das rupturas (*idem*, 122). Especificamente na educação escolar, uma ruptura significativa foi a adoção do monolinguismo, proibindo o uso da língua geral, bem como a fala de qualquer outra língua indígena.

Haveria escolas públicas, ao menos uma em cada vila, cidade ou lugar. Os mestres seriam aprovados pelos oficiais da câmara, renunciando o concurso público, e pelos prelados da Diocese, pois também ensinariam o catecismo (*idem*, 127). A cristianização era ainda parte do projeto colonial e civilizatório. Caberia ao pároco promover a conversão, e ao diretor, a civilização (*idem*, 169). Ou seja, começa-se a observar a distinção entre Igreja e Estado pregada pelo iluminismo, o movimento intelectual que norteou a construção do Diretório.

O ato de civilizar possuía um caráter político, consistindo em tornar alguém súdito do rei, o equivalente a um cidadão. O Diretório previa, inclusive, o exercício pleno dos direitos políticos, com a formação de governos próprios indígenas, porém considerava a imaturidade política e civil dos indígenas aldeados e, portanto, lhes designava um tutor: o diretor (Diretório, parágrafo 1º, 167). Vê-se aqui o nascimento do poder tutelar que tem como fundamento a menoridade civil dos povos indígenas, ou seja, sua incapacidade para gerir suas vidas.

Embasado nos ideais iluministas de liberdade e igualdade, o Diretório propunha uma figura de diretor tolerante e justo, que agisse com “suavidade” e “brandura” (parágrafo 14, 193). Isso, visando a permanência dos indígenas nas povoações coloniais. O que se viu, entretanto, foram demasiados episódios de tirania.

Um dos aspectos centrais das prescrições do Diretório era o regime de trabalho. O trabalho dos índios, dentro das povoações e fora, como empregados para os colonos, era essencial para a colonização, especialmente na região Norte do país.

A mão-de-obra com que contava era, quase unicamente a do indígena sob a forma de escravo ou não era ele o caçador, o remador, o serviçal de casa, o coletor de *drogas*, o identificador da variedade de flora e fauna, o operário dos estaleiros, o lavrador, o soldado das unidades militares. Não se dava um passo sem ele, que era a força material e a inteligência pragmática para a vida local (grifo do autor, REIS, 1976, p.269 *apud* ALMEIDA, 1997, p.242).

Eles deveriam receber salários na forma de produtos, como ferramentas e utensílios (*idem*, 211), bem como ter um tempo de descanso e produção própria de seis meses, em alternância com o tempo das expedições, também de seis meses (*idem*, 243). Na realidade, em muitas povoações o domínio do diretor acabou produzindo regimes de escravidão indígena (*idem*, 168).

A escola era o espaço em que se aprendia a ler e escrever, além de ofícios rurais e manuais. Os meninos e as meninas indígenas, separados, iam sendo introduzidos, através da escola, na cultura letrada, de gênero e laboral portuguesa. A escola era direcionada para as crianças, em especial para os filhos e filhas dos Principais (*idem*, 126). Os Principais eram as lideranças indígenas forjadas na situação de contato interétnico com o mundo dos “brancos”. Capitães, Sargentos-Mores e outros títulos militares eram concedidos, em um sistema de punição e premiação, aos indígenas que melhor transitassem pelos códigos da colonização portuguesa (*idem*, 326).

A escola era um mecanismo cotidiano de transformação dos povoamentos indígenas. Ensinando o código e os ofícios necessários na sociedade em formação, era um mecanismo essencial para a manutenção de uma engrenagem muito mais ampla de educação civilizatória. O projeto de emancipação plena dos índios, como coloca a autora, “[vinha] a ser toda empresa de aldeamento e início de um trabalho de educação do modo civilizado de viver” (*idem*, 167). A civilização pretendida pelo Diretório dependia de um aprendizado cultural de valores, labores e linguagens. Essa educação pretendia tornar os índios aliados ao mesmo tempo que dominados, concidadãos letrados para o povoamento, mas super-explorados em aparentes presídios militares (*idem*, 327).

O excessivo empoderamento dos tutores foi um dos fatores cruciais para a desfuncionalidade do sistema (*idem*, 333). A precariedade vivida pelos povos indígenas

gerava inúmeras “deserções”⁶ das povoações. A diminuição populacional tornava insustentável a produção econômica das povoações, gerando o aumento dos descimentos forçados e remunerados, uma expressão do tráfico (*idem*, 326), bem como o aumento da carga de trabalho dos indígenas já povoados.⁷ O excesso de trabalho os impedia mesmo de frequentar a escola pública. Em 1798, sob o peso da sua falência, o Diretório dos Índios foi revogado.

2.1.3. Império: continua a empresa colonial

A Carta Régia de 12 de maio de 1798, que extinguiu o Diretório dos Índios buscando emancipar os indígenas do poder excessivo dos diretores⁸, não propunha uma alternativa para o convívio entre índios e não índios nas povoações. De um modo geral, mantiveram-se as funções de comércio, trabalho e educação. Foi permitido a “qualquer representante da civilização [portuguesa]” (*idem*, 46) perpetrar incursões pelos sertões, fazer contato com os indígenas e “trazê-los para as regiões civilizadas, sob a condição de que fossem educados e instruídos por aqueles que os persuadiram a deixar suas habitações de origem” (*idem, ibidem*). Observa-se um “enfraquecimento da tutela estatal” (*idem, ibidem*), ao mesmo tempo em que a emancipação advogada pela lei torna generalizada a mesma extrapolação de poder que combatia.

A Lei de 27 de outubro de 1831, revogou as Cartas Régias que permitiam a escravidão e a guerra ostensiva contra os índios. Essa foi a norma final reprovando o conflito aberto aos povos indígenas. A partir de então, o Império “retomou a condição dos povos indígenas como órfãos e do Estado como seu tutor oficial” (MACENA, 2007: 45). A lei imperial de 1831 está imediatamente vinculada ao retorno de D. Pedro I a Portugal, dado no mesmo ano. Inaugura-se a época das Regências, até que D. Pedro II

⁶ Interessante a reflexão da autora sobre o uso da palavra “deserção”. Palavra de uso militar empregada para denotar fuga de índios, “deserção” exprimia a situação de conquista territorial. Voluntária, individual ou feita em pequenos grupos, permitiam dupla interpretação: para os índios, a deserção poderia corresponder a movimentos internos, próprios de uma economia nômade de caça e pesca, ou da condução cultural dada a suas relações políticas e matrimoniais; para os colonizadores, estas movimentações, próprias da cultura dos índios que estavam sendo aldeados, talvez estivessem sendo confundidas com uma mesma categoria de fuga. O que condiz com a situação destas povoações, que, na verdade, começam como frentes de conquista territorial, tornando-se postos de vigilância com a construção de fortalezas (casa-forte, forte), arraiais e, só com o tempo, ao longo da conquista e colonização, transformam-se em povoados, aldeias, lugares, vilas e cidades (ALMEIDA, 1997, 326).

⁷ Os descimentos eram deslocamentos forçados de indígenas do interior do Brasil para aldeamentos junto aos portugueses.

⁸ Ainda existia a figura do diretor de aldeia ao longo de todo o período imperial, muitas vezes um gestor de indígenas escravizados, “legalmente um ‘capataz’, com atribuições sobre a redistribuição de populações e de terras” (LIMA, 1995: 99).

alcançasse a maioria – época de intensa atividade política.

Em julho de 1845, foi publicado o Decreto nº 426, que reafirmava a catequese como instrumento ideal e pacífico para a conversão e civilização dos povos indígenas. O Decreto nº 426, também chamado de “Regulamento Acerca das Missões de Catequese e Civilização do Índio” é o documento indigenista mais importante do período imperial.⁹

Veja-se alguns de seus artigos:

Art.1, §7. Inquirir onde há índios, que vivam em hordas errantes; seus costumes e línguas; e mandar missionários, que solicitarão ao presidente da província, quando já não estejam à sua disposição, os quais lhes vão pregar a religião de Jesus Cristo, e as vantagens da vida social.

§18. Propor à Assembleia Provincial a criação de escolas de primeiras letras para os lugares onde não baste o missionário para este ensino.

Art.6, §1. Instruir aos índios nas máximas da religião católica, e ensinar-lhes a doutrina cristã.

§6. Ensinar a ler, escrever e contar aos meninos, e ainda aos adultos, que sem violência se dispuserem a adquirir essa instrução. (Decreto nº 426 *apud* MACENA, 2007: 45)

Quanto à referência a “hordas errantes”, vale considerar a reflexão elaborada por Paulo Machado Guimarães e citada por Rosa Helena Dias da Silva em seu artigo “Povos indígenas, Estado nacional e relações de autonomia – o que a escola tem com isso?”.

Como uma das formas de viabilizar a dominação do território, prevaleceu entre as forças colonizadoras a idéia de que os ocupantes originários do território invadido não se constituíam como unidades políticas próprias e independentes, mas como aglomerados de indivíduos sem organização sócio-cultural. Esta concepção ensejou a criação de mecanismos que tornassem estes indivíduos (gentios) partes integrantes do corpo social dominante (GUIMARÃES *apud* SILVA, R., [1996] 1997: 53).

A escola foi um mecanismo básico de integração dos povos indígenas ao corpo social dominante. Por meio da desvalorização das sociedades indígenas, acima chamadas de hordas errantes, buscou-se afirmar ideologicamente e confirmar legalmente a sociedade colonial. Pode-se observar uma continuidade entre as práticas coloniais e imperiais de educação escolar para os índios. Salvo algumas modificações formais, manteve-se essencialmente uma mesma atividade escolar civilizatória.

Durante o Império, o Brasil inaugurou parcerias com novas missões religiosas para a execução da educação indigenista, por exemplo, as missões salesianas no Alto Rio Negro, junto aos povos Baniwa, Tukano, Arapaso, Dessana, Tariana, Tapuia e Baré, bem como as missões franciscanas na região Sul, junto aos povos Guarani, Kaiowá e Kaingang (FERREIRA e AMOROSO *apud* SILVA E FERREIRA [orgs.], 2001). A responsabilidade de prover a educação escolar indígena passou a ser das Assembleias

⁹ Fonte: <http://redesestudantesindigenas.unemat.br/htm/default.php?Strnav=15:66>. Acessado em: 09/11/2009.

Provinciais, o que se assemelha aos tempos atuais, quando é de competência dos municípios e estados a oferta da educação escolar indígena.

Márcio Ferreira da Silva oferece um resumo bastante pertinente dos caminhos institucionais da educação formal para os povos indígenas nos tempos imperiais.

Com o advento do Império, em 1822, ficou tudo como antes: no Projeto Constitucional de 1823, em seu título XIII, art. 254, foi proposta a criação de “...estabelecimentos para a Catechese e civilização dos índios...”. Como a Constituição de 1824 foi omissa sobre este ponto, o Ato Adicional de 1834, art. 11, parágrafo 5, procurou corrigir a “lacuna”, e atribuiu competência às Assembleias Legislativas Provinciais para promover cumulativamente com as Assembleias e Governos Gerais “...a catechese e a civilização do indígena e o estabelecimento de colônias”. Este dispositivo pode ser considerado o ancestral jurídico do Decreto nº 26/91, em vigor, que promove a descentralização (estadualização e/ou municipalização) das escolas indígenas (SILVA, M., 1994: 43-44).

A semelhança entre a educação para os povos indígenas tal como foi exercida nos tempos da Colônia e nos tempos do Império é tão expressiva que Mariana Kawall Leal Ferreira agrupa ambas como a primeira fase da educação escolar para os índios no Brasil (FERREIRA, 2001: 72). A expulsão dos jesuítas e a criação do Diretório dos Índios, ao final do período colonial, não desencadearam transformações fundamentais no modelo educacional indigenista, tampouco o fizeram as diferentes missões e legislações que marcaram o período imperial.

2.2. República: SPI e Funai – institucionalização do poder tutelar; educação a serviço da conquista e da integração nacional

2.2.1. SPI: escolas a serviço da conquista nacional

Uma transformação substancial foi a criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI/LTN), em junho de 1910¹⁰. O primeiro órgão federal indigenista do Brasil foi criado após um constrangimento internacional: em 1908, na Convenção de Viena, quando o governo brasileiro foi acusado de extrema violência perante os povos indígenas. Em decorrência da construção da estrada de ferro Noroeste do Brasil, que começou em 1905, foram massacrados os Kaingang, no oeste de São Paulo (FÉLIX, 2008: 103). Foi um longo conflito, bastante discutido e polemizado no Brasil (GAGLIARDI *apud* MATOS [1989] 1997: 20). A repercussão internacional do massacre levou o governo a buscar uma reparação de sua postura por

¹⁰ “O Serviço estaria criado, como dito, em junho, mas só seria inaugurado publicamente no dia 7 de setembro de 1910, atendendo ao pronunciado gosto *positivista ortodoxo* pelas datas significantes da nacionalidade” (LIMA, 1995: 117, grifo no original).

meio da criação do SPILTN, mais tarde conhecido apenas como SPI, devido à restrição de suas funções. A partir de 1918, o serviço de localização de trabalhadores nacionais passou a ser incumbência da Fundação Brasil Central (LIMA, 1995: 305).

A criação do SPI, em 1910, serve de marco para a segunda fase da história da educação para índios no Brasil. Após quatro séculos de extermínio sistemático das populações indígenas, o Estado resolveu formular uma política indigenista menos desumana, baseada nos ideais positivistas do começo do século. No que tange à educação escolar, alegou-se uma preocupação com a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas (FERREIRA, 2001: 74).

O Marechal Rondon, fundamental para a consolidação do SPI e seu primeiro diretor, estabeleceu uma política de contato e pacificação preocupada com a preservação da vida física e a construção da vida cívica dos povos indígenas ¹¹. Seu lema é bastante conhecido “morrer se preciso for, matar nunca!”. Deve-se atentar, no entanto, ao fato de que a história do SPI e do Marechal Rondon vem sendo contada principalmente em sua versão oficial, o que constitui, de fato, uma defesa ideológica da política indigenista ¹² dessa época, uma espécie de “folclore nativo” da instituição (LIMA, 1995: 18-23).

Em nome do humanitarismo o Serviço continuaria a intervir pacificando, mesmo se reconhecendo incapaz de impedir o esbulho subsequente à desmobilização guerreira de um povo indígena. Salva vidas humanas e contribui, na prática, para o crescimento de populações rurais empobrecidas, porém submissas a poderes de Estado e integrantes de variados modos de dominação (*idem*, 176).

O nome inicial do SPI indica sua orientação ideológica na prática indigenista: proteger os índios significa também conduzi-los na transição de silvícolas para trabalhadores nacionais. O órgão prescrevia quatro fases na lida com os índios contatados.

1ª fase – atração de índios selvagens

2ª fase – transformação e educação dos índios em semi-selvagens

3ª fase – ensinamento dos trabalhos agrícolas e industriais derivadas aos índios semicivilizados

4ª fase – estabelecimento dos índios na sua emancipação e definitiva introdução na vida civilizada (SEDOC *apud* LIMA, 1995: 136).

Observa-se uma busca, empreendida em grande parte através da educação formal, de diluir toda alteridade indígena em um ideal homogêneo de nação e civilização.

O SPI foi criado no âmbito do Ministério da Agricultura, transitou pelo

¹¹ Na perspectiva cívica, o índio seria “definido legalmente por uma cidadania relativa de onde estão excluídos alguns direitos cívicos e todos os políticos, instituindo-se por essa via a necessidade de um tutor – não de um povo, não de um indivíduo, mas de um *status* –, com toda a ambiguidade da relação ao mesmo tempo de ‘maternagem’ e superioridade, submissão e defesa, ensinamento de novos significados e tentativa de destruição dos conteúdos simbólicos e imaginários nativos” (LIMA, 1995: 187).

¹² O autor sugere uma diferenciação entre *indigenismo*, *política indigenista* e *ação indigenista* (NOLASCO ARMAS *apud* LIMA, 1995: 14), sendo a *política indigenista* definida pela agência estatal [“medidas práticas formuladas por distintos poderes estatizados, direta ou indiretamente incidentes sobre os povos indígenas” (LIMA, 1995: 15)], e pensando o “*indigenismo enquanto discurso*”, significando que “não há uma correspondência necessária entre os planos para os *índios* e as ações face a eles” (*idem*, *ibidem*, grifos no original). O plano discursivo muitas vezes enobrece ações, em si, muito violentas.

Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (1930), pelo Ministério da Guerra (1934) e voltou para o Ministério da Agricultura (1939), onde permaneceu até sua extinção nos anos 1960 (BANIWA, 2006: 151). Sendo o primeiro órgão do governo federal especificamente indigenista, também foram do SPI as primeiras escolas indígenas vinculadas diretamente ao governo federal (*idem, ibidem*). A Constituição de 1934 sela este vínculo, conferindo à União todo o poder regulamentar sobre a questão indígena. Consolidou, assim, “um quadro administrativo da educação escolar indígena, que só vai ser significativamente alterado em 1991” (*idem, ibidem*).

A escola ficava nas imediações do posto indígena, na maioria das vezes estando a cargo da esposa do encarregado do posto. O ensino das primeiras letras era comum a todas, enquanto o ensino agrícola e de outros ofícios variava de acordo com cada escola. Havia escolas mistas, mas, de acordo com a tendência da época, o mais comum era ensinar a cada gênero separadamente. A população regional também frequentava as escolas indígenas. As línguas nativas eram inferiorizadas, de modo a estimular sua extinção, enquanto a higiene e a disciplina corporal de matriz portuguesa eram transmitidas, de modo a imprimir nos corpos a figura da nação. Buscava-se transformar a totalidade da vida nativa, nacionalizar todas as suas atividades. Uma pedagogia ritualística de reverência aos símbolos nacionais, mapa, bandeira e hino do Brasil, era de fundamental importância para a formação do sentimento de pertencimento à comunidade política nacional, supostamente muito maior e mais forte do que a comunidade política nativa (LIMA, 1995: 190-193).¹³

Um dos principais desafios enfrentados pelo SPI foi o desinteresse crescente dos povos indígenas pelo processo de escolarização (FERREIRA, 2001: 75). O desinteresse aqui mencionado é posicionado, vem da articulação política das sociedades indígenas escolarizadas, e vizinhas, que observavam a interferência cultural produzida pela

¹³ “Protegidos por um tão ‘poderoso’ escudo (ou *cercos*), seria de se esperar que uma série de males não atingissem os povos submetidos à ação estatal. E aí se pode distinguir uma das características do *poder tutelar*: apresentado de modo a aliciar os nativos a aderirem ao Serviço pela sedução do acesso à imensa abrangência e poderio do *grande cerco de paz*, encenada tentativamente tanto frente aos poderes locais, quanto face às populações nativas, sua eficácia dependia da assunção por ambos (mas sobretudo pelos nativos), de uma inferioridade político-cultural, a ser absorvida nos múltiplos planos em que se poderia descrever a vida social indígena. A condição primeira desse engodo é o desconhecimento das reais possibilidades de exequir uma série de promessas administrativas de bem-estar e poder, tal se somando à invenção da magnitude de um poder capaz de abarcar tão grandes espaços, geográficos e sociais. Não é apenas o desenho (e o desejo) de pôr fim a toda liberdade mas o início da aquisição, ainda que paulatina, fragmentária e contextual de um conjunto de crenças e valores, capazes de servirem enquanto um dos suportes de múltiplas estruturas de dominação” (LIMA, 1995: 193-194, grifos no original).

instituição escolar, que continuava vinculada à guerra de conquista.¹⁴ Os indigenistas do SPI buscaram superar as “conotações negativas” da escola, que passou a ser chamada de “Casa do Índio” (*idem, ibidem*), a partir de 1953.

A transformação de algumas escolas indígenas em “Casas do Índio” inseriu-se em um amplo programa de reestruturação da educação escolar. O *Programa Educacional Indígena*, de 1953, foi criado para despertar o interesse das comunidades autóctones a serem contempladas pela educação indigenista. Entre as transformações movidas pelo *Programa Educacional Indígena*, pode-se observar: as edificações das escolas, que passaram a assemelhar-se à arquitetura nativa; a construção de oficinas, Clubes Agrícolas e a inclusão, no currículo escolar, das disciplinas “Práticas Agrícolas” e “Práticas Domésticas”, para meninos e meninas, respectivamente (*idem, ibidem*). Além disso, a circulação dos estudantes no espaço deveria dar-se de forma mais livre, de acordo com os costumes próprios de cada aldeia (MACENA, 2007: 48). É importante considerar que o ensino de ofícios laborais vinha sendo enfatizado desde as Missões de Jesus, de forma que se pode afirmar que se manteve o eixo central assimilacionista da “atividade escolar civilizatória”.

Apesar de reconhecer que “o que melhor caracteriza os nossos grupos indígenas é a sua diversidade de línguas e culturas” (SPI, 1953: 11-12 *apud* CUNHA, 1990: 89-92), o SPI rejeitou as propostas de construção de um modelo educacional bilíngue, inspiradas na Conferência da Unesco de 1951 (BANIWA, 2006: 151) e novamente recomendadas pela Convenção 107 de Genebra, de 1957. A própria pluralidade linguística presente no território nacional foi apontada como a causa da rejeição do modelo educacional bilíngue. De fato, esta rejeição se justificou pela falta de recursos para qualificar e incentivar os professores para tal tarefa, já que mesmo o modelo monolíngue sofria um déficit substancial. Veja-se, a seguir, uma citação que ilustra exatamente esta situação:

O que melhor caracteriza os nossos grupos indígenas é a sua diversidade de línguas e culturas, são muito poucos os grupos que contam com mais de um milhar de pessoas, a grande maioria deles conta por poucas centenas e a alfabetização bilíngue exigiria preparo de uma infinidade de gramáticas para as várias línguas e alfabetos falados pelos índios e a preparação de outros tantos professores capazes de aplicá-los, que foge inteiramente às nossas possibilidades. (...) Além disto, a alfabetização só oferece vantagens reais para os grupos mais assimilados que geralmente são bilíngues, exigindo do professor apenas maior atenção no ensino do português às crianças no primeiro ano de atividade escolar. (...) Em vista destas condições, a casa dos índios só procurará ensinar as crianças a falarem português e as escolas comuns estão orientadas no sentido de utilizarem o primeiro ano escolar exclusivamente para este fim, só tratando a alfabetização nos

¹⁴ “A guerra não é, pois, só uma forma de destruir e instaurar catástrofes, mas via constitutiva de novas relações sociais, base de múltiplos sistemas de aliança e antagonismo” (LIMA, 1995: 46).

seguintes. (...) Estamos preparando, também, uma cartilha especial para os índios, redigida em português, mas utilizando temas que lhes sejam acessíveis e que possam despertar seu interesse. (...) A maior dificuldade que defrontamos no terreno educacional é a do recrutamento de professores capazes. Devido ao baixo nível de salários pagos pelo SPI e às condições de trabalho extremamente difíceis que oferece, não tem sido possível selecionar mestres melhores que os disponíveis nas regiões em que estão localizados os Postos Indígenas; os quais, via de regra, não possuem outra instrução que a primária. O SPI tem procurado superar esta dificuldade entregando as escolas às esposas dos agentes dos postos que geralmente apresentam melhores qualificações profissionais. É evidente, contudo, que o problema persiste, ainda mais porque a tarefa de educar jovens de uma corrente cultural diversa da nossa exige preparo pedagógico especial, que nenhuma delas apresenta. Qualquer solução para este problema deverá partir de uma melhoria de salários que permita atrair pessoas com preparo adequado e, infelizmente, não vemos perspectivas de resolver proximamente este problema (SPI, 1953: 11-12 *apud* CUNHA, 1990: 89-92).

Observa-se nessa passagem a existência de uma série de empecilhos concretos à execução de uma educação escolar qualificada e diferenciada para os povos indígenas. Observa-se, ainda, que a prática da educação escolar em meados do século passado não correspondia ao nascente discurso de respeito e valorização das culturas indígenas, pois continuava inteiramente atrelada às intenções homogeneizantes do processo estatizante. Revela-se um caráter de marginalização legado à questão educacional indígena. Desenvolvendo-se nos limites da escassez, esta justifica a invariância do conteúdo linguístico – apenas o português – alimentando a ideologia assimilacionista nacional.

À unidade linguística somava-se a divisão do trabalho nacional. Era evidente o esforço realizado pelo governo para incorporar as populações indígenas enquanto pequenos produtores rurais, ou também, enquanto adeptos do modelo de produção de excedentes e redução da biodiversidade local. Os rendimentos e o *patrimônio indígena* sustentavam o Serviço (LIMA, 1995: 190), portanto também suas escolas, que atuavam como mecanismos privilegiados de comunicação da pretensa extensão e soberania nacional. As formas de produção da existência culturalmente arraigadas nas sociedades indígenas continuavam sendo sistematicamente negadas pelas escolas do SPI.

Neste cenário, as 66 escolas indígenas organizadas pelo SPI até 1954, assim como as inúmeras escolas missionárias, passaram a representar, junto com as frentes de trabalho, os principais instrumentos institucionais dessa “incorporação” prevista em lei, processo marcado pela negação à diferença cultural e pelo assimilacionismo étnico (BANIWA, 2006: 151).

É interessante notar-se, no percurso histórico, as contradições entre o discurso e a prática indigenista. Alcança-se assim uma compreensão mais integral dos movimentos, agências e intencionalidades que vêm transformando a educação escolar indígena no Brasil. O *Programa Educacional Indígena* do SPI textualizava a importância de adequar as escolas “às condições e necessidades de cada grupo indígena”, e também dizia que “ensinar é preparar a criança para assumir aqueles papéis que sua sociedade a chamar a exercer” (SPI, 1953: 10 *apud* CUNHA, 1990). O que se

via na prática, no entanto, era ainda o viés assimilacionista de uma atividade escolar civilizatória, que atuava no sentido de diluir a alteridade de cada povo indígena no projeto identitário de nação brasileira.

A noção de proteção fraternal é particularmente patente no que diz respeito à diferença entre o dito e o feito no campo indigenista. “*Proteger os índios* era o mesmo que defender a *existência de um único órgão burocrático dedicado a tal tarefa*”¹⁵ (LIMA, 1995: 23, grifos no original). A proteção da nação, dos projetos de desenvolvimento e produção, através da estruturação de uma malha administrativa que se estendesse por todo o território delimitado como nacional, estabelecendo a *conquista* nacional, era parte do discurso oficial. A proteção fraternal aos povos indígenas era um forte componente discursivo de sublimação da violência. A conquista era uma guerra e oscilava das relações de violência às relações de poder (*idem*, 47).¹⁶ O poder de administrar o território tido como nacional foi o que moveu as práticas protecionistas, que eram personalizadas e fluidas, mais do que unificadas sob os mesmos princípios (*idem*, 83).¹⁷ A importância de “uma suposta dimensão pedagógica da tutela, de fato [foi] uma forma implícita e transversa de estabelecimento de um jogo de superioridade e assistência” (OLIVEIRA FILHO *apud* LIMA, [1988] 1995: 83).

Em meados da década de 1960, com o expressivo avanço de empreendimentos econômicos predatórios em terras indígenas, envolvido em escândalos de improbidade administrativa e, principalmente, em crimes de magnitude genocida, o SPI foi extinto. Após o massacre dos Cinta-Larga, conhecido como “Massacre no Paralelo 11”, as investigações do Procurador Geral Jader Figueiredo resultaram no “Relatório Figueiredo”, que reunia provas de crimes como “massacre de aldeias inteiras com dinamite, metralhadoras e açúcar misturado com arsênico, exploração de mão-de-obra indígena e outros caracterizados como genocídios e violação dos direitos indígenas”

¹⁵ “... uma defesa pertinaz e intransigente da ação estatizada, em um aparelho único, capaz de supostamente atingir e monopolizar o contato com todas as populações indígenas e todo o território brasileiro. Nem monopólio nem abrangência jamais se deram” (LIMA, 1995: 21).

¹⁶ “Se a violência física está afastada, os processos em jogo na guerra podem se transformar para permanecer, compondo diferentes aspectos de um poder que envolve sempre os termos presentes na conquista: um outro humano que é desconhecido em maior ou menor grau, associado a um espaço geográfico intocado pelo conquistador, sobre o qual pretende atuar; uma organização militar (onde devem ser incluídos os especialistas no deslinde/atribuição de significações inauditas) com diferentes tipos de direção centralizada a definir e representar a unidade da empresa, muitas vezes parcialmente fictícia; o(s) povo(s) de origem da organização” (LIMA, 1995: 48).

¹⁷ Os princípios positivistas que orientaram a fundação do SPI, conjugando uma “missão civilizadora, moral e humanitária”, foram desvirtuados e transformados basicamente nos princípios de “soberania nacional/desenvolvimento” no fim de sua história (MATOS, 1997: 24).

(DAVIS *apud* MATOS, [1978] 1997: 24). No lugar do SPI foi criada a Fundação Nacional do Índio (Funai), buscando recompor a imagem do órgão federal indigenista nacional e internacionalmente.

2.2.2. Funai: educação bilíngue, professores indígenas e a ditadura da integração nacional

A Funai foi criada em dezembro de 1967, pela lei nº 5.371, assinada pelo Presidente da República, General Costa e Silva. O autoritarismo militar marcou a origem da instituição que é ainda hoje responsável pela assistência aos índios. Destacou-se “a extensão, a velocidade e a virulência” (RAMOS *apud* MATOS, [1984] 1997: 27) da destruição provocada nas sociedades indígenas pela sociedade nacional, principalmente na década de 1970. Nascida no âmbito do Ministério do Interior, via a maioria dos interesses indígenas irem contra os interesses econômicos defendidos pelo Ministério, especialmente no que diz respeito à terra. Apoiava muitas vezes os interesses econômicos, apresentados emblematicamente pelo *Programa de Integração Nacional* (PIN), que afetou desastrosamente dezenas de etnias. Pode-se citar os Parakanã, que após um ano de contato com os construtores da Transamazônica tiveram sua população reduzida em 45%, bem como os Kreenakarôre que, em decorrência da construção da rodovia Cuiabá-Santarém, em menos de dois anos viram a morte de mais de 75% da comunidade (*idem*, 30-31).

O discurso oficial valia-se dos termos “desenvolvimento nacional” e “segurança nacional” para justificar e impor os interesses de elites econômicas sobre os direitos indígenas e humanos, sistematicamente obliterando-os (MATOS, 1997: 42). Foi substituída a imagem do índio romantizado “pela imagem do índio ‘atrasado’, a quem se deve ensinar como ser ‘civilizado’, para que possa ter sua integração perfeita à sociedade nacional” (*idem*, 25).

Desde 1957, a comunidade internacional, reunida em Genebra pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), havia discutido e acordado alguns direitos fundamentais das populações tribais e semi-tribais de países independentes, entre eles o direito à educação bilíngue. Este acordo internacional foi firmado no documento conhecido como Convenção 107, da OIT. Esta Convenção traz alguns avanços no campo internacional dos direitos humanos e indígenas, ainda que possua um viés integracionista (FERREIRA, 2001: 82). Quase dez anos depois, em 1966, o Brasil

ratificou a Convenção 107, em pleno acirramento da Ditadura Militar. A Funai incorporou alguns avanços jurídicos e conceituais da Convenção 107 e ao mesmo tempo apresentava, em sua estrutura, o enrijecimento da ideologia e jurisdição do Estado brasileiro perante os povos indígenas.

Nesse sentido, o Ato Institucional nº 1, de 1969, foi explícito ao afirmar a necessidade de “incorporação dos silvícolas à comunhão nacional” (Art. 8 *apud* BANIWA, 2006: 152). Este Ato encontrava ressonância na lei de instituição da Funai, em que se descrevia a finalidade de “promover a educação de base apropriada do índio visando à sua progressiva integração à comunidade nacional” (Lei 5.371, de 1967). Essa integração, como meta cristalizada no Estatuto do Índio, visava à “extinção das diferenças étnicas” (MATOS, 1997: 46).¹⁸

Buscando legitimação internacional, a Funai regulamentou em 1972, através da Portaria nº 75, o ensino bilíngue para os povos indígenas, a ser coordenado por sua Divisão de Educação, criada no mesmo ano. Afirmava-se que a educação escolar deveria adaptar-se ao máximo às culturas indígenas (FERREIRA, 2001: 75). No ano seguinte, em 1973, foi aprovada pelo Congresso a Lei nº 6.001 – o Estatuto do Índio – em que é assegurado o respeito ao “patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão” (Art. 47, Estatuto do Índio).

No Estatuto, os índios continuam sob a perspectiva da relativa capacidade, ou seja, são dependentes da tutela do Estado. A relação tutelar revelava-se, cada vez mais, como uma relação perversa em que se negava a autodeterminação dos povos indígenas sob alegação de amparo às suas demandas e necessidades, quando em verdade era gerada uma relação de dependência que mais desamparava os povos indígenas e os submetia às demandas do Estado. Note-se que a autodeterminação, significando a liberdade de uma comunidade para decidir seus próprios caminhos, é bastante distinta de emancipação, significando a integração completa na sociedade nacional.¹⁹

A partir do momento em que segmentos dos interesses econômicos dominantes se estabeleceram nas proximidades das comunidades indígenas, como fruto do trabalho

¹⁸ “A integração prevista pelo Estatuto do Índio é sinônimo de assimilação, ou seja, de uma incorporação capaz de acabar com as diferenças étnicas para obter uma sociedade nacional homogênea” (MATOS, 1997: 46).

¹⁹ De acordo com o Estatuto do Índio, uma comunidade indígena poderia pedir sua emancipação quando estivesse integrada, e já não dependeria da assistência tutelar, exercendo plenamente os direitos civis. Em alguns momentos o governo quis estabelecer “critérios de indianidade” para determinar a emancipação obrigatória de algumas comunidades e, assim, se eximir da responsabilidade de garantir seus direitos específicos. Essas tentativas “provocaram uma resistência organizada por parte dos índios e de diversas entidades de apoio aos direitos indígenas” (MATOS, 1997: 45).

de colonização, pacificação e integração, passaram a ameaçar concretamente essas comunidades. A assistência e a proteção tornaram-se então, de fato, necessárias. As contradições da legislação indigenista, entretanto, prejudicaram o atendimento aos povos indígenas. “As contradições existentes no Estatuto do Índio abriram brechas para o governo militar intervir legalmente, porém inconstitucionalmente, nos territórios indígenas, de modo a favorecer os projetos desenvolvimentistas” (MATOS, 1997: 41).

A educação escolar promovida pela Funai orientava-se nos termos do regime tutelar, o qual exerce até os dias de hoje, conforme previsto em lei. Adotou o ensino bilíngue, mais especificamente a alfabetização bilíngue, pois as etapas posteriores do ensino costumavam ser dadas exclusivamente em português. Firmou uma série de convênios com o Summer Institute of Linguistics (SIL), o braço acadêmico da *Wycliffe Bible Translators* (FERREIRA, 2001: 77), instituição evangélica que estava no Brasil desde 1959, e passou a ser a principal responsável pela promoção da educação escolar para os índios no país.

As intenções evangelizadoras e integracionistas do SIL e, portanto, de suas cartilhas alfabetizadoras, não chegaram a ser ocultadas, o que gerou uma série de polêmicas em toda a América Latina, sendo o vínculo com a Funai rompido em 1977. Em 1983, a parceria com o SIL foi reativada para a promoção de assistência em linguística, educação, saúde e desenvolvimento comunitário junto aos povos indígenas (*idem, ibidem*). Universidades, como a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e o Museu Nacional do Rio de Janeiro, protestaram contra essa parceria (*idem, 2001: 78*), porém o material do SIL é utilizado em escolas indígenas até os dias de hoje.

O material pedagógico produzido pelo SIL tem sido, até os dias de hoje, largamente utilizado nas escolas da Funai, mesmo naquelas onde a entidade não está presente (...) o SIL acabou desempenhando o papel de criador, implementador e de responsável pelos programas de educação bilíngue e bicultural desenvolvidos em áreas indígenas, apoiados e oficializados pelo órgão indigenista oficial (*idem, 2001: 79*).

Fundamentando-se em *Programas de Desenvolvimento Comunitário* (DCs), a política indigenista da Funai buscava respaldar-se em políticas de alcance internacional (*idem, 2001: 76*), construindo uma imagem de maior valorização das culturas indígenas, visando ainda sua integração à cultura nacional. Neste sentido, a educação bilíngue e a adaptação do conteúdo e do calendário escolar tornaram-se instrumentos estratégicos para a continuidade da atividade escolar civilizatória.

Destaca-se a preocupação com a adaptação de calendários, currículos e material didático. Nesse particular, o ensino bilíngue, que tem sido priorizado como forma mais eficiente de adequar a escola à realidade cultural do índio, tem sido usado, no entanto, como um instrumento para facilitar o projeto de dominação cultural do Estado. (...) Ainda que, na prática, essas questões de

ordem metodológica (sic) não estejam sendo adotadas em grande parte dos grupos indígenas, ao serem usadas no discurso oficial da instituição indigenista, elas têm o papel de mascarar o projeto político da escola indígena (CUNHA *apud* MACENA, [1990] 2007: 57).

Pode-se perguntar: por que se tornou tão importante “mascarar o projeto político [integracionista] da escola indígena”? É certo que sempre houve uma distinção entre o discurso e a prática, na qual o discurso frequentemente mostrou-se mais apelativo e correto, em termos, do que efetivamente a prática. Observa-se aqui, entretanto, um significativo crescimento dos cuidados com o discurso e com as aparências, por assim dizer, do projeto político da educação indigenista. De fato, das décadas de 1970 e 1980 em diante, há o surgimento e a expansão do movimento indígena organizado, bem como de organizações não-governamentais pró-índios, os quais passaram a ter uma atuação de suma importância no cenário político, conforme será colocado mais adiante. De toda forma, a “incorporação dos silvícolas à comunhão nacional” já não era um objetivo tão unânime quanto se mostrava tempos antes.

Outra característica marcante da educação escolar promovida pela Funai foi a capacitação de indígenas para serem professores da própria comunidade, o que não quer dizer que lhes foi dado o direito de escolher a forma de lecionar nem o conteúdo a ser ministrado de acordo com os valores da comunidade.

Ensinando “técnicas agrícolas, marcenaria, mecânica, costura... do mundo branco” afirmava-se estar eliminando “as dependências do mundo branco” (MACENA, 2007: 55). Uma contradição quando se observa que não há qualquer preocupação expressa de valorizar, fomentar ou desenvolver as técnicas indígenas correspondentes (agrícolas, de marcenaria, costura, etc.), tanto mais adequadas à comunidade indígena em que está inserida a escola. Abordar as próprias técnicas e conhecimentos indígenas, aliando o ensino bilíngue das letras e da aritmética, de acordo com o desejo da comunidade, reafirmaria a identidade da sociedade em questão, mais do que a identidade nacional envolvente, significando um efetivo respeito e valorização da primeira. A Funai ainda buscava, ao contrário, a domesticação das realidades indígenas, sua incorporação à sociedade nacional como mão-de-obra desqualificada. Para realizar parcialmente este feito, foi imprescindível causar cisões internas às sociedades indígenas.

É evidente que “domesticar a diferença” não se opõe a “negar a diferença”. A domesticação é um método, enquanto a negação é um fim. Neste sentido, não se deve esquecer que, não por acaso, a “escola bilíngue” é responsável pelo surgimento de um personagem essencialmente problemático e ambíguo, o de “monitor bilíngue”, que não é outra coisa senão um professor indígena

domesticado. O monitor bilíngue é muito menos alguém que monitora de que alguém que é monitorado por outro, e, assim como os “capitães de aldeia”, estão sempre prontos a servir seus superiores civilizados (SILVA, M., 1994: 44).

É preciso relativizar essa generalização para reconhecer que na atualidade há muitos professores indígenas engajados na luta pelos direitos indígenas, que dedicam suas vidas a suas comunidades. É um desafio muito grande atuar na fronteira entre o universo indígena e o universo do “branco”.

Os fracassos e a inadequação da educação escolar promovida pela Funai são admitidos pelo próprio órgão indigenista (MACENA, 2007: 56), e corroborados por diversos outros autores (Meliá, 1979; Assis, 1981; Lopes da Silva, 1981; Franchetto, 1984; Cunha, 1990, entre outros). Também é criticada a educação escolar para os índios promovida pelas mais de 50 missões religiosas que aqui aportaram. Segundo Meliá, a educação escolar oficial para índios “não difere estruturalmente, nem no funcionamento, nem nos seus pressupostos ideológicos, da educação missionária”, ambas recolhendo “fracassos do mesmo tipo” (MELIÁ *apud* FERREIRA, [1979] 2001: 80).

Os fracassos das atividades escolares civilizatórias são também vitórias das civilizações indígenas. Ou seja, não sem muita tribulação, as sociedades indígenas foram capazes de manter-se estruturadas, reproduzindo seus padrões culturais, mitos e ritos, ciências e regras de parentesco, dentro da dinamicidade das relações interétnicas, na qual, de fato, se definem os contornos étnicos.

Os povos indígenas sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Em outros termos, continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas (MELIÁ, 1999: 12).

É preciso, como ressalta Ferreira (2001), denotar o ponto crucial da resistência cultural e resiliência estratégica dos povos indígenas perante as incursões civilizatórias do “mundo dos brancos”, reconhecendo na autodeterminação dos povos indígenas a principal responsabilidade pelo fracasso das políticas educacionais integracionistas. Essa atuação indígena na elaboração de seus destinos se intensificou notavelmente a partir da articulação política dos povos indígenas em associações reconhecidas pela sociedade civil para a reivindicação de seus direitos. O estabelecimento de parcerias mais horizontais com alguns assessores aliados também levou a um avanço significativo no desenvolvimento de leis e políticas públicas que respeitam e valorizam concretamente as sociedades indígenas.

As ações do movimento indígena organizado e de seus assessores começaram

um longo percurso de lutas. Estas lutas vêm apresentando resultados bastante concretos, entre os quais se destacam os avanços dos direitos indígenas na Constituição de 1988. Suas conquistas possibilitam mais caminhos de luta, pela defesa de seus direitos à autodeterminação, conforme se vê a seguir.

2.3. O movimento indígena e a conquista do direito à educação escolar específica e diferenciada

Nesta última parte do capítulo, será abordado o contexto ideológico em que se formou o movimento indígena, compreendido como uma política de resistência à integração, cujo principal interlocutor é o aparelho estatal. Depois será apresentado o processo de formação do movimento indígena organizado e, então, as conquistas que trouxe no âmbito da educação escolar indígena, compondo o quadro atual de parâmetros legais da mesma.

Importa fazer uma ressalva, a autora Maria Helena Ortolan Matos, que nos fornece a maior parte dos subsídios sobre o movimento indígena, se refere ao “movimento pan-indígena”, de forma a enfatizar o caráter supra-étnico que marca o processo de construção do movimento de resistência política e afirmação cultural dos povos indígenas no Brasil (MATOS, 1997). Apesar de reconhecer essa observação como fundamental, optou-se pelo termo “movimento indígena” tendo em vista a ampla utilização dessa denominação no próprio movimento indígena, no campo indigenista e na academia.

2.3.1. Movimento Indígena: um caminho político para a autodeterminação

O surgimento do movimento indígena organizado se deu em um momento histórico de exacerbação da violência estatal e das lutas políticas. A Ditadura Militar impôs um contexto repressivo para toda a sociedade brasileira e promoveu o cerceamento dos direitos políticos da maioria dos segmentos da sociedade civil. Com a censura impedindo manifestações de oposição, uma saída encontrada pelos meios de comunicação para registrar os abusos do governo foi anunciar os crimes cometidos contra comunidades indígenas. Os índios, na mídia, passaram a representar toda a sociedade brasileira, que sofria com o autoritarismo militar. As lutas de diversas etnias em contato com as frentes de expansão nacional, transmitidas pela grande imprensa,

passaram a ser reconhecidas como legítimas pela opinião pública, que começou a ver o índio como um sujeito político de direito.

Na década de 70, durante o processo de organização do movimento pan-índigena, o índio passou a adquirir uma nova imagem, dentro do contexto político e ideológico nacional. Ele deixou de ser visto simplesmente como o “outro” exótico dos brasileiros e passou a ser percebido como um “outro” ator político, com direitos à participação na sociedade e na política nacional (MATOS, 1997: 16).

A visibilidade política nos meios de comunicação foi um importante fator que contribuiu para o movimento indígena em formação. Outro fator determinante foi a presença dos assessores, ou aliados – antropólogos, indigenistas e missionários que se vinculavam à causa indígena comprometendo-se com a defesa dos seus direitos. Eles tiveram um papel fundamental de tradução intercultural. Atuavam “como informantes do modo como funcionava a sociedade brasileira e o Estado nacional” (*idem*, 183), informando às lideranças indígenas como transitar pelos espaços privilegiados de poder político e simbólico do mundo dos “brancos”. Os assessores, no entanto, muitas vezes concebiam ainda uma imagem do índio hiper-real (RAMOS *apud* MATOS, [1995] 1997: 48), esperando dos indígenas um modelo de pureza de ações alheio a suas próprias realidades. Em momentos de discórdia sobre as ações a serem tomadas, os assessores não índios se sentiam muitas vezes no direito de dizer o que seria melhor para os índios, apesar de propagarem um discurso em defesa da autonomia indígena.

Observa-se a profundidade da desconstrução cultural necessária, na cultura dominante, a ser empreendida para que seja restituída plenamente a liberdade das sociedades indígenas, sua autodeterminação dentro do Estado nacional brasileiro. Vale lembrar que a autodeterminação reivindicada pelo movimento indígena não significa a constituição de outro Estado-nação, mas sim “o direito de ser diferente dentro do Estado nacional, como uma forma de resistência ao modelo de integração imposto por autoridades governamentais” (MATOS, 1997: 16).

Mesmo com os contratempos que a arraigada cultura colonial gerava entre os índios e seus assessores, estes tiveram um papel crucial na construção do movimento indígena. Na década de 1970, a antropologia latino-americana passava por um momento de redefinição de sua função. Deparando-se com a “responsabilidade social do antropólogo”, via a “necessidade de formular ações indigenistas capazes de devolver aos índios sua autodeterminação e autogestão, para que eles pudessem assumir o papel de protagonista no processo de luta por sua libertação” (*idem*, 167). Estas idéias ficaram cristalizadas na “Declaração de Barbados” e na “Declaração de Barbados II”, que

resultam de dois simpósios internacionais de Antropologia. Datando de 1971 e 1977, respectivamente, ambas declarações ressaltam o protagonismo indígena como única via de sua libertação da dominação física e cultural exercida pelas sociedades coloniais. Aqui, destaca-se a educação formal como elemento de dominação cultural (*idem*, 184).

A “unidade pan-indígena latino-americana” (*idem*, 179) é colocada como meta essencial para a construção de força política frente às sociedades nacionais e para a efetivação da descolonização. “A existência dessa aspiração é bastante significativa para nós, por ela demonstrar que a idéia de organizar um movimento pan-indígena no Brasil, na década de 70, fazia parte de uma discussão de âmbito internacional e representava uma proposta política latino-americana” (*idem, ibidem*). Vê-se, portanto, que a idéia de construção de um movimento indígena unificado encontra-se no cerne das discussões indigenistas latino-americanas da década de 70. Essas discussões são refletidas e refletem as discussões do movimento indígena nascente, que criava a unidade pan-indígena, já não uma unidade forçada sob um mesmo status ou classificação inferior de domínio do colonizador, mas a unidade nos termos de uma solidariedade interétnica de modo a ganhar força no cenário político nacional e internacional.

Por que los extraños a las comunidades indígenas deben darse cuenta que nosotros estamos unidos, y que en adelante les será más difícil continuar al exterminio de nuestros hermanos, porque cualquier atentado a una comunidad, o a uno de sus miembros, los sentimos como un golpe a todos los indígenas de América (“Conclusiones del Parlamento Indio Americano del Cono Sur”, Paraguai, 1974 *apud* MATOS, 1997: 180).

No Brasil, em sincronia com a América Latina, o movimento indígena surgiu na década de 70, a partir das assembleias indígenas. A primeira delas aconteceu em 1974, no Mato Grosso, com 17 representantes indígenas e contou com o apoio logístico e financeiro do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) (OLIVEIRA, NEVES e SANTILLI, 2001: 76). As assembleias, que inicialmente ocorreram em âmbito regional, tiveram suma importância ao promover o contato entre diferentes etnias, possibilitando o desenvolvimento da consciência de uma condição comum de violência e também de laços de solidariedade. Dessa época data a popularização do termo “parente”, utilizado entre os indígenas, sem restrição de etnia, em oposição a “branco”.

Em um segundo momento, as assembleias passaram a ser nacionais, contando com a presença de povos de todas as regiões do país. A Funai e outros órgãos públicos da Ditadura Militar reprimiam abertamente sua realização. Aliada às tentativas de emancipação obrigatória, já mencionadas anteriormente, a repressão atuou no sentido de intensificar as mobilizações indígenas e da sociedade civil a favor dos índios. A

educação escolar indígena foi colocada, nas assembleias indígenas, como uma questão de autonomia. A escolarização se mostrou como uma possibilidade de superação da submissão gerada pelo sistema colonial.

As assembleias evidenciaram a necessidade de buscar formas de organização, bem como a importância da educação formal em português, como meio de ascender a um conhecimento indispensável para a situação de contato interétnico. Tomada como meio de acesso à linguagem do colonizador branco, a educação formal nos moldes do sistema educacional brasileiro foi percebida então como instrumento de superação do sistema de controle ao qual ficavam submetidos os povos indígenas por não dominarem os códigos semânticos do português, nem os conhecimentos básicos necessários ao trato com o Estado e a sociedade civil (*idem, ibidem*).

Ao final da década de 70, os líderes indígenas Daniel Matenho Paresi e Mário Juruna expressaram sua preocupação com a criação de uma organização indígena nacional, nos termos de uma confederação indígena e uma Federação Brasileira do Índio²⁰, respectivamente (Depoimentos em MATOS, 1997: 283-286). Essa organização deveria atuar em defesa dos povos indígenas de todo o território nacional, representando-os com conselheiros em conflitos locais ou regionais (de acordo com Daniel Matenho Paresi). A formação de um órgão indígena supraétnico, para “criar força” e para “apoiar muito mais o índio” do que o órgão tutelar oficial era uma síntese das discussões de todo o continente, bem como das assembleias indígenas regionais e nacionais. O valor da identidade indígena dos integrantes, estendida aos diferentes povos que vinham sendo atingidos pelas mesmas políticas de Estado e identificados sob o mesmo status frente à sociedade nacional (LIMA, 1995), conferia um sentido de legitimar as ações dos representantes e do órgão que defenderia com autonomia os interesses indígenas nas disputas políticas com o Estado brasileiro (MATOS, 1997: 286-287).

A União das Nações Indígenas, a primeira organização nacional dos povos indígenas no Brasil, possui diferentes contextos e versões de sua fundação. Algumas mencionam a dualidade que marcou a origem dessa organização, tendo sido criada, no mesmo ano, com o mesmo nome e com as mesmas intenções, em Brasília (DF) e em Campo Grande (MS), com diferentes integrantes e trajetórias.

Em Brasília, cerca de quinze estudantes indígenas das etnias Terena, Karajá, Bakairi, Bororo, Canela e Pataxó, residentes na cidade com o auxílio da Funai, teriam criado a União das Nações Indígenas, cuja sigla seria UNIND, para não confundir-se

²⁰ Distinta da proposta de Mário Juruna, a Federação Indígena Brasileira (FIB) foi criada em 10 de setembro de 2009 para atuar na defesa da economia e do empreendedorismo indígena. Ver: www.fibbrasil.blogspot.com.

com a União Nacional dos Estudantes (UNE).²¹ Sua criação deveu-se a um time de futebol de salão, tendo como principal liderança Marcos Terena. A Funai de imediato quis expulsar os estudantes de Brasília matriculando-os nas cidades próximas às suas comunidades de origem, medida que justificou como uma forma de evitar que perdessem sua cultura. Os estudantes indígenas que resistiram às pressões do órgão federal indigenista denunciaram suas perseguições em manifestações públicas, com o apoio da imprensa e de entidades como a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e a Sociedade Brasileira de Indigenistas (SBI). A importância de permanecer em Brasília era estratégica, sendo a capital federal o centro do poder político do país, era também o centro das decisões acerca da política indigenista.

A UNIND foi lançada finalmente em Brasília, após discordarem da programação oficial da “Semana do Índio” em 1980, numa reunião realizada na CONTAG (Confederação dos Trabalhadores da Agricultura), por iniciativa dos próprios estudantes indígenas. Para esta reunião convocaram a imprensa, pessoas ligadas à questão indígena e entidades [CIMI, ABA, SBI, Comissão Pró-Índio (CPI)]. Nessa reunião, os índios não estavam muito preocupados em estruturar formalmente a UNIND, por isso não definiram sua direção. O que mais os preocupava, naquele momento, era se manterem independentes, sobretudo financeiramente, de entidades ou de outros não índios (*idem*, 297).

Uma segunda versão sobre a criação da União das Nações Indígenas (UNI) a insere em um âmbito mais formal. A proposta de criação de uma organização indígena, apresentada pelo antropólogo Darcy Ribeiro e discutida no Primeiro Seminário de Estudos Indigenistas, ocorrido na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), na Semana do Índio de 1980. Cerca de sessenta indígenas das etnias Xavante, Terena, Bororo, Kaiwá, Karajá, Kadiwéu, Guató, Guarani, entre outras, discutiram e encaminharam a formação de “uma Comissão de 15 membros indígenas para tratarem mais objetivamente da fundação da organização” (*idem*, 289-290). Dois assessores juristas apresentaram propostas de estatutos na reunião de sete de julho de 1980. Tendo Mário Juruna como coordenador, a Comissão aprovou o estatuto e uma diretoria provisória, responsável por “conscientizar os povos indígenas e a opinião pública da importância da entidade” (*idem*, 290), devendo uma nova diretoria ser eleita por uma assembleia geral em abril de 1981. Domingos Terena, tio de Marcos Terena, foi alçado a Presidente na diretoria provisória, cuja composição era basicamente de lideranças Terena. O Estatuto da UNI definia, então, quatro objetivos:

- a) representar as Nações e Comunidades que dela vierem a participar;
- b) promover a autonomia cultural e auto-determinação das Nações e Comunidades e sua colaboração recíproca;
- c)

²¹ Não está claro se todos os estudantes eram de nível superior. Marcos Terena, um de seus fundadores, cursava Administração na Faculdade Católica de Brasília (MATOS, 1997: 302), trabalhando ainda como piloto de aeronaves para a FUNAI (*idem*, 297).

promover a recuperação e garantir a inviolabilidade e demarcação de suas terras, e o uso exclusivo das riquezas naturais e de todas as utilidades nelas existentes; d) assessorar os indígenas e suas Comunidades e Nações no reconhecimento de seus direitos e na elaboração e execução de projetos culturais e de desenvolvimento comunitário (*idem*, 291).

A Circular nº 1 da UNI, de agosto de 1980, tem um documento anexo em que é mencionada a presença de estudantes Karajá e Bororo de Brasília, que teriam “cedido” o nome União das Nações Indígenas, da entidade formada pouco antes no Distrito Federal, para a entidade que se formava no Mato Grosso do Sul (*idem*, 290). Uma espécie de continuidade entre as duas entidades fica subentendida, quando em verdade o que há é uma “disputa pela representatividade dos povos indígenas, que surgiu devido ao próprio processo histórico pelo qual elas foram criadas” (*idem*, 288-289). Para solucionar essa situação, representantes indígenas de mais de trinta etnias, presentes em São Paulo para uma reunião de 26 a 29 de abril de 1981, realizaram uma eleição que escolheria legitimamente a direção da União das Nações Indígenas. Elegeram Marcos Terena para Presidente, Álvaro Tukano para Vice-Presidente e Lino Miranha para Secretário. Domingos Terena questionou a legitimidade da eleição, decidindo, em outra assembleia, pela manutenção da diretoria provisória estabelecida em junho de 1980. O conflito perdurou até que, em março de 1982, Marcos Terena abriu mão do cargo de Presidente da UNI, deixando-o nas mãos de seu tio, Domingos Terena. Esse gesto pode simbolizar a preponderância do interesse coletivo do movimento indígena sobre o interesse pessoal de possuir um ou outro cargo.

A omissão da existência desse conflito interno ao movimento indígena, em muitas narrativas históricas, é uma estratégia que visa legitimar, pela coesão, o movimento e seus participantes. É semelhante à estratégia utilizada pelos órgãos administrativos do processo estatizante que advogam uma unidade plena em um universo repleto de conflitos e dissonâncias – o Estado-nação. Apaziguado o conflito interno, continuou a perseguição por parte dos militares. O termo “Nações Indígenas” era apontado como uma ameaça à soberania nacional, o que levou a uma transformação do discurso dos aliados à causa indígena, que passaram a referir-se a “populações indígenas” ou “sociedades indígenas”, evitando mesmo a referência a “povos indígenas”, termo que também indicaria ameaça à integridade nacional (OLIVEIRA, NEVES e SANTILLI, 2001: 77).

Começaram a proliferar organizações indígenas circunscritas a região ou a comunidade, de modo a responder às demandas específicas dos contextos locais (*idem*, 78). A UNI de pronto estabelece representações locais vinculadas à representação

nacional. Após a Constituição de 1988, observa-se a multiplicação das chamadas organizações de base (*idem, ibidem*), articulando-se ao movimento indígena nacional. Pode-se depreender dessa atomização e complexificação do movimento indígena no Brasil, o amadurecimento da política indígena, no sentido de uma ampliação da participação das comunidades indígenas na defesa de seus interesses.²² Os direitos à especificidade cultural (permanente, e não transitória) e à demarcação de suas terras tradicionalmente ocupadas, se uniram aos direitos básicos de acesso à saúde e à educação de qualidade, que precisam incorporar em sua estrutura a diferenciação cultural. A articulação desses direitos forma o eixo do movimento indígena: terra-saúde-educação.

Hoje, há centenas de organizações indígenas, com diversos focos de atuação.²³

A partir da década de 1990 (...), ocorreu o fenômeno da multiplicação de organizações indígenas formais, institucionalizadas e legalizadas por todo o Brasil. Essas organizações começaram a assumir cada vez mais as funções que o Estado deixou de desempenhar diretamente, em especial nas áreas de saúde, educação e auto-sustentação. Com isso, outras discussões passaram a fazer parte da agenda das organizações indígenas, como aquelas direcionadas ao discurso étnico do desenvolvimento “etno-sustentável” e da autogestão territorial (BANIWA, 2006: 78).

Desde a Constituição Federal de 1988, o movimento indígena formalizou sua atuação como sociedade civil organizada. Há Organizações Não-Governamentais (ONGs) e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs) indígenas, por exemplo, que implementam projetos e desenvolvem pesquisas.²⁴ As organizações indígenas se destacam no campo político, realizando encontros; cursos de formação de lideranças; apoiando, mobilizando e coordenando manifestações, acampamentos, participações em audiências públicas etc. As parcerias com setores progressistas da Igreja Católica, ONGs nacionais e internacionais, governos de outros países e dentro do governo brasileiro, são fundamentais para o financiamento das atividades promovidas pelo movimento indígena. Há, inclusive, hoje “a internalização e gestão de recursos governamentais” (*idem, ibidem*) por parte das organizações, como fruto da consolidação do movimento indígena, o que leva a uma nova série de responsabilidades.

Note-se que, para promover o reconhecimento dos seus direitos à especificidade cultural e à autodeterminação, os povos indígenas precisaram recorrer a “uma razão, ordenamento e funcionalidade não indígenas” (OLIVEIRA, NEVES e SANTILLI,

²² Oliveira, Neves e Santilli definem como política indígena a atuação do movimento indígena, por ser um movimento que, a partir do diálogo interétnico, construiu uma voz social de atores políticos historicamente silenciados, possibilitando a conquista política de sua autodeterminação e autonomia.

²³ Estima-se a existência de mais de 700 organizações indígenas atualmente no Brasil (BANIWA, 2006: 67).

²⁴ Um exemplo de OSCIP indígena é o Centro Indígena de Estudos e Pesquisas – CINEP.

2001: 77). O fato de a estrutura formal do movimento indígena ter sua origem em uma lógica moderna, ocidental e burocrática não significa uma descaracterização cultural do movimento, mas antes uma “viabilização de demandas nativas orientadas por concepções e valores próprios” (*idem, ibidem*).

A apropriação da estrutura política trazida pela sociedade colonial apresenta-se como importante estratégia político-cultural das sociedades indígenas na luta para que novamente possam ser protagonistas do próprio destino. Estratégia que não se dá sem muitas dificuldades.

Uma das principais dificuldades enfrentadas pelas comunidades e pelas organizações indígenas é a de lidar com o modelo burocrático de organização social, política e econômica dos brancos, que são obrigados a adotar nas suas comunidades para garantirem seus direitos de cidadania, como o acesso a recursos financeiros e tecnológicos. O modelo de organização social, no formato de associação institucionalizada, não respeita o jeito de ser e de fazer das comunidades indígenas. Os processos administrativos, financeiros e burocráticos, além de serem ininteligíveis à racionalidade indígena, confrontam e ferem os valores culturais dos seus povos, como o de solidariedade, generosidade e democracia. O modelo hierarquizado de uma diretoria de associação formal, por exemplo, além de criar conflitos de poder dentro da comunidade indígena, cria também diferenciações sociais e econômicas e fragiliza o valor da democracia horizontal, na qual o poder de decisão é um direito inalienável de todos os indivíduos e grupos que compõem a comunidade (BANIWA, 2006: 82).

Nesse processo, as assessorias foram peças-chave para o desenvolvimento das habilidades dos povos indígenas como atores políticos no cenário político nacional. É necessário destacar, contudo, o protagonismo indígena na construção e organização do movimento indígena, não considerando que os indígenas “estariam sendo instigados a se mobilizarem por ‘brancos’, o que significa desqualificar os povos indígenas como sujeitos políticos de vontade própria” (MATOS, 1997: 292).

Através do movimento pan-indígena, os índios pretendem ganhar maior visibilidade política na sociedade brasileira, para serem reconhecidos, definitivamente, como “sujeitos” com vontade própria no quadro da política nacional (*idem*, 10).

O movimento indígena está em permanente processo de construção. Há ainda inúmeros desafios que se impõem à política indígena, para que haja uma efetiva equalização da situação das comunidades indígenas em condições de dignidade. Para promover uma transformação dessa situação de violência vivida pela maioria das comunidades, tem sido imprescindível a atuação das lideranças indígenas. Estas, em oposição às lideranças tradicionais, se definem por uma interface entre a cultura indígena e a cultura dos “brancos”.

A própria definição de líder no movimento pan-indígena está associada às experiências dos índios na interface entre o seu mundo cultural e o mundo dos “outros” brasileiros. É exigido do líder uma certa habilidade para transitar no universo dos “brancos”, principalmente nas suas instituições governamentais, em defesa dos interesses das suas comunidades no interior do Estado nacional (*idem, ibidem*).

Essa interface pode gerar polêmicas, muitas vezes pelo fato da liderança ter que passar longos períodos ausente da comunidade devido aos compromissos junto ao movimento indígena (*idem*, 285). A partir das conquistas alcançadas, principalmente na Constituição de 1988, há o surgimento de novas lideranças indígenas, como os agentes de saúde e os professores indígenas. Os acadêmicos indígenas são também, em geral, lideranças indígenas em formação para as suas comunidades.

Uma grande vitória do movimento indígena se deu entre 1987 e 1988, na Assembleia Constituinte. Lideranças e aliados, reunidos em “um *lobby* indígena, atuando de perto junto a congressistas que redigiam a nova Constituição Federal, conseguiram garantir e avançar na conquista dos direitos indígenas” (OLIVEIRA, NEVES e SANTILLI, 2001: 78). Centenas de índios estiveram presentes nas discussões na plenária, acompanhando o processo de definição de seus direitos, presença que certamente foi decisiva para o saldo positivo a seu favor. A imagem dos índios na mídia nacional mobilizou fortemente a opinião pública (*idem, ibidem*). A seguir, serão apresentados os direitos constitucionais e os parâmetros legais subsequentes relativos à educação escolar indígena, sendo finalizado o capítulo com o quadro atual da mesma.

2.3.2. A construção da educação escolar indígena específica e diferenciada após a Constituição de 1988

A atuação do movimento indígena, aliada às conjunturas históricas, causou uma mudança profunda na perspectiva legal perante os povos indígenas no Brasil, que passaram a ser vistos como coletivos que devem se perpetuar, dignos de autodeterminação. A Constituição Federal de 1988 diferencia-se de todas as Constituições anteriores do Brasil por reconhecer o direito dos povos indígenas de seguirem com suas especificidades culturais, superando (ao menos no papel) as pretensões integracionistas do Estado brasileiro. Dessa forma, no Capítulo VIII, intitulado Dos Índios, o Artigo 231 assegura aos índios a manutenção de “... sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam...”.

São de suma importância para a educação escolar indígena os Artigos 210 e 215, neles se coloca, respectivamente, que “O Ensino Fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, *assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem*” e que “O Estado

protegerá as manifestações das culturas populares, *indígenas* e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (grifado).

Vê-se que a Lei Maior da nação passa a admitir, pouco a pouco, a diversidade de culturas que a constituem. No campo educacional indigenista, após a Constituição de 1988, ocorre uma transformação bastante significativa.

Em 1991, a gestão da educação indigenista passou da Funai para o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), devido ao Decreto Presidencial N°26/91. O MEC criou então, em 1993, um Comitê de Educação Indígena, publicando no ano seguinte as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena, e em 1998, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Nesses documentos, afirma-se a necessidade de contemplar a especificidade e a diferenciação cultural de cada comunidade durante todo o processo de aprendizagem. Pode-se problematizar a homogeneização de uma política que tem por fundamento a especificidade e a diferença (FERREIRA *apud* SILVA E FERREIRA [orgs.], 2001). Mais importante é problematizarmos e buscarmos solucionar a insuficiência de mecanismos que garantam o controle, a autonomia e a autogestão da educação escolar indígena por parte das comunidades (BANIWA, 2006: 154).

Dentro dos parâmetros legais, é importante destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394 de 1996, que é a espinha dorsal da educação brasileira. Em seus Artigos 78 e 79, ela discorre sobre a educação escolar indígena, ressaltando a diversidade cultural dos povos indígenas, seus valores e suas identidades, que devem ser respeitados e valorizados. Prescreve a elaboração de currículos e programas específicos, bem como de material didático específico e diferenciado.

Outros dispositivos institucionais que balizam a educação escolar indígena atualmente são: o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172 de 2001, que dispõe sobre as instâncias governamentais, suas responsabilidades, e sobre a formação dos professores indígenas; a Resolução 03/99 do Conselho Nacional de Educação; a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), criada em 2004, ligada ao MEC, e “composta por 10 representantes de organizações de professores indígenas, quatro representantes de organizações indígenas regionais e a representação indígena no Conselho Nacional de Educação” (*idem, ibidem*). Há ainda dispositivos institucionais internacionais, os quais serão tratados no próximo capítulo. Em suma, esses são os parâmetros legais atuais da educação escolar indígena no Brasil.

Segundo dados do Censo Escolar Indígena de 2005, divulgados pelo MEC em fevereiro de 2006,

existem atualmente 2.324 escolas indígenas de Ensino Fundamental e Médio funcionando, atendendo a 164 mil estudantes indígenas. Dessas escolas, 72 oferecem o Ensino Médio, mas a grande maioria não trabalha com os princípios da educação escolar indígena específica e diferenciada. Dos 164 mil estudantes indígenas que estão no Ensino Fundamental e Médio, 63,8% estão entre a 1ª e a 4ª série do Ensino Fundamental e apenas 2,9% cursam o Ensino Médio. Nessas escolas, trabalham aproximadamente 9.100 professores. Desses, 88% são indígenas. (*idem*, 136-137).

Observa-se que a educação escolar dos povos indígenas é ainda basicamente a primária. Esse fato não nos parece aleatório diante de todo o histórico colonial que impôs a submissão aos povos indígenas, visando sua transformação em mão-de-obra desqualificada nacional.

As vicissitudes do regime tutelar têm sido superadas, em parte, na letra da lei. Esse regime, fruto de um processo estatizante, construiu ao longo da história uma estrutura de dominação física e cultural das sociedades indígenas, valendo-se do discurso protecionista e assistencialista, tendo como instrumento fundamental a “atividade escolar civilizatória”, conforme observado através das distintas configurações históricas da educação escolar indígena. Vale lembrar a complexidade, ambiguidade e ambivalência do fato social em questão, o que não nos permite estabelecer uma generalização sem que o seu oposto seja também verdade (DEMO, 2002).

A educação escolar indígena possibilitou a criação e consolidação do movimento indígena, compartilhando os códigos dos colonizadores com os colonizados, gerou a abertura semiótica para que estes pudessem reivindicar seus direitos. Ela é mesmo um direito reivindicado pelas comunidades, já não como atividade escolar civilizatória, mas como instrumento de fortalecimento e reafirmação de suas identidades próprias, bem como instrumento necessário para o diálogo mais simétrico com a sociedade nacional, em especial com os órgãos do governo que têm influência decisiva na vida das comunidades.

O novo paradigma de respeito à especificidade e à diferenciação étnica de cada comunidade na elaboração de sua educação escolar é uma conquista que está principalmente no plano discursivo, seus “efeitos são ainda tímidos no panorama atual das comunidades indígenas” (BANIWA, 2006: 156). A perseverança do movimento indígena e o avanço da luta são fundamentais para garantir a efetiva implementação da legislação vigente.

A partir da segunda metade da década de 1990 começaram a ser criadas as organizações de professores indígenas, que vêm se multiplicando e desempenhando um

papel fundamental na construção da educação escolar indígena específica e diferenciada. O movimento de professores indígenas, articulado ao movimento indígena como um todo e a suas assessorias, tem desenvolvido “projetos-piloto estratégicos” (*idem*, 158), que já se estendem por todo o território nacional. São experiências de escolas indígenas autônomas, com projetos político-pedagógicos diferenciados autogeridas pelas comunidades.

As escolas indígenas diferenciadas pautam suas ações e estratégias de transmissão, produção e reprodução do conhecimento na proposta de possibilitar às coletividades indígenas a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas, tradições e ciências, a defesa de seus territórios e outros direitos básicos, além de lhes dar acesso adequado às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade global, necessários à garantia e à melhoria da vida pós-contato. As experiências levam em conta a necessidade da autogestão de todo o processo escolar a ser conduzida pelos próprios povos indígenas. Nela, o papel da assessoria e das políticas públicas resume-se a buscar apoio e a oferecer condições técnicas, financeiras e operacionais para a efetivação dos projetos. Desta forma, as comunidades indígenas discutem, propõem e desenvolvem seus projetos e ideais de escola, levando em consideração as pedagogias próprias e os projetos coletivos de vida. Apesar de todas as dificuldades e barreiras, algumas dessas escolas estão sendo aos poucos incorporadas pelos sistemas oficiais de educação, o que não está sendo fácil, por conta da esquizofrenia do sistema educacional do país que, embora reconheça aos índios os direitos quanto aos seus processos particulares de aprendizagem, não criou nenhuma condição administrativa, técnica e financeira para garantir esses direitos (*idem*, 159).

A autogestão das escolas indígenas mostra-se como a única possibilidade de construção de uma educação escolar indígena efetivamente específica e diferenciada. Representa uma ruptura para com a continuidade dos modelos colonial, civilizatório e tutelar de gestão das escolas indígenas. O apoio mais concreto do Estado brasileiro às iniciativas indígenas deverá significar um grande avanço no sentido da transformação da escolarização, como instrumento de sujeição dos povos indígenas, para instrumento a favor de sua autodeterminação.

3. A EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA OS POVOS INDÍGENAS: NOVOS PARADIGMAS, EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS

A educação superior para os povos indígenas insere-se em um contexto de transformação das relações entre povos indígenas e Estados nacionais, através da mobilização das organizações indígenas junto a suas parcerias. A construção do campo dos direitos humanos e da interculturalidade constitui uma rede política e epistemológica fundamental para a promoção da educação superior indígena.

A reivindicação do movimento indígena pela formação universitária está presente em toda a América Latina e vem aumentando e consolidando-se significativamente. Os programas e projetos em andamento ao redor do continente criam um contexto favorável para seu aprimoramento e a implementação de novas iniciativas, de acordo com as demandas e os projetos de futuro dos povos indígenas.

No Brasil, iniciando-se com as Licenciaturas Interculturais e expandindo-se para os cursos regulares, essas iniciativas vêm sendo construídas com a perspectiva de contribuição para a autodeterminação das comunidades. A educação superior, como projeto político do movimento indígena que contempla uma grande variedade de posições internas, vem sendo conquistada em articulação com o meio acadêmico e com o órgão federal indigenista.

3.1. A Interculturalidade e os direitos humanos: transformações nas relações entre Estados e povos indígenas

3.1.1. Interculturalidade e multiculturalismos: processos de manutenção ou de superação da colonialidade?

Interculturalidade e multiculturalismo são termos recorrentes na atualidade, no contexto das relações entre os Estados nacionais e os povos indígenas de uma maneira geral e, principalmente, em discursos sobre a educação escolar indígena. Com o fortalecimento político do movimento indígena, ampliando sua presença e protagonismo nos cenários políticos nacionais,²⁵ as reformas constitucionais que têm ocorrido na

²⁵ Como exemplos da importância do movimento indígena na definição das configurações políticas nacionais, pode-se citar o fato de que, em outubro de 2003, o movimento indígena boliviano logrou derrubar o presidente; o mesmo ocorreu por diversas vezes no Equador, entre as décadas de 1990 e 2000

grande maioria dos países latino-americanos desde a década de 1980 têm caracterizado esses países como nações multiétnicas, Estados pluriculturais e multilíngues e Estados plurinacionais (FAJARDO, 2009: 27).²⁶ De acordo com Fernando Prada e Enrique Lopez, do *Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos* (PROEIB Andes), a adoção dessa perspectiva plural por parte do Estado é uma reação estratégica, correspondendo a um multiculturalismo liberal.

Una diferencia fundamental entre demanda indígena y reconocimiento – o reacción – estatal puede estar en que mientras los indígenas plantean reivindicaciones insertas en una política de la diferencia, el Estado lo haga desde una perspectiva de aceptación de la diversidad; vale decir, que mientras los setores hegemônicos que gobiernan nuestros países, influenciados por esa perspectiva multiculturalista liberal a la que aludimos, han descubierto la conveniencia estratégica de aceptación de la diversidad, pudiendo incluso en algunos países entender esto sólo como una reedición contemporánea del viejo proyecto de mestizaje y de construcción de una nación mestiza, los indígenas americanos ven más bien en esta apertura global la posibilidad de reafirmar su condición de diferentes y de demandar a la sociedad en su conjunto se les reconozca el derecho a ser diferentes, aun cuando hoy el serlo implique la adopción de productos y prácticas culturales pertenecientes a tradiciones culturales distintas a la indígena (PRADA e LOPEZ, 2004: 30-31).

Uma dessas práticas culturais tradicionalmente não indígenas que tem sido utilizada para o reconhecimento dos direitos indígenas à diferença é a educação formal: a educação escolar indígena específica e diferenciada e a educação superior para os povos indígenas.

É necessário observar que o multiculturalismo liberal *aceita* as diferenças culturais, mas mantém uma pretensão homogeneizante nas entrelinhas do discurso e, principalmente, na prática indigenista. Essa manutenção da tradição e da situação colonial, no discurso e na práxis “multicultural”, vai de encontro com os projetos dos povos indígenas que buscam uma transformação da estrutura de dominação para alcançar uma efetiva diferenciação igualitária: o direito de ser diferentes, sem que essa diferença lhes imponha uma inferioridade civil, política ou social.

A afirmação e a valorização das diferenças étnicas, num contexto interétnico nacional, devem levar a mudanças estruturais nas políticas educacionais, caso contrário são apenas uma nova roupagem ideológica do antigo mito da “democracia racial” e do projeto integracionista. O engajamento e a parceria com os povos indígenas, no sentido da realização de seus projetos de futuro (e não dos projetos idealizados para eles) são,

(PRADA e LOPEZ, 2004: 29).

²⁶ Os seguintes países passaram, desde a década de 1980, por reformas constitucionais que reconhecem sua pluralidade étnica e cultural: Guatemala (1985), Nicarágua (1986), Brasil (1988), Colômbia (1991), México (1992), Paraguai (1992), Peru (1993), Bolívia (1994), Panamá (1997), Equador (1998) e Venezuela (1999). A Argentina e o Chile elaboraram uma legislação específica para os povos indígenas após o regime ditatorial, entretanto seus avanços são bastante tímidos em relação a outros países latinoamericanos (STAVENHAGEN *apud* SIEDER, 2002: 32-33).

de fato, o único caminho possível para a construção de soluções multi ou interculturais capazes de diminuir as violências, as discriminações, e concretizar os direitos humanos.

Stuart Hall faz uma distinção entre os termos “multicultural” e “multiculturalismo”, sendo o primeiro a expressão de uma característica da sociedade, e o segundo a designação de uma doutrina política. Não uma doutrina coesa e acabada, mas “uma série de processos e estratégias políticas sempre inacabados. Assim como há distintas sociedades multiculturais, assim também há ‘multiculturalismos’ bastante diversos” (*idem*: 50-51). Todas as sociedades em que há diversidade cultural podem ser consideradas multiculturais, característica de diversas sociedades desde a antiguidade. Característica essa que vem difundindo-se largamente com a modernidade e a pós-modernidade.

O multiculturalismo, como doutrina política que enfatiza a pluralidade étnica constitutiva da nação, vem se desenvolvendo principalmente desde o fim da segunda guerra mundial. Com a reconfiguração do sistema político internacional e a emergência das lutas pela descolonização, o multiculturalismo tornou-se uma exigência política em evidência nas manifestações de diversos movimentos sociais, definindo, em grande medida, os rumos da construção da nova política internacional.

Hall observa a existência de pelo menos cinco multiculturalismos: o multiculturalismo conservador; o multiculturalismo liberal; o multiculturalismo pluralista; o multiculturalismo comercial; o multiculturalismo corporativo; e o multiculturalismo crítico ou “revolucionário”.

O multiculturalismo conservador segue Hume (Goldberg, 1994) ao insistir na assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria. O multiculturalismo liberal busca integrar os diferentes grupos culturais o mais rápido possível ao *mainstream*, ou sociedade majoritária, baseado em uma cidadania individual universal, tolerando certas práticas culturais particularistas apenas no domínio privado. O multiculturalismo pluralista, por sua vez, avaliza diferenças grupais em termos culturais e concede direitos de grupos distintos a diferentes comunidades dentro de uma ordem política comunitária ou mais comunal. O multiculturalismo comercial pressupõe que, se a diversidade dos indivíduos de distintas comunidades for publicamente reconhecida, então os problemas de diferença cultural serão resolvidos (e dissolvidos) no consumo privado, sem qualquer necessidade de redistribuição do poder e dos recursos. O multiculturalismo corporativo (público ou privado) busca “administrar” as diferenças culturais da minoria, visando os interesses do centro. O multiculturalismo crítico ou “revolucionário” enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência (McLaren, 1997). Procura ser “insurgente, polivocal, heteroglossa e antifundacional” (Goldberg, 1994). E assim por diante (HALL, 2009: 51).

Observa-se a pluralidade dos multiculturalismos. Não há uma separação rigorosa entre eles, mas constituem focos diferenciados de conceituação e atuação política.

Há uma série de críticas ao multiculturalismo, tanto de setores conservadores quanto de setores progressistas. Apesar dos limites desse conceito, discutir o multiculturalismo é interessante porque desestabiliza noções naturalizadas de “raça”, “etnia”, “cultura”, “Estado” etc. promovendo, através do questionamento crítico, a emergência de novos significados e sentidos que podem contribuir para a construção de um cenário político e social mais igualitário e plural.

Assinala-se que a cultura, em um contexto multicultural, experimenta necessariamente uma hibridização, porém a hibridização muitas vezes significa o fortalecimento da identidade, abrindo novos campos de possibilidade para sua manifestação.

Os pensadores do giro descolonial – grupo crescente de intelectuais-ativistas engajados no que Escobar denominou programa de investigação da modernidade/colonialidade (WALSH, 2003: 23), assinalam críticas importantes ao multiculturalismo.²⁷ Segundo eles o multiculturalismo é a estratégia retórica hegemônica usada para silenciar as demandas dos movimentos sociais por transformações políticas, éticas e epistêmicas que promovam a descolonização das instituições sócio-culturais. Em outras palavras, o multiculturalismo liberal instituído juridicamente pela malha administrativa do Estado visa a manutenção do *status quo*, do sistema de privilégios e violências da modernidade/colonialidade, aderindo superficialmente às demandas dos movimentos sociais, apenas com o fim de facilitar a implantação dos projetos neoliberais. Oculta, assim, as críticas mais profundas à colonialidade do poder, do saber e do ser, críticas que só podem ser desenvolvidas de maneira contundente a partir da diferença colonial, do pensamento fronteiriço, das

²⁷ A modernidade, como ideia européia que vem sendo construída e projetada sobre o mundo nos últimos cinco séculos, tem na colonialidade seu lado obscuro. A colonialidade, ainda que constantemente invisibilizada, é parte necessária e constituinte da modernidade (MIGNOLO, 2003: 14). “El giro descolonial es un giro hacia un paradigma-otro (...). El paradigma-otro es diverso, pluriversal. No es un nuevo universal abstracto que desplaza a los existentes (cristianos, liberales, marxistas) sino que consiste en afirmar la pluriversalidad como proyecto universal. (...) El paradigma otro consiste, precisamente, en pensar en la materialidad de otros lugares, de otras memorias, de otros cuerpos. Pensar, en suma, desde lo negado por la retórica de la modernidad bajo la efectiva marcha de la lógica de la descolonialidad. El giro des-colonial es el proceso global hacia la constitución del paradigma otro, pensamientos de co-existencia, dobles criticas, pensamiento cimarrón (como entre los afro-ecuatorianos), pensamiento fronterizo (como en los chicanos/as), pensamiento negativo (como en los filósofos africanos, como por ejemplo, Chukwudi Eze)” (MIGNOLO, 2003: 17-19). Em suma, todas as epistemologias que foram negadas pela modernidade/colonialidade em construção fazem parte do paradigma-outro pluriversal que vem se desenvolvendo globalmente e localmente através do giro descolonial.

culturas e categorias que foram reduzidas ao silêncio com a imposição do pensamento único ocidental.

Aqui é importante observar que o Estado não é um bloco unitário, mas como uma extensa malha administrativa que é operada por pessoas possui uma diversidade interna bastante ampla, na qual se encontram programas e projetos desenvolvidos a partir de um compromisso efetivo com a causa indígena e das demais minorias. Há indivíduos no serviço público que buscam realmente diminuir as violências da colonialidade/modernidade presente, entretanto pode-se afirmar que esse compromisso de fundo com a transformação das desigualdades sociais ainda é pouco representativo na malha administrativa do Estado, que segue movendo-se principalmente em função dos grandes interesses econômicos.

Catherine Walsh (2003) destaca que o multiculturalismo busca promover a “diversidade na unidade”, dando prioridade à unidade da nação em detrimento da diversidade. Essa “universalização da diversidade” é uma forma de esvaziar de sentido o projeto e a crítica intercultural, reduzindo a importância do local de enunciação do conceito. A suposta universalidade do multiculturalismo indica o seu enraizamento no pensamento ocidental e a ausência de uma construção conceitual concretamente plural. Essa proposta universalista implica na permanência das bases ideológicas da nação (WALSH, 2003: 43), o que significa uma continuidade dos estruturantes da ação colonial/estatal frente à diversidade étnica.

Essa orientação multiculturalista frequentemente é alocada sob o signo de “interculturalidade”, caracterizando uma apropriação terminológica do Estado que desconsidera o significado arraigado no movimento indígena, na diferença colonial e no projeto de descolonização que preenche de sentido o conceito de interculturalidade. A interculturalidade utilizada como sinônimo de multiculturalismo, portanto, atua no sentido de reiterar a diferença colonial (de poder, de *ser* e de saber), ainda que também seja importante valer-se do potencial reformador do Estado.

Por eso, cuando la palabra interculturalidad la emplea el Estado en el discurso oficial, el sentido es equivalente a “multiculturalidad”. El Estado quiere ser *inclusivo*, reformador, para mantener la ideología neoliberal y la primacía del mercado. Pero, en todo caso, es importante reconocer las reformas que se pueden realizar a través de las políticas de Estado. En cambio el proyecto intercultural en el discurso de los movimientos indígenas está diciendo otra cosa, está proponiendo una *transformación*. No está pidiendo el reconocimiento y la inclusión en un Estado que reproduce la ideología neoliberal y el colonialismo interno, sino que está reclamando la necesidad de que el Estado reconozca la diferencia colonial (ética, política y epistémica). Está pidiendo que se reconozca la participación de los indígenas en el Estado, la intervención en paridad y reconociendo la diferencia actual de poder – esto es la diferencia colonial y la colonialidad de poder todavía existente – de los indígenas en la transformación del Estado y, por cierto, de la educación, la economía, la ley (MIGNOLO *apud* WALSH, 2003: 47).

A apropriação do conceito de interculturalidade pelos setores hegemônicos – políticos, econômicos e acadêmicos – reproduz a superficialidade com que se trata a alteridade cultural e os saberes diferenciados, sob o argumento de que esses saberes/conhecimentos não devem tomar o lugar das ciências e das outras instituições “reais” ou “universais”.²⁸ Os conhecimentos indígenas aparecem muitas vezes fragmentariamente em cursos extracurriculares e/ou a partir de uma abordagem interdisciplinar, o que não possibilita sua equiparação em termos de valor de verdade com os conhecimentos científicos.

Observa-se a eficácia dinâmica da re-colonialidade do poder, do saber e do ser, muito presente nas universidades – instituições de excelência do saber eurocêntrico e também *locus* privilegiados de construção da teoria crítica. Nesse sentido, as universidades têm um papel fundamental na construção participativa da interculturalidade, que é a reconstrução da teoria crítica, focada no giro descolonial.

Aquí la utilización de la palabra “crítico” es clave porque hace posicionar todos los conocimientos (no solamente los conocimientos locales, subalternos o “otros”) como construcciones sociales. Pero también es clave porque apunta hacia las luchas en, entre y alrededor de conocimientos, luchas para el control de significado, luchas que no ocurren solo a nivel de teoría, sino en los contextos vividos de sujetos cuya agencia es necesariamente enraizada en una red compleja de relaciones del poder (ver Walsh 2006). Por lo tanto, hablar de transformación en las esferas sociales, políticas, epistémicas y del ser, requiere poner atención no sólo al pensamiento “otro” o fronterizo, sino y más importante aún, a nuevas condiciones sociales del poder, conocimiento y ser que tienen sus bases en una interculturalización crítica de estructuras, instituciones, relaciones y de formas del saber, a un nuevo poder, proyecto y condición que no simplemente combina, relaciona o incluye sino que más bien repiensa y reconstruya estas estructuras, instituciones relaciones y conocimientos *desde la diferencia* misma, en todas sus múltiples posicionalidades, conflictividades y manifestaciones. En este sentido, lo que propone la interculturalidad desde una perspectiva epistémica y crítica es un repensamiento y re-construcción de lo que entendemos por “teoría crítica” (WALSH, 2003: 60-61, grifo no original).

A educação superior para os povos indígenas vincula-se à produção dessas novas condições sociais de poder, conhecimento e ser. Enfatiza-se a noção de “interculturalidade epistêmica”, por ser particularmente cabível e urgente no campo acadêmico, como prática política e teórica de posicionamento desde a diferença colonial, produzindo sua superação. O conceito de interculturalidade descrito por Walsh, que é também um princípio ideológico e um projeto político, surgiu e se desenvolveu no movimento indígena equatoriano, com a parceria de intelectuais/ativistas comprometidos com a causa.²⁹

²⁸ Por exemplo, no caso da UnB, observa-se a superficialidade com que são abordados os conhecimentos indígenas no conteúdo e na avaliação dos estudantes indígenas, sendo em grande parte ignorados.

²⁹ É importante notar que o trabalho intelectual não indígena que tem acompanhado o movimento

De acordo com a *Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador* (CONAIE):

El principio de la interculturalidad respeta la diversidad de pueblos y nacionalidades indígenas y demás sectores sociales ecuatorianos, pero a su vez demanda la unidad de estas en el campo económico, social, cultural y político, en aras de transformar las actuales estructuras y construir el nuevo Estado plurinacional, en un marco de igualdad de derechos, respeto mutuo, paz y armonía entre nacionalidades (CONAIE *apud* WALSH, 2003: 25).

O projeto de construção de uma nova democracia, do Estado plurinacional, está embasado no princípio da interculturalidade. Este, por sua vez, deve estar necessariamente vinculado ao projeto político anticolonialista. Estar consciente da enunciação indígena do conceito de interculturalidade é essencial para a sua compreensão. A interculturalidade não faz sentido fora de um contexto de luta pela emancipação e pela equalização dos direitos dos povos, bem como não completa seu sentido sem um questionamento profundo das bases epistêmicas que fundamentam a construção dos conhecimentos científicos, éticos e políticos. Conceber a interculturalidade implica em necessariamente articular todas essas dimensões (do lugar de enunciação das teorias, das diferentes formas de saber, ser e poder), mantendo especial atenção ao protagonismo indígena e dos demais setores sociais subalternizados.

A interculturalidade é um processo e um projeto de descolonização bastante concreto, cuja expressão política mais evidente é, por exemplo, a presença de lideranças indígenas como secretários e ministros do governo. No Equador, em 2003, uma mulher indígena tornou-se Ministra de Relações Exteriores, uma liderança histórica e ex-presidente da CONAIE tornou-se Ministro da Agricultura e outras lideranças ocuparam os cargos de subsecretário de bem-estar social e do banco estatal do desenvolvimento (WALSH, 2003: 53). São resultados carregados de significado que foram alcançados através da luta e da teorização do movimento indígena.

No Brasil, Gersem Baniwa, uma importante liderança indígena, é o Coordenador Geral de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC). Há alguns outros membros indígenas em cargos do governo, especialmente na Funai, havendo demandas para que o órgão federal indigenista seja presidido por um indígena.

Há, ainda, no movimento, a compreensão de que é preciso haver representantes indígenas não apenas no poder executivo, mas também no legislativo e no judiciário.

indígena no processo de construção da interculturalidade não fala pelo movimento. “El pensamiento descolonial es el trabajo intelectual paralelo y complementario que no representa a los movimientos sociales” (MIGNOLO, 2003: 14).

Fomentar coletivamente a candidatura de deputados e vereadores indígenas e também capacitar profissionais indígenas para que se tornem advogados, juizes e promotores, de forma a defender os direitos constitucionais, infraconstitucionais e internacionais das comunidades indígenas. Esse projeto de promover as representações indígenas aos três poderes me foi informado por Gersem Baniwa em entrevista e pode significar um grande aporte para a construção da interculturalidade no contexto brasileiro, ainda que se deva questionar qual é efetivamente a transformação que deriva da presença de lideranças indígenas em cargos do governo.

A interculturalidade é um fenômeno e um projeto global, muito diverso e em curso, que abrange transformações em todas as esferas e instituições sociais. Suas principais expressões têm se desenvolvido na Ásia, África e América Latina. A interculturalidade é a emergência de um paradigma-outro, que tem diferentes conteúdos e características de acordo com a localização de sua enunciação, suas histórias locais e as relações coloniais que subsistem nas vidas dos sujeitos. Essas vão sendo descolonizadas a partir da ação e teorização dos movimentos sociais.

Interculturalidad, en este sentido, significa un proceso de descolonización que imagina un nuevo proyecto de sociedad y una nueva condición de saber, poder, naturaleza y ser y que orienta estrategias y acciones para construirlo. No obstante, al hacer eso, también indica algo más: la necesidad a trabajar no solo para la descolonización sino en contra de la colonialidad, lo que he llamado aquí “descolonialidad”. Por lo tanto, la interculturalidad hace referencia a una lucha, un proceso y un proyecto siempre en curso y continuo por naturaleza. (...) la construcción conceptual de la interculturalidad hace claro la necesidad a pensar teoría por medio de la praxis política de grupos subalternos; no tratar estas historias, praxis y grupos como objetos de estudio, sino que pensar *con* (y no sobre) ellos. Esta implicación requiere una consideración crítica de nuestros roles como intelectuales basados en la universidad, del significado concreto de una actitud de-colonial (Maldonado-Torres 2004b) y de las relaciones y responsabilidades que tenemos con aquellos sujetos para quienes un pensamiento “otro” no es una apuesta teórica sino un posicionamiento político que tiene que ver con asuntos reales de la vida: con asuntos de existencia, libertad, liberación y sobrevivencia (*idem*: 63).

O papel dos intelectuais da universidade para com os estudantes indígenas que vêm para a educação superior assumindo, de maneira existencial, seu papel histórico e político na transformação da sociedade, é fundamental. É necessário refletir e discutir com os estudantes indígenas e empenhar-se para a construção de novas condições de saber, ser e poder na universidade.

Pelo tempo em que foi possível acompanhar os estudantes indígenas da UnB, conforme será explicitado no próximo capítulo, pode-se afirmar que a definição de interculturalidade colocada acima se relaciona em grande medida com a sua experiência na universidade, apesar do pouco suporte antropológico que lhes tem sido oferecido. A teorização do próprio grupo, com base em sua experiência de vida, de forma a subsidiar

sua práxis política, cultural e acadêmica, é uma característica que se sobressai de seu esforço cotidiano. Essa teorização tem garantido a sua permanência na universidade, através da articulação com diversas parcerias (políticas, acadêmicas, econômicas, afetivas etc.). A interculturalidade é uma realidade vivida pelos estudantes indígenas e manifesta-se de acordo com a especificidade do grupo e de seu contexto, com a premência das questões relativas à própria sobrevivência na cidade e na universidade.

Para concluir, pode-se afirmar que há semelhanças entre a interculturalidade, tal como é exposta pelo pensamento descolonial, o multiculturalismo crítico ou revolucionário colocado por Hall e o multiculturalismo emancipatório de Boaventura de Sousa Santos para a (re) construção dos direitos humanos, conforme será exposto a seguir. Entretanto, a ênfase no giro descolonial, como construção desde a alteridade, bem como a ênfase nos movimentos sociais como fontes teóricas, constituem particularidades e posicionamentos políticos importantes da corrente teórica que se optou por destacar.

3.1.2. Os direitos humanos, a Convenção 169 da OIT e a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas: novos parâmetros globais para as relações com os povos indígenas³⁰

No âmbito internacional, os direitos humanos se desenvolveram após a primeira guerra mundial e mais expressivamente a partir da segunda guerra mundial, para evitar que as atrocidades cometidas contra as minorias étnicas sob o regime nazi-fascista viessem a se repetir. A Organização das Nações Unidas (ONU) foi criada em 1945 e publicou a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 10 de dezembro de 1948. Como direitos a serem acordados e garantidos internacionalmente, os direitos humanos apontam desde seu princípio para a dignidade da pessoa humana, sem distinção de raça, classe social, gênero, etnia ou religião. Entretanto, pode-se questionar a universalidade afirmada, pois se todos são dignos de serem tratados com respeito, há concepções muito distintas do que é o respeito e a dignidade, e essa pluralidade de perspectivas não foi contemplada pela declaração que instituiu os direitos humanos.

É importante ressaltar que a discussão sobre os direitos humanos é complexa e multifacetada, de forma que serão destacados alguns dos principais pontos dessa ampla

³⁰ A Organização Internacional do Trabalho (OIT) é uma agência multilateral ligada à Organização das Nações Unidas (ONU).

discussão: o debate sobre a universalidade dos direitos humanos e sua construção como instrumento político dos movimentos sociais ao redor do globo.

A questão da universalidade dos direitos humanos é inquietante, porque ao mesmo tempo em que é importante pensar em direitos fundamentais que se estendam a toda a espécie humana, em toda a sua diversidade e complexidade constitutiva, é improvável que esses direitos de fato contemplem as necessidades fundamentais construídas em cada contexto, de acordo com sua especificidade cultural, de forma que aplicá-los pode se tornar uma violência. Tanto mais grave é esse potencial de violência quando os países líderes das Nações Unidas são os principais representantes do sistema capitalista, portanto da primazia do lucro e do “desenvolvimento econômico”, os quais subordinam as diferenças culturais ao valor do capital.

Nesse sentido, a universalidade dos direitos humanos é uma violência e uma imposição, uma reificação da posição colonial/moderna. A modernidade/colonialidade afirma a universalidade de sua localidade (eurocêntrica e norte-americana) como instrumento ideológico de dominação e conquista das *outras* localidades. No momento atual, esse fenômeno é expresso pelo que Boaventura de Sousa Santos denomina *localismo globalizado*. Colocando em outras palavras, “a questão da universalidade é uma questão particular, uma questão específica da cultura ocidental” (SANTOS, 2003: 439).

É preciso problematizar com bastante atenção esse ponto, pois a universalidade pode significar uma ambiguidade, uma forma de aplicar arbitrariamente as pressões e as sanções internacionais sobre as violações dos direitos humanos. Se os direitos humanos são construídos e orientados por uma cultura hegemônica que tem pouca preocupação com a diversidade cultural, os interesses comerciais transnacionais poderão se sobrepor aos interesses humanitários, ou preferencialmente interculturais, que deveriam motivar a intervenção em massacres e demais violências contra a diversidade cultural. Nesse ponto, as contradições dos direitos humanos se tornam muito evidentes e a universalidade é justamente um recurso argumentativo que as encobre, dependendo dos agentes sociais que a utilizam.

Como exemplo dessas contradições e ambiguidades observam-se uma “política de invisibilidade” e uma “política de supervisibilidade” dos direitos humanos, empreendidas pelos setores sociais dominantes internacionalmente, de acordo com seus interesses.

Se observarmos a história dos direitos humanos no período imediatamente a seguir à Segunda Grande Guerra, não é difícil concluir que as políticas de direitos humanos estiveram em geral a serviço dos interesses econômicos e geopolíticos dos Estados capitalistas hegemônicos. Um discurso generoso e sedutor sobre os direitos humanos coexistiu com atrocidades indescritíveis, que foram avaliadas com revoltante duplicidade de critérios. Escrevendo em 1981 sobre a manipulação da temática dos direitos humanos nos EUA pelos meios de comunicação social, Richard Falk denuncia a dualidade entre uma “política de invisibilidade” e uma “política de supervisibilidade” (1981: 4). Como exemplos da política de invisibilidade Falk menciona a ocultação total pela mídia, das notícias sobre o trágico genocídio do povo maubere em Timor Leste (que ceifou mais de 300 mil vidas) e a situação dos cerca de 100 milhões de “intocáveis” na Índia. Como exemplos da política de supervisibilidade, Falk menciona a exuberância com que os atropelos pós-revolucionários dos direitos humanos no Irã e no Vietnã foram relatados nos EUA. E Falk conclui: “os pólos de invisibilidade e de supervisibilidade estão intimamente relacionados com os imperativos da política externa norte-americana” (1981: 5). A verdade é que o mesmo pode ser dito dos países da União Européia, sendo o exemplo mais gritante justamente o silêncio mantido sobre o genocídio do povo maubere, ocultado dos europeus durante uma década para facilitar a continuação do próspero comércio com a Indonésia (*idem*: 440).

Observa-se a preponderância dos interesses econômicos nas medidas tomadas (e omitidas) a favor dos direitos humanos. Observa-se também o papel dos meios de comunicação social na construção de uma repercussão internacional que se manifeste contra as violações dos direitos humanos ou, ao contrário, promovendo a invisibilização das mesmas. Aqui deve-se mencionar que os setores econômicos dominantes em geral detêm a propriedade da grande mídia, o que resulta em um controle social bastante efetivo em defesa de seus interesses.

É importante notar que esses são fatos presentes. O discurso dos direitos humanos sustenta uma série de medidas controversas empreendidas pelas potências econômicas e militares mundiais. Não há “maus” e “bons” nessa história, mas os termos do diálogo estão distorcidos. Se os interesses em jogo são escusos e dissimulados, não há condições de se promover uma aproximação entre a esfera dos direitos humanos e as realidades locais, propondo ações que efetivamente defendam a dignidade humana tal como ela é concebida pelos humanos que são afetados.

Essa análise crítica dos direitos humanos não visa inviabilizá-los, mas pelo contrário, visa encontrar possibilidades reais de construção dos direitos humanos “de baixo para cima”, a partir do diálogo intercultural. Os direitos humanos assim concebidos devem garantir fundamentalmente o exercício das especificidades culturais dentro de uma unidade cosmopolita, entendendo o cosmopolitismo como “a solidariedade transnacional entre grupos explorados, oprimidos ou excluídos pela globalização hegemônica. (...) O cosmopolitismo que defendo é o cosmopolitismo do subalterno em luta contra a sua subalternização” (*idem*: 437).

Em todo o mundo, milhares de pessoas e organizações não-governamentais têm lutado pelos direitos humanos, muitas vezes correndo grandes riscos, em defesa de classes sociais e grupos oprimidos, vitimizados por Estados autoritários e por práticas econômicas excludentes, ou por

práticas políticas e culturais discriminatórias. Os objetivos políticos de tais lutas são emancipatórios e por vezes explícita ou implicitamente anticapitalistas. Isto quer dizer que, paralelamente aos discursos e práticas que fazem dos direitos humanos um localismo globalizado, têm sido desenvolvidos discursos e práticas contra-hegemônicos que, além de verem nos direitos humanos uma arma de luta contra a opressão independente de condições geoestratégicas, apresentam propostas de concepções não-ocidentais de direitos humanos e organizam diálogos interculturais sobre os direitos humanos e outros princípios de dignidade humana. À luz destes desenvolvimentos, creio que a tarefa central da política emancipatória do nosso tempo consiste em transformar a conceitualização e a prática dos direitos humanos de um localismo globalizado, em um projeto cosmopolita (*idem*: 441).

Os direitos humanos são, em grande parte, fruto da luta dos movimentos sociais, em articulação transnacional, constituindo por vezes o único recurso disponível para resistir às violências e denunciá-las. Nesse sentido, os direitos humanos devem ser concebidos como “construção sociocultural e como potencialidade propulsora de processos históricos libertadores” (KROHLING, 2009: 52). É importante enfatizar esse caráter emancipatório, de promoção da justiça social, que acompanha a luta internacional pelos direitos humanos.

A luta pelos direitos humanos realiza-se no âmbito dos movimentos sociais. Nas ciências sociais existe uma considerável literatura sobre esse tema e o conceito de “movimento social” varia de acordo com diferentes enfoques teóricos. Em linhas gerais, pode-se afirmar que:

(...) eles têm contribuído para organizar e conscientizar a sociedade; apresentam conjuntos de demandas via práticas de pressão/mobilização; têm uma certa continuidade e permanência. Eles não são apenas reativos, movidos só pelas necessidades (fome ou qualquer forma de opressão), pois podem surgir e se desenvolver também a partir de uma reflexão sobre sua própria experiência (GOHN, 2010: 16)

A luta pelo reconhecimento da diversidade cultural e pela justiça social, a partir dos princípios de solidariedade e autonomia, está no cerne da constituição dos movimentos sociais.³¹ É interessante observar esses movimentos também desempenham um papel pedagógico, catalisando a aprendizagem de seus protagonistas, como “matriz geradora de saberes” (*idem, ibidem*). A luta pelos direitos humanos tem se dado principalmente através dos movimentos de identidade coletiva, que são formados por grupos identitários (mulheres, afrodescendentes, indígenas, portadores de necessidades especiais etc.) em busca de seus direitos específicos. Existe uma grande discussão em torno do caráter emancipatório ou particularista dessas lutas. Nessa pesquisa, não se privilegiou o enfoque teórico sobre os movimentos sociais por considerar que o

³¹ No campo dos movimentos sociais, o princípio de justiça social se afigura como uma releitura do princípio clássico de igualdade, bem como a solidariedade é uma ressignificação do princípio de fraternidade e a autonomia, do princípio de liberdade (GOHN, 2010: 16).

movimento indígena possui uma singularidade própria e se diferencia desse campo mais amplo.

Alguns autores chegam a separar o termo movimento social do termo movimento indígena, pois consideram que este último tem uma especificidade e um campo próprio, que não se confunde com outros movimentos sociais (*idem*: 18-19).

No caso dos povos indígenas, os direitos humanos têm sido um instrumento crucial em sua luta pela descolonização, pelo direito coletivo à especificidade cultural e à autodeterminação e pela conquista definitiva de seus direitos civis e políticos. Essa luta e suas conquistas compõem um processo histórico complexo, que envolve dinâmicas em micro e macro-estruturas de poder. Esse processo histórico emancipatório impulsionou o desenvolvimento da educação superior para os povos indígenas. Esta só é possível devido ao amadurecimento do movimento indígena, que tem transformado os termos do diálogo dos povos indígenas com a sociedade nacional e internacional.

O protagonismo indígena tem definido e também vem sendo definido pela construção dos direitos humanos no âmbito global, em uma relação dialética que tem assegurado o direito à autodeterminação dos povos indígenas. A Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, mais conhecida como Convenção 169 da OIT, e a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, são os principais documentos do direito internacional que orientam atualmente as relações dos Estados nacionais com os povos indígenas. É esse direito à autodeterminação que dá sentido às propostas de universidades, cursos específicos e reservas de vagas para os povos indígenas, possibilitando a formação de quadros profissionais qualificados para a gestão de suas terras, saúde e educação, bem como das demais atividades empreendidas pela comunidade.

A especificidade desejável dos cursos deve-se ao fato de que essa formação é voltada para a atuação junto às comunidades, sendo fundamental a afirmação das identidades próprias, a manutenção dos laços com a comunidade de origem, o fortalecimento cultural e o engajamento com o movimento indígena, aliados à formação universitária. Para o exercício da autodeterminação, é imprescindível o fim do regime tutelar, é preciso reelaborar o indigenismo, tornando-o não apenas participativo, mas fundamentalmente intercultural.

A Convenção 169 da OIT veio a público em 1989, como resultado do Grupo de Trabalho sobre Populações Indígenas que vinha estudando a temática desde 1982 na Subcomissão contra as Discriminações das Nações Unidas. A Convenção 169 surgiu a

partir do descontentamento com o caráter assimilacionista da convenção que a antecedeu. A Convenção 107, de 1957, tinha um viés pronunciadamente integracionista, o que a Convenção 169 procurou superar estabelecendo o direito à autodeterminação. Vale lembrar que as Convenções são tratados e têm, portanto, uma vez adotadas, o peso de legislação, devendo ser incorporadas ao corpo jurídico interno de cada nação e como lei executadas.

No caso do Brasil, os tratados internacionais ratificados e aprovados pelo Congresso Nacional são equivalentes a Emendas Constitucionais. Aqui a Convenção 169 foi ratificada em 25 de julho de 2002. Outros 13 países latino-americanos já ratificaram a Convenção 169, são eles: Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Dominica, Equador, Guatemala, Honduras, México, Paraguai, Peru e Venezuela. Fora da América Latina, Fiji, Noruega, Dinamarca e Países Baixos também ratificaram essa convenção. No contexto latino-americano, Cuba, El Salvador, Haiti, Panamá e República Dominicana seguem sob o marco do Convênio 107.

O Convênio 169 da OIT, como único tratado em matéria de povos indígenas, segue constituindo o “núcleo duro” dos direitos indígenas, graças à sua exigibilidade para os países que o ratificaram. Serviu de fundamento para reformas institucionais e legais internas, políticas públicas e desenvolvimento jurisprudencial (FAJARDO, 2009: 25).

A importância da Convenção 169 está principalmente no reconhecimento dos direitos à terra e ao território, à educação bilíngue intercultural e demais direitos ligados à autonomia dos povos indígenas, promovendo “as aspirações de tais povos a assumir o controle de suas próprias instituições e formas de vida e do seu desenvolvimento econômico, e a manter e fortalecer suas identidades, línguas, religiões, dentro dos estados em que vivem”, conforme texto da própria convenção. Essa orientação ultrapassa o assimilacionismo e integracionismo vigente em tratados internacionais anteriores, alcançando um sentido de descolonização. Apesar de ainda insuficiente face à demanda indígena, a Convenção 169 representa um avanço significativo dos direitos humanos no diálogo com os povos indígenas para o reconhecimento dos seus direitos.

A aplicação efetiva do convênio, no entanto, deixa muito a desejar e os estados seguem funcionando, em grande parte, pela inércia burocrática de modelos integracionistas e autoritários em matéria indígena. E, além disso, nas últimas duas décadas, os povos indígenas têm se encontrado diante de novas formas de agressão e desapropriação no contexto de abertura, por parte dos estados, de novas formas de penetração de corporações extrativas em territórios indígenas, sem cumprir os direitos de consulta e participação. Nesse sentido, trata-se de um Convênio com grandes desafios de implementação (*idem*: 22).

Nesse contexto de desafios, surge a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Foi aprovada por 143 votos a favor, pela Assembleia

Geral da ONU, em 13 de setembro de 2007. Os seguintes países votaram contra: Estados Unidos, Canadá, Austrália e Nova Zelândia, e outros 11 se abstiveram. Estruturada em 46 artigos, essa declaração sintetiza os direitos indígenas já consolidados e aponta para novos avanços, aproximando-se mais das demandas e reivindicações indígenas. Tendo como princípio básico a livre determinação dos povos (art. 3), apóia-se na doutrina dos direitos humanos contra toda forma de discriminação, estabelecendo relações entre os direitos indígenas e as ações a serem tomadas por parte do Estado para garanti-los.

Cabe destacar os seguintes artigos:

Artigo 14: 1. Os povos indígenas têm direito a estabelecer e controlar seus sistemas e instituições docentes que ofereçam educação nos seus próprios idiomas, em concordância com seus métodos culturais de ensino e aprendizagem. 2. As pessoas indígenas, em particular as crianças indígenas, têm direito a todos os níveis e formas de educação do Estado sem discriminação. 3. Os Estados adotarão medidas eficazes, junto com os povos indígenas, para que as pessoas indígenas, em particular as crianças, incluindo os que vivem fora de suas comunidades, tenham acesso, quando for possível, à educação na sua própria cultura e no seu próprio idioma.

Artigo 15: 1. Os povos indígenas têm direito a que a dignidade e diversidade de suas culturas, tradições, histórias e aspirações fiquem devidamente refletidas na educação pública e nos meios de informação públicos. 2. Os Estados adotarão medidas eficazes, em consulta e cooperação com os povos indígenas interessados, para combater os preconceitos, eliminar a discriminação e promover a tolerância, a compreensão e as boas relações entre os povos indígenas e os demais setores da sociedade.

Artigo 23: Os povos indígenas têm direito a determinar e a elaborar prioridades e estratégias para o exercício do seu direito ao desenvolvimento. Em particular, os povos indígenas têm direito de participar ativamente na elaboração e determinação dos programas de saúde, moradia e demais programas econômicos e sociais que lhes sejam concernentes e, na medida do possível, a administrar esses programas mediante suas próprias instituições.

Observa-se a afirmação de direitos que implicam em importantes transformações nas relações dos Estados com os povos indígenas, ainda que o caráter de orientação aos Estados da ONU desse documento, que não têm peso legal, possa comprometer o ímpeto de concretização dessas propostas. De fato, a necessária transformação das estruturas coloniais de poder, ser e saber, ou seja, uma efetiva descolonização, passa necessariamente por um questionamento mais profundo da estrutura social vigente, por propostas mais radicais e comprometidas com as realidades e soluções indígenas para o problema da modernidade. Entretanto, pode-se afirmar com segurança que a Convenção 169 da OIT e a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas contribuem significativamente para o processo de construção e conquista dos direitos indígenas e dos direitos humanos.

3.2. Experiências de educação superior para os povos indígenas na América Latina hispânica

Neste tópico serão discutidas algumas experiências de educação superior para os povos indígenas na América Latina, devido ser a região em que esse fenômeno tem ocorrido com maior expressão. Dado o alcance limitado da pesquisa, não foi possível realizar um levantamento extenso de todos os cursos superiores e ações afirmativas voltadas para os povos indígenas ao redor do continente, de forma que serão abordadas quatro experiências significativas: no Equador, no México, na Guatemala e na Bolívia. A informação adicional de universidades que desenvolvem programas como reservas de vagas e cursos específicos para os povos indígenas será apresentada de forma pontual, sem o compromisso de esgotar os dados existentes.

Na América Latina, a educação superior para os povos indígenas é um campo que se encontra em pleno crescimento. Novos cursos e programas estão surgindo com uma frequência de difícil acompanhamento, ao que se soma a praticamente inexistência de instrumentos de acompanhamento e avaliação dos cursos, bem como de sistematização das informações.

Essa realidade de dispersão dos dados gera um obstáculo importante para a construção de políticas públicas de educação superior para os povos indígenas no Brasil e na América Latina, além de prejudicar o compartilhamento das informações entre as diversas universidades e as parcerias, especialmente entre os professores e os estudantes indígenas, de modo a potencializar os acertos e dinamizar a correção dos erros cometidos na construção dos programas e cursos.

A sistematização das informações sobre as iniciativas de educação superior para os povos indígenas na América Latina e a respectiva publicação e divulgação dessa pesquisa pode determinar em grande medida o futuro dessas iniciativas. Cada um dos programas e projetos empreendidos apresenta-se como um exemplo, uma experiência que pode ser analisada e utilizada na construção de novas iniciativas, servindo também para a renovação das iniciativas que necessitam de reformulação.

O quadro de experiências descrito a seguir é um esforço no sentido de demonstrar a dinâmica do desenvolvimento da educação superior para os povos indígenas, sua atualidade e a variedade de contextos e perspectivas que a compõem. Todas essas experiências resultam de uma articulação entre as instâncias governamentais e as organizações indígenas.

Em setembro 2004, foi realizada a I Conferência Internacional sobre Ensino Superior Indígena na Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), a partir da qual foi publicado um livro homônimo, em 2005, com o subtítulo *Construindo Novos Paradigmas na Educação*. Os artigos dos representantes internacionais dessa Conferência são a base para o texto deste tópico.

3.2.1. Equador: o Projeto da Universidade Intercultural Amawtay Wasi³²

A palestra de Jorge García, representante da Universidade Intercultural Amawtay Wasi, nos apresenta um histórico do desenvolvimento da educação superior para os povos indígenas no Equador até o momento de início da construção da primeira Universidade Intercultural voltada especificamente para a formação de indígenas, com base em suas cosmologias e línguas próprias.

La Universidad Intercultural Amawtay Wasi ha hecho un acercamiento riguroso y sistemático a los conocimientos indígenas y lo sigue realizando desde la perspectiva comunitaria, el trabajo desarrollado desde su inicio se basa en la participación de las organizaciones indígenas, direcciones provinciales bilingües interculturales, instituciones de educación superior que desarrollan programas para las nacionalidades y pueblos indígenas a través de convênios, mediante la realización de talleres a fin de tratar asuntos relativos a la construcción académica curricular. Al interior del grupo de trabajo de la Amawtay Wasi se realiza una reflexión permanente a través de equipos interdisciplinarios en cada uno de los Centros del Saber, metodología adoptada para la permanente construcción de la universidad (GARCÍA *apud* ANAIS DA I CISESI, 2005: 51).

É importante observar que a construção dessa Universidade Intercultural, a qual em 2004 estava em processo de aprovação pelo Congresso Nacional, vem de um longo caminho empreendido pelas organizações indígenas. Já em 1945, a “Federación Ecuatoriana de Indios” lutava pela criação de escolas bilingües em que os professores fossem os membros das comunidades indígenas. Em 1956, através da “Misión Andina”, alguns dirigentes indígenas das províncias de Chimborazo, Tungurahua e Imbabura passaram a receber bolsas para realizar estudos superiores em Quito.

Na década de 1970, foi oficializado o Sistema de Educación Radiofónico Bilingüe Bicultural Shuar, sob os auspícios da Federación Interprovincial de Centros Shuar e Achuar, da Missão Salesiana e do Ministério de Educação e Cultura. Esse sistema tem como cerne a utilização do idioma materno e a formação de professores indígenas e auxiliares radiofônicos. Atualmente, o “Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe” é um elemento estratégico na formação de professores indígenas.

³² “Amawtay Wasi son palabras quichuas que se traducen como: Casa de la Sabiduría” (GARCÍA *apud* ANAIS DA I CISESI, 2005: 51)

Ainda na década de 1970, a “Pontificia Universidad Católica del Ecuador”, envolvida na elaboração de um programa de alfabetização em kichwa, motiva a formação de líderes indígenas no programa de licenciatura em linguística kichwa.³³ Em 1988, institucionaliza-se a “Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural” (DINEIB), a qual é encarregada pela elaboração do currículo dos sistemas de educação intercultural bilíngue da educação básica e do bacharelado.

No Equador, os primeiros passos para a construção de um centro de estudos superiores indígena datam de 1987, quando a CONAIE propôs a criação do sistema de educação intercultural bilíngue. Com a eleição dos deputados indígenas Luís Macas e Leonidas Iza, em 1996, foi formulado o projeto de lei de criação da “Universidad Intercultural para las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador”, a partir do qual formou-se uma equipe de trabalho interinstitucional responsável por tornar o projeto realidade. Para tanto

...se organizan diversos talleres sobre el tema, proponiéndose que el sistema de educación bilingüe intercultural debe ser integral y su organización responder a las exigencias de todos los niveles, desde el nivel preprimario hasta el superior, debiendo en cada uno de ellos recoger y recrear la sabiduría original de las nacionalidades indígenas, para cumplir un papel revitalizador de las propuestas políticas y culturales (*idem*: 61).

Após diversos trâmites institucionais, o projeto final de criação da Universidade Intercultural Amawtay Wasi encontrava-se, em 2004, no Congresso Nacional Equatoriano para aprovação. O importante é observar que a criação desse projeto de universidade, o qual se sustenta nos conhecimentos indígenas e lança um novo paradigma de saber universitário – essencialmente plural e voltado para a valorização e afirmação da diversidade étnica – só foi possível devido ao amadurecimento político do movimento indígena através do processo histórico de luta iniciado na década de 1940.

Atualmente, a Universidade Intercultural Amawtay Wasi está em funcionamento e oferece cursos de graduação em Arquitetura, Agroecologia e Licenciatura em ciências da educação. Oferece também o curso de pós-graduação em Direitos Humanos e Povos Indígenas e a maestria em *Gestión del Desarrollo con Identidad para el Buen Vivir Comunitario*. Os cursos são estruturados em ciclos de conhecimentos e questões problema simbólico relacionais que buscam articular os saberes das diversas nacionalidades indígenas, saberes ocidentais e outros saberes do mundo.³⁴

³³ Foram encontradas as duas grafias para a língua “kichwa” e “quichua”.

³⁴ Fonte:

http://www.amawtaywasi.edu.ec/web/index.php?option=com_content&view=article&id=43&Itemid=27&lang=es. Acessado em: 18/01/2011.

O diálogo entre os representantes do movimento indígena do Brasil e do Equador, bem como entre as universidades e órgão indigenistas dos dois países, seria importante para que, através da troca de experiências e ajuda mútua, houvesse avanços nas políticas públicas e ações afirmativas de educação superior para os povos indígenas em ambos países.

3.2.2. México: a demanda e o desenvolvimento de políticas públicas para a educação superior indígena

Em sua interlocução, a Coordenadora Geral de Educação Intercultural Bilíngue da Secretaria de Educação Pública do México, Sylvia Schmelkes, aponta primeiramente para as desigualdades existentes no sistema público mexicano de educação superior.

Dentre outros fatores, a baixa qualidade das escolas primárias, secundárias e *medio superior*³⁵ rurais e indígenas, a oferta insuficiente de escolas secundárias nas áreas indígenas e as dificuldades econômicas da maior parte da população indígena contribuem para o quadro de desigualdades em que se estima menos de 1% de estudantes indígenas nas universidades, advindos em sua maioria do sistema educacional urbano, devido a migração anterior da família, o que lhes proporciona uma educação formal de melhor qualidade.

Sin embargo, y a pesar de contar con todas estas realidades en contra, se considera esencial que los indígenas accedan a la educación superior. Ha sido un error de la política educativa en el pasado suponer que la educación debía proceder linealmente: primero la primaria, después el preescolar y la secundaria, y así hasta poder llegar a plantear la posibilidad de la educación superior. En el caso de los indígenas, la ausencia de profesionales e intelectuales bien formados ha impedido incluso que su educación básica mejore (SCHMELKES *apud* ANAIS DA I CISESI, 2005: 97).

Observa-se, portanto, que há um racismo estrutural que gera a desigualdade educativa do sistema mexicano, à semelhança do sistema brasileiro. Como em um ciclo vicioso, a baixa qualidade dos níveis educacionais primário, secundário e médio oferecidos às populações indígenas os impede de aceder à educação superior pelas avaliações seletivas. Sem profissionais indígenas formados para lecionar na educação básica, esta não experimenta a melhoria significativa que possibilitaria o aumento dos ingressos indígenas no terceiro grau, de forma que é necessário investir na formação de indígenas no Ensino Superior, para que todo o sistema educacional indígena tenha o aumento de qualidade necessário

³⁵ O grau “medio superior” corresponde aos anos finais do Ensino Médio.

Além dessas questões, há também o chamado “genocídio estatístico”. Não há informações precisas sobre a quantidade de estudantes indígenas nas instituições de educação superior mexicanas. Geralmente aplica-se um questionário aos estudantes ingressados em que consta o critério de “falante de língua indígena”, o qual não considera os estudantes que não falam a língua, mas a compreendem, ou que não a falam nem entendem, mas se sentem parte de um grupo indígena e participam de suas tradições e costumes. Em um exercício realizado em bacharelados de 8 estados do centro do país, com as perguntas acima, foram contabilizados 8,17% de acadêmicos indígenas.

O Estado mexicano propôs-se, em sua meta sexenal, triplicar a presença indígena na educação superior através da implementação de três estratégias, descritas a seguir.

A primeira estratégia consiste em aumentar o número de bolsas para os estudantes indígenas, através de ações afirmativas e do *Programa Nacional de Becas de Educación Superior* (PRONABES). Essa estratégia é complementar às outras duas, que são: o estabelecimento de Universidades Interculturais em zonas densamente indígenas e a combinação de um programa de apoio econômico com uma transformação das instituições de educação superior que recebem os estudantes indígenas.

Quanto à Universidade Intercultural, sua importância deve-se ao fato de estar fundamentalmente relacionada com a região em que está estabelecida, sendo voltada para tratar das questões concernentes àquela realidade com um alto padrão educativo. As comunidades deverão participar da universidade desde a construção do seu projeto. Elas serão abertas a todos, ainda que sejam voltadas predominantemente aos indígenas. Nelas, os conhecimentos indígenas e o diálogo intercultural terão uma relevância muito mais expressiva do que nas instituições tradicionais de educação superior.

O cerne da Universidade Intercultural será a pesquisa sobre os conhecimentos dos povos indígenas a que serve, conhecimentos que permearão toda a vida da universidade. Ela terá um currículo dinâmico e flexível, tendo em vista a saturação do mercado de trabalho local. Não fará seleção por critérios acadêmicos, mas nivelará os estudantes ao longo do primeiro ano nos seguintes conteúdos comuns “lengua materna, español, inglés, razonamiento matematico, computación y desarrollo y fortalecimiento de las habilidades superiores de pensamiento y de la competencia de aprender a aprender” (*idem*: 100).

Para promover o apoio econômico às instituições de educação superior que recebem os estudantes indígenas, é necessário desenvolver mecanismos para assegurar que os estudantes indígenas tenham apoio acadêmico, de forma a terem sucesso e não abandonarem o curso. Nesse sentido, é fundamental uma atenção individualizada flexível, tutorias e cursos propedêuticos. É necessário também desenvolver mecanismos para que os alunos sejam bem recebidos pela comunidade acadêmica, para que sejam aceitos e valorizados em sua diferença, além de fortalecido enquanto grupo.³⁶

Sylvia Schmelkes expõe sua definição de interculturalidade como uma relação entre culturas em posições de igualdade e coloca que “en el fondo lo que requerimos es la transformación estructural que permitan convertir a las instituciones universitarias en instituciones verdaderamente interculturales” (*idem, ibidem*).

Essa transformação das universidades implica no reconhecimento de que todas as culturas têm igual valor; na diversificação do alunado e do professorado para que contemple representantes das diversas culturas constituintes do país; na flexibilização do currículo, possibilitando ritmos de avanço diferenciados; na criação de espaços para a manifestação das línguas e culturas presentes na universidade, bem como para seu estudo e fortalecimento; na promoção do trabalho cooperativo em equipes heterogêneas, favorecendo o diálogo intercultural, especialmente no espaço da sala de aula.

Essas propostas relacionam-se intimamente com a experiência dos estudantes indígenas da UnB, por exemplo a importância da criação de espaços para a manifestação das línguas e culturas indígenas, o que se realiza na Semana Indígena e na Semana de Extensão da Universidade, como ficará claro no próximo capítulo. Observa-se, entretanto, a morosidade na construção da Maloca, um centro de saber e convivência a ser construído que será dedicado aos estudantes indígenas e servirá para a convivência, entre si e com os demais estudantes da universidade, bem como para estudos e manifestações culturais.

³⁶ Cabe notar, como se verá no capítulo 3, que esses mecanismos de apoio acadêmico e financeiro assemelham-se aos que vêm se mostrando necessários para a permanência dos estudantes indígenas na UnB, ainda que eles não sejam todavia suficientes ou, pelo menos, suficientemente desenvolvidos.

3.2.3. Guatemala: iniciativas de educação superior e o desafio da Universidade Maya

A Guatemala passou por uma guerra civil que durou mais de três décadas (1960-1996). Entre os Acordos de Paz firmados estiveram o *Acuerdo Sobre Aspectos Socioeconómicos y Situación Agraria* (ASESA) e o *Acuerdo Sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas* (AIDPI), os quais constituem o marco para a reforma do Sistema Educativo guatemalteco. O AIDPI prevê a criação de uma Comissão Paritária de Reforma Educativa, responsável por elaborar o *Runuk'ik jun K'ak'a Tijnik o Diseño de Reforma Educativa*.

Sin embargo, la discusión entorno a la imperiosa necesidad de promover el desarrollo curricular y metodológico de conocimientos ancestrales mayas tiene su origen en el trabajo desarrollado por organizaciones educativas indígenas, las cuales celebraron el **Primer Congreso Nacional de Educación Maya**, año 1994, y que dio origen a la conformación del **Consejo Nacional de Educación Maya – CNEM**, cuyas organizaciones de base implementan modalidades educativas diversas en el nivel primario. Ha sido en el contexto del **Tercer Congreso Nacional de Educación Maya**, celebrado en noviembre 2002, en que se ha ratificado el interés por impulsar la creación de la **Universidad Maya** como el espacio de continuidad de estudios en el nivel superior acorde a la cosmovisión, espiritualidad e intereses de mujeres y hombres mayas que no se ven reflejados en las universidades existentes (RIVERA *apud* ANAIS DA I CISESI, 2005: 66, grifos no original).

A urgência da reforma educativa diz respeito à situação de exclusão e marginalização vivenciada pelos indígenas, que segundo dados oficiais correspondem a 41% da população nacional e segundo dados das organizações indígenas, a cerca de 70% da população. Apesar de constituírem a maior parte da população nacional, os Maya sofrem um alto grau de discriminação, o que leva a situações de violência experimentadas sobretudo pelas mulheres e jovens indígenas. As estreitas oportunidades de estudos os colocam entre a marginalização e o trabalho como mão de obra barata, o que muitas vezes significa deixar suas comunidades de origem.

A pobreza e a má qualidade de vida relacionam-se diretamente com a deserção escolar. A precariedade da alimentação e saúde dos alunos os impedem de se concentrar. Além desses fatores, os docentes são pouco preparados para lidar com a diversidade cultural, tratando mal os alunos que vão para a escola em trajes tradicionais ou que falam sua língua materna, especialmente no nível primário. A deserção no nível primário ou no secundário, mais expressiva entre as meninas, é um obstáculo essencial que impede sua chegada à educação superior.

Esse é o quadro que se tem pretendido mudar com a Reforma Educativa, principalmente através da formação de professores.

Sin duda alguna, la reforma educativa ha sido la política en educación que más consenso ha logrado en el país, gracias a la amplia participación de todos los sectores de la sociedad, pero su implementación se ha visto retrasada principalmente por la falta de recursos. El Gobierno avanzó el diseño curricular del nivel preprimario y primario, y con el Programa de Escuelas Normales Bilingües amplió su cobertura e inició el proceso de formación permanente de 60,000 maestros con el Programa de Profesionalización Docente, conocido como PDP, el cual en la actualidad se encuentra detenido en fase de análisis de una nueva etapa de implantación (*idem*: 69).

A Guatemala conta com uma universidade estatal e oito instituições de ensino superior privadas. Diante dessa limitação, somada às previamente abordadas, viu-se a necessidade de promover um *Programa de Desarrollo Profesional del Magisterio* e transformar o enfoque das escolas normais, o que levou à abertura de escolas normais interculturais.

Antes que surgisse a proposta de uma instituição universitária que estivesse fundada na cosmovisão indígena, alguns outros esforços de promoção da educação superior para os Maya já haviam sido tomados. A *Universidad de San Carlos de Guatemala* (USAC – única instituição estatal guatemalteca), através do *Centro de Aprendizajes de Lenguas* (CALUSAC), oferecia cursos de língua k'iche', que apresentavam conteúdos de antropologia e história, entre outras disciplinas.

A Universidade Rafael Landívar (URL) criou o *Proyecto para el Desarrollo Integral de la Educación de la Población Maya* (PRODIPMA\URL) que, em parceria com a Agência para o Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos (USAID), financiou bolsas de estudos para estudantes Maya, primordialmente k'iche' da área de Quetzaltenango, ação que representou uma ruptura importante ao conceber matrículas específicas para os povos indígenas.

Devido a sua proximidade com a área urbana, os Maya kaqchikel e k'iche' tem sido os mais contemplados pelas oportunidades de cursar o ensino superior, especialmente nas disciplinas sociais e humanísticas. São esses profissionais Maya de nível médio e superior que aproveitaram a conjuntura dos anos 1990 para pleitear a construção de um espaço acadêmico próprio que lhes permitisse continuar a educação no nível superior.

Eles encaminharam sua proposta para a criação de uma instituição acadêmica Maya ao Conselho Superior Universitário (CSU), cuja principal autoridade é a USAC, a qual se opôs à proposta argumentando que as universidades devem ser para todos e que a construção de uma universidade específica para os indígenas fomentaria a divisão entre indígenas e não indígenas. Os indígenas contra-argumentaram explicitando casos

de discriminação, racismo e exclusão sofridos na USAC, na qual não se sentem refletidos nem contemplados em sua especificidade.

A *Escuela Superior de Educación Integral Rural* (ESEDIR), então, desenvolveu um centro de estudos superiores Maya para a formação em *Nivel Técnico Superior en Desarrollo Comunitario desde la Cultura Maya*. A *Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaraguense* (URACCAN) também ofereceu seu respaldo institucional e acadêmico a iniciativas de educação superior voltadas para os Maya.

Foi criado o Instituto Educativo Tulán por estudantes e grupos comunitários que viam

...la necesidad de continuar estudios superiores a nivel técnico y licenciaturas con especialidad en Agroindustria Rural o Construcción; Técnicos en Gerencia para el Desarrollo Rural Sostenible; Licenciatura en Economía con Especialidad en Proyectos y Gerencia. Su aval académico de lo otorga la Universidad de San Carlos de Guatemala (*idem*: 77).

Mais uma vez a URL, em parceria com a USAID, criou o *Proyecto Educación Maya* (EDUMAYA\URL\AID), com o objetivo de proporcionar auxílio financeiro a cerca de mil e duzentos estudantes Maya em diversas disciplinas, principalmente sociais e humanísticas. Entre outros cursos, foram oferecidos os cursos de “Enfermería Intercultural; Oficial Interprete; Profesorado y Licenciatura en Educación Bilingue Intercultural” (*idem, ibidem*). A resistência da comunidade acadêmica, sobretudo contra a presença das mulheres Maya, foi expressiva.

A USAC criou um curso de mestrado em Direito Consuetudinário Indígena, o qual não chegou a ser intercultural, sendo assistido por poucos estudantes indígenas e, posteriormente, um Instituto de Estudos Interétnicos.

Os estudante e profissionais egressos do Projeto EDUMAYA formaram um Conselho de caráter tanto acadêmico quanto político. O *Consejo Nacional de Estudiantes y Profesionales Universitarios Mayas* (CNEPU) considera a importância de todas as iniciativas descritas acima, entretanto ressalta a necessidade de criação de uma Universidade Maya, a qual lhes permitirá maior autonomia e autodeterminação, inclusive na abertura de cursos que demandam e que não lhes tem sido oferecidos. As lideranças Maya têm demonstrado sua preocupação quanto à necessidade de formação de indígenas em comércio, finanças, engenharias, matemática, química, biologia etc.

A Associação Maya de Estudantes Universitários (AMEU) sempre apoiou a proposta de criação de uma Universidade Maya. A AMEU conta com o apoio do Programa de Mestrado em Ciências Sociais da Universidade de Paris VIII, que tem se

manifestado a favor dessa iniciativa. Após uma cisão interna, organizou-se a Comunidade de Universitários Mayas (CUM), que também é favorável à construção da Universidade Maya.

Atualmente, a proposta de Universidade Maya da AMEU é a que tem demonstrado o maior potencial de concretização. A *Universidad Pop Wuj* será composta por faculdades descentralizadas, que contarão com a participação de jovens indígenas e não indígenas, bem como com um currículo fundamentado na cosmovisão, direito e medicina Maya, entre outros saberes tradicionais.

Dentro de sus principios se encuentra estimular la formación de recursos humanos altamente capacitados en investigación científica y tecnológica, cultural y humanísticamente. Orgánicamente estará estructurada, en un inicio, a partir de cuatro facultades: a) B'alam K'itze³⁷ (Ciencias Sociales): ofertando las carreras de i) Técnico en Gestión Pública y Municipal, además de crear el Centro de Investigación de la Cultura Maya; ii) Técnico en Educación Intercultural. b) Majuk'utaj (Ciencias Agrícolas): ofertando las carreras de i) Técnico en Agricultura Sostenible; ii) Técnico en Manejo Ambiental. c) Balam Akab' (Ciencias Humanísticas): ofertando la Licenciatura en Antropología. d) Iq'Balam (Ciencias Médicas): ofertando la carrera de Medicina Comunitaria (*idem*: 81).

Entre os apoiadores da Universidade Maya, destaque-se o *Proyecto de Desarrollo Santiago* (PRODESSA), a *Universidad Indígena Itinerante del Fondo Indígena de Ibero América* – FONDIN, através da Ministra Otilia Lux de Cotí, e a Prêmio Nobel da Paz, Dra. Rigoberta Menchú Tum, através de sua fundação.

Somando-se as experiências descritas acima e o marco dos direitos humanos internacionais, formularam-se os Critérios Essenciais da Educação Maya: o uso de dois idiomas; de duas lógicas matemáticas; de um sistema complementar de valores, equilibrando-se os valores comunitários e os valores chamados “universais”; de expressões artísticas vinculadas à afirmação identitária e à auto-estima, especialmente das mulheres Maya; e de uma fundamentação epistemológica baseada na diversidade cultural e linguística.

Já foram formados aproximadamente 700 docentes entre as especialidades de Educação Maya e Educação Bilíngue Intercultural, entre outras semelhantes. Otto Rivera destaca o papel fundamental do professor na promoção da interculturalidade.

A partir da formação no Ensino Superior, têm sido implementados programas de pós-graduação para estudantes indígenas, vinculados principalmente a universidades do México e dos Estados Unidos.

³⁷ “Los nombres de las facultades están inspirados en los Cuatro Creadores-Formadores citados en el Pop Wuj” (RIVERA apud ANAIS DA I CISESI, 2005: 81).

Apesar das dificuldades observadas, pode-se afirmar que a articulação do povo Maya, tanto no campo nacional quanto internacional, apresenta-se como um exemplo de determinação na construção de uma interculturalidade que garanta o exercício de sua autonomia na gestão e consolidação de uma educação superior Indígena.

3.2.4. Bolívia: reflexões sobre a educação superior indígena a partir do Programa de Formação em Educação Intercultural Bilíngue para os países andinos (PROEIB Andes)

A *Universidad Mayor de San Simón*, sediada em Cochabamba, Bolívia, oferece através do PROEIB Andes um curso de mestrado em Educação Intercultural Bilíngue para profissionais indígenas da Argentina, Colômbia, Chile, Equador, Peru e Bolívia. Apoiado pela Cooperação Técnica Alemã (GTZ), esse Programa tem subsidiado uma reflexão importante sobre o desenvolvimento da educação superior diante do novo paradigma social e político da interculturalidade.

Fernando Prada e Enrique Lopez, representantes do PROEIB Andes, expõem a importância da articulação política do movimento indígena para a construção da interculturalidade na educação. Em lugar dos currículos homogeneizantes, passa-se ao desenvolvimento, ao menos conceitual, da necessidade de haver em todos os níveis educacionais currículos que contemplem os valores e conhecimentos tradicionais dos povos indígenas. Apesar desse desenvolvimento, na maioria dos países em que há Educação Bilíngue Intercultural, essa se encontra apenas no nível primário e continuam havendo currículos e práticas escolares homogeneizantes.

Os autores ressaltam a atual insustentabilidade epistemológica da suposta universalidade de determinados conhecimentos.

Evidentemente, la educación superior necesita también una reorientación que satisfaga estas nuevas necesidades de aprendizaje que surgen en las sociedades multiétnicas, plurilíngues y multiculturales. Si bien, como se ha dicho, existe el vacío de la secundaria, la educación superior cuenta con algunas experiencias que aunque pueden considerarse iniciales son muy ricas para reflexionar sobre la posibilidad de una educación superior intercultural. Estas experiencias se refieren sobre todo a la formación de docente, tanto con indígenas como con quienes no siéndolo optan por trabajar en la EIB o en la etnoeducación. Así, por ejemplo, la Universidad del Cauca en Colombia ofrece una licenciatura en etnoeducación, y la Universidad Arturo Prat, la Universidad Católica de Temuco, y la Universidad Católica de Villarica, en Chile forman maestros en EIB. La Universidad de Mato Grosso, en Brasil, además de experiencias internacionales de universidades indígenas como la de Saskatchewan en Canadá o la Universidad Sami o Sami College en Noruega son también testimonios de estos esfuerzos de la educación superior por abrirse epistemológicamente a experiencias gnoseológicas diferentes y construidas por pueblos con culturas diversas y hasta ahora subalternas (PRADA e LOPEZ *apud* ANAIS DA I CISESI, 2005: 33).

Em todos os casos de educação superior indígena analisados a questão da interculturalidade é uma questão central que se impõe a seu desenvolvimento. A centralidade da interculturalidade deve-se à constituição histórica do saber universitário como um dos alicerces da colonialidade/modernidade, a partir de um localismo globalizado, nos termos de Boaventura de Sousa Santos, que se impôs sobre os conhecimentos, práticas e valores indígenas, silenciando-os.

A formação de indígenas em nível superior, como conquista política do movimento indígena para o desenvolvimento de sua autonomia e autodeterminação na gestão de programas e projetos em suas comunidades, bem como no cenário político nacional e internacional, não pode significar a homogeneização e conseqüente diluição da identidade dos acadêmicos indígenas ou uma adoção acrítica dos modelos de saber universalista. Ao contrário, deve levar a uma afirmação de suas identidades e à valorização de seus conhecimentos aliadas ao aprofundamento técnico e teórico também nos conhecimentos dos “brancos” para que possam ser artífices do trânsito e da interlocução intercultural. Desse imperativo político e teórico intrínseco à educação superior indígena decorre a ênfase internacional no desenvolvimento prático e epistemológico da interculturalidade.

É interessante notar que os conhecimentos indígenas já estão nas universidades há bastante tempo, particularmente na disciplina de antropologia. Entretanto, metodologicamente se convencionou que os conhecimentos sobre os povos indígenas são aceitos dentro do paradigma científico, enquanto os próprios conhecimentos indígenas não são aceitos nesse paradigma.

A interculturalidade e a educação superior indígena exigem uma transformação da universidade em seus paradigmas e metodologias, de modo a possibilitar formas de interação horizontal entre os sujeitos e saberes diferentes que a constituem.

En el trasfondo de estas diferencias metodológicas y formales está, por ejemplo, la diferencia entre oralidad y escritura. (...) Si aceptamos la tesis de Goody (1987) de que la escritura no es solo una tecnología mental, sino una estructura de pensamiento diferente, entonces la universidad latinoamericana tiene ante sí un gran desafío para establecer entre ambas estructuras puentes de comunicación que permitan articular relaciones horizontales y de complementariedad. Tratándose de estudiantes pertenecientes a sociedades aún eminentemente orales como las indígenas, aún cuando ya estén en posesión de la escritura alfabética, cabe también imaginar otras formas de construcción de conocimientos y de abstracción que puedan también darse desde la oralidad ancestral (*idem*: 37).

A diferença entre oralidade e escritura é uma questão de grande relevância na relação da universidade com os estudantes indígenas, devendo-se pensar em metodologias alternativas de construção do conhecimento e, talvez principalmente, de

avaliação dos estudantes. Essa reflexão deve levar em conta a complementaridade dessas duas estruturas de pensamento e também a crescente oralidade da própria sociedade ocidental a partir do desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação. É importante também considerar a formação de uma consciência linguística crítica dos estudantes indígenas, sendo a universidade algumas vezes um meio propício ao fomento e resgate dos idiomas nativos, bem como à valorização da oralidade.³⁸

Prada e Lopez enfatizam ainda a contemporaneidade dos conhecimentos indígenas, especialmente no contexto de preocupação com a degradação ambiental e de busca de qualidade de vida. O papel do professor é colocado como o de um investigador que está em permanente interação com a comunidade a que serve – no caso dos professores universitários, a comunidade acadêmica e as comunidades ali representadas, em extensão – encontrando soluções criativas para os desafios que se apresentam na construção da interculturalidade, em parceria com os estudantes e colegas.

Consideraciones como las hasta aquí adelantadas sólo cobran sentido cuando un programa de educación superior toma posición respecto de los pueblos indígenas y de su situación. Es decir, un replanteamiento epistemológico como el aquí planteado supone un compromiso político claro y explícito con los sujetos del quehacer académico: los estudiantes indígenas, sus pueblos, culturas y sociedades. Desde esta posición, educación superior e investigación se constituyen en herramientas vinculadas con el proyecto político de los pueblos indígenas y con el reconocimiento y construcción de sociedades capaces de aceptar positivamente la diversidad y la diferencia y convivir con ellas. Un proyecto académico como el aquí planteado busca recuperar el saber local, para inscribirlo en el contexto académico universitario, sistematizarlo y, por ende, contribuir a un proceso de más largo aliento de descolonización del conocimiento y de la academia, por medio del empoderamiento de estudiantes pertenecientes a sociedades subalternas, como las indígenas (*idem*: 38-39).

3.3. A educação superior para os povos indígenas no Brasil

O que pode estar em jogo é uma universidade realmente nova (...), capaz de acolher e formar para um país de notável diversidade, pautando-se pelo reconhecimento tanto da diversidade étnico-social quanto da regional, expurgando para sempre formas tacanhas de homogeneização social (LIMA e BARROSO-HOFFMANN, 2007: 24).

Neste tópico será esboçado um panorama do desenvolvimento da educação superior para os povos indígenas no Brasil, levando em conta a historicidade desse processo e principalmente a atualidade das demandas dos programas implementados e os desafios que se impõem à construção de uma educação superior efetivamente qualificada para servir aos projetos de futuro dos povos indígenas no Brasil.

³⁸ Por exemplo, na UnB, o Laboratório de Línguas Indígenas (LALI), coordenado pelo Prof. Dr. Aryon Dall'Igna Rodrigues, tem apoiado os estudantes indígenas da graduação com assessorias linguísticas, além de promover vagas específicas para acadêmicos indígenas em seu programa de pós-graduação.

Optou-se por privilegiar os relatos publicados dos indígenas que vêm protagonizando essa construção e suas parcerias, delineando os principais desafios e contradições enfrentados, para posteriormente expor alguns dados estatísticos que descrevem a situação atual da educação superior para os povos indígenas no Brasil. Todavia não há uma sistematização rigorosa desse processo, que se constitui de iniciativas recentes e dispersas pela nação, sem que haja necessariamente uma conexão entre as mesmas. A perspectiva indígena e os dados atuais, portanto, oferecem subsídios mais significativos para a discussão que se objetiva suscitar com esse texto, do que a elaboração de um quadro cronológico linear que de resto estaria mais sujeito a falhas e lacunas.

Apesar de não ser possível construir um histórico unificado do desenvolvimento da educação superior para os povos indígenas no Brasil, demonstram-se primeiramente algumas das iniciativas mais antigas, que foram pioneiras nesse desenvolvimento, o que nos remete ao movimento de professores indígenas e suas reivindicações pela criação de Licenciaturas Interculturais. É importante notar que as Licenciaturas Interculturais, como cursos específicos, não se opõem aos cursos regulares para os quais os indígenas reivindicam inclusão, mas se complementam. A discussão sobre a criação de universidades indígenas e sobre a interculturalidade na educação superior está aberta e ampara-se em distintos pontos de vista. Essas questões não estão solucionadas ou decididas, mas em pleno processo de construção, o qual certamente se beneficiaria de parcerias institucionais que proovessem os necessários apoios técnicos, financeiros e logísticos que, de fato, possibilitam o protagonismo dos povos indígenas.

3.3.1. Licenciaturas Interculturais: as organizações de professores indígenas impulsionam as iniciativas de educação superior para os povos indígenas

Em primeiro lugar, é interessante observar que há uma concomitância de eventos importantes no processo de construção da educação superior para os povos indígenas no Brasil. Nos primeiros anos da década de 2000 iniciaram-se uma série de programas, o que nos indica que as iniciativas influenciam-se mutuamente, criando um cenário político e acadêmico favorável para o seu desenvolvimento. Por outro lado, a comunicação entre os programas e ações revela-se insuficiente ou precária.

Condições *sine qua non* para o desenvolvimento das iniciativas de educação superior indígena são as reivindicações do movimento indígena junto ao órgão federal

indigenista, ao Ministério Público Federal (MPF), às organizações não-governamentais, às universidades, entre outros. O grupo que deu maior expressão a essa reivindicação foi o movimento de professores indígenas, através das associações por grupos étnicos e por regiões.

Com as conquistas da Constituição Federal de 1988, a política educacional nacional foi transformada no sentido de garantir o direito à educação escolar específica e diferenciada, conforme demonstrado no capítulo anterior. Essas conquistas levaram os professores indígenas a protagonizarem a luta por uma educação formal desde a perspectiva das comunidades para seus projetos de futuro.

Processo intenso, rápido, política e criativamente inovador, transformou a escola indígena característica dos anos anteriores – definida e gerida desde fora, imposta e estranha aos índios – em espaço de articulação de informações, práticas pedagógicas e reflexões dos próprios índios sobre seu passado e seu futuro, sobre seus conhecimentos, seus projetos e a definição de um lugar em um mundo globalizado. Esta tendência, ainda ausente ou incipiente em muitas localidades, é, no entanto, a grande novidade e o fruto principal de um processo recentemente iniciado, mas rapidamente amadurecido, do qual os encontros e as associações de professores índios são hoje o pólo mais avançado (LOPES DA SILVA *apud* DIAS DA SILVA, 1999: 103).

Está claro que os movimentos de professores indígenas são os principais protagonistas na construção da educação escolar específica e diferenciada. Com a transformação da legislação educacional brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, comumente referida como LDB, passou a exigir, em seu Artigo 62, que os docentes da educação básica (desde a educação infantil até o ensino médio) sejam formados em nível superior, em cursos de licenciatura plena. Para a docência até as primeiras quatro séries do ensino fundamental foi aceita como formação mínima o cumprimento do nível médio na modalidade Normal. A partir dessa exigência legal, os movimentos de professores indígenas passaram a exigir a criação de Licenciaturas Interculturais que permitissem o exercício pleno de sua profissão e contemplassem a especificidade da modalidade de educação que oferecem.

Como exemplo das iniciativas pioneiras, pode-se citar a criação do *Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena* da Universidade Federal de Roraima (UFRR), a partir da reivindicação da Organização de Professores Indígenas de Roraima.

Em 2000, a Organização dos Professores Indígenas de Roraima apresentou uma pauta de reivindicação para a Universidade Federal de Roraima, na qual pleiteava reais condições de acesso e de permanência para os indígenas ao ensino superior. Em resposta a essa demanda apresentada pelos povos indígenas, a administração de então da UFRR montou uma comissão interdepartamental e interinstitucional, cuja finalidade era a de, primeiramente, construir um espaço nessa instituição voltado para a discussão das questões indígenas e, em segundo, de elaborar uma proposta de inclusão de indígenas no Ensino Superior. Tendo as principais organizações indígenas de Roraima como parceiras institucionais (Organização dos Professores Indígenas OPIR, Conselho Indígena de Roraima, CIR, Associação dos Povos Indígenas de Roraima, APIR e Organização das Mulheres indígenas de Roraima, OMIR), além da Funai e do

Núcleo de Educação Indígena da Secretaria de Educação, a UFRR criou, em 2002, o Núcleo *insikiran* de Formação Superior indígena, e, em 2003, o curso de Licenciatura Intercultural. O curso de Licenciatura Intercultural tem o objetivo de dar formação superior a mais de mil professores indígenas que hoje atuam nas escolas das comunidades indígenas em Roraima, para que possam promover a construção de uma educação escolar realmente diferenciada e voltada para os projetos de vida específicos das comunidades indígenas.³⁹

Segundo Fábio Carvalho, colaborador do *Núcleo Insikiran*, a criação desse programa deve-se à situação de conflito vivenciada pelos povos indígenas de Roraima, especialmente em relação à terra. Dessa forma, para além do conhecimento formal, os professores devem ser comprometidos com a causa indígena. As dificuldades enfrentadas, principalmente em decorrência do atraso no repasse das verbas, só puderam ser superadas devido à composição interinstitucional do Conselho do *Núcleo Insikiran*, que se assemelha a uma instância de controle externo, possibilitando o exercício das atividades do Núcleo dentro da universidade. Esse Conselho conta com a participação de todas as organizações indígenas citadas, bem como de representantes estudantis, da Funai, UFRR e demais parcerias, havendo uma construção coletiva do planejamento das atividades.

Com um projeto político pedagógico fundado na interculturalidade, na transdisciplinaridade e na dialogia social, os estudos são orientados por problemas contextuais, o que promove uma valorização dos conhecimentos e tradições indígenas trazidos pelos estudantes. A partir da atuação do Núcleo *Insikiran* na Licenciatura Intercultural, surgiu o *Programa E'Ma Pia de Acesso e Permanência de Indígenas ao Ensino Superior*, através de parceria com o *Projeto Trilhas de Conhecimentos*, do LACED/Museu Nacional – Universidade Federal do Rio de Janeiro, com o financiamento do programa de ação afirmativa da Fundação Ford *Pathways to Higher Education*.⁴⁰ Entre as ações e metas do *Programa E'Ma Pia*, destacam-se o diagnóstico da presença e demanda indígena por educação superior em Roraima, a realização de cursos pré-vestibulares para indígenas, tanto para o processo de seleção diferenciada como para o vestibular regular da UFRR, e a negociação junto aos cursos regulares da UFRR para a criação de vagas específicas para estudantes indígenas.

No mesmo período, em 2001, foi iniciado o curso de Licenciatura Intercultural na Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT). Como resultado do trabalho da Comissão Interinstitucional e Paritária, entre representantes do governo do estado,

³⁹ Fonte: <http://www.insikiran.ufrr.br/curso.htm>. Acessado em: 01/01/2011.

⁴⁰ Em macuxi/taurepang, E'Ma significa caminho e Pia significa começo, segundo descrito no site: <http://www.insikiran.ufrr.br/emapia.htm>. Acessado em: 01/01/2011.

representantes indígenas e representantes da Funai, da UFMT e da UNEMAT, foi criado o *Projeto de Formação de Professores Indígenas – 3º Grau Indígena*. Duas turmas já se licenciaram nesse Projeto, uma em 2006 e outra em 2009, totalizando aproximadamente 200 professores indígenas formados. Há também um curso de especialização *Lato Sensu* em Educação Escolar Indígena, que é oferecido para professores graduados e outros interessados. Em 2007, o Projeto foi renomeado para *Programa de Educação Superior Indígena Intercultural* (PROESI) e em 2008 transformou-se na *Faculdade Indígena Intercultural*.

A Faculdade tem por objetivo a execução dos Cursos de Licenciaturas Plenas e de Bacharelado, com vistas à formação em serviço e continuada de professores e profissionais indígenas; abertura de vagas nos cursos regulares de Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*; cursos de formação continuada, acompanhamento de acadêmicos indígenas nos cursos de graduação e administração do Museu Indígena a ser implantado.⁴¹

A Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) também desenvolveu uma oferta específica para os professores indígenas no mesmo período. Em 2000, em decorrência das reivindicações dos indígenas, em articulação com a universidade, foi aberta uma turma do Curso Normal Superior para professores Terena e, em 2001, para professores Guarani. Foi realizada uma parceria com as prefeituras municipais, para alimentação, transporte e hospedagem dos estudantes indígenas.

Os Terena, a princípio, desejavam que seu curso fosse igual ao curso oferecido aos “brancos”, já os Guarani desde sua chegada demandaram a discussão sobre o projeto político pedagógico do curso e buscaram afirmar sua especificidade. Uma comissão formada por representantes das duas etnias e dos demais setores universitários foi instituída para propor uma reformulação do projeto político pedagógico do Curso Normal Superior, que habilita para o ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A reformulação não teve grande abrangência, conforme colocado pela Pró-reitora de Ensino à época, mas incluiu no currículo “disciplinas específicas, como antropologia, história indígenas, linguística indígena etc.” (CORDEIRO *apud* LIMA e BARROSO-HOFFMANN, 2007: 123), o que nos parece ser um passo importante. Em 2002, as cotas para indígenas na UEMS passaram a ser obrigatórias, instituídas em lei estadual.

Vale mencionar que o Paraná foi o primeiro estado a instituir o acesso diferenciado de indígenas à universidade, através da Lei nº 13.134 de 18 de abril de 2001, que criou três vagas suplementares nas universidades estaduais paranaenses para

⁴¹ Fonte: <http://indigena.unemat.br/index.php/historico>. Acessado em: 02/01/2011.

indígenas do estado. Atualmente, há oito Instituições de Educação Superior Públicas com ações afirmativas para indígenas no Paraná.

No que concerne às Licenciaturas Interculturais, é fundamental mencionar o *Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND)*. Trata-se de ação conjunta entre a Secretaria de Educação Superior (SESU) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), com recursos do *Programa Diversidade na Universidade*, criado em 2002 em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Foram disponibilizados dois milhões e setecentos mil reais em edital, destinados às universidades para elaboração, implementação e manutenção de projetos de Licenciatura Intercultural. O primeiro edital do PROLIND foi lançado em 2005.

Esse Programa tem gerado um aumento significativo da oferta de cursos de Licenciatura Intercultural em todo o Brasil. Entretanto, a análise de resultados parciais do seu primeiro edital, no seminário promovido pela UnB, *Projeto Trilhas de Conhecimentos*, SECAD e SESU, em 2006, apresenta críticas importantes. Nesse seminário:

(...) ficou evidente que ações desse porte não são compatíveis com recursos temporários como os oriundos da cooperação técnica internacional, mas que deveriam ser matéria de investimentos permanentes do Estado brasileiro, que precisam ser expandidos e ter uma participação mais organizada de outros órgãos públicos que desenvolvem ações para indígenas. Um item particularmente destacado foi a elaboração de bolsas de permanência para os estudantes indígenas com a estabilidade dos programas de bolsas para iniciação científica, sendo dotados do compromisso com uma orientação acadêmica tutorial (e não tutelar) sistemática e reflexiva (LIMA e BARROSO-HOFFMANN, 2007: 15).

O estabelecimento de uma política pública permanente para a educação superior dos povos indígenas no Brasil é uma demanda que se torna cada vez mais pungente diante do quadro atual. Não menos importante é a participação mais efetivas dos órgãos indigenistas e o provimento adequado de bolsas permanência e orientação acadêmica para os estudantes indígenas, para que os programas alcancem o sucesso esperado (especialmente pelas comunidades indígenas).

Os dados mais atuais indicam a existência de 10 cursos de Licenciatura Intercultural, sendo 6 em universidades federais e 4 em universidades estaduais. Esses cursos concentram-se na região norte (6 cursos, ou 54%), proporção que se supõe resultar da luta do movimento de professores indígenas na região.⁴² Devido ao rápido

⁴² Levantamento realizado por Vinicius Rosenthal e Rodrigo Cajueiro através do Projeto Trilhas de Conhecimento. Disponível em

aumento da oferta de cursos de Licenciatura Intercultural, aliado à insuficiente sistematização dos dados referentes aos mesmos, estima-se que esse número tenha sido alterado, porém não é possível precisar com exatidão a quantidade e/ou a qualidade dos cursos de Licenciatura Intercultural existentes neste ano de 2011.

3.3.2. Desafios da educação superior na perspectiva dos acadêmicos e do movimento indígena

Desde o início da articulação formal do movimento indígena, na década de 1980, a educação superior passou a fazer parte de suas discussões, ainda que de forma pouco expressiva e desconfiada, tendo em vista o caráter de formação das elites, de saber hegemônico que sempre marcou esse nível de ensino no Brasil. As primeiras experiências de indígenas em universidades brasileiras remontam às décadas de 1980 e 1990, conforme colocado por Francisca Novantino Paresi e Paulo Celso de Oliveira Pankararu, formados nesse período, em palestras proferidas no seminário Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil, realizado em Brasília no ano de 2004, que resultou em uma publicação homônima, disponível na internet.

Paulo Celso de Oliveira Pankararu, mestre em direito, comentou a experiência realizada junto a Ailton Krenak em 1989, em Goiânia, quando negociaram com a Universidade Católica de Goiânia (UCG) a abertura de vagas especiais para indígenas. Havia dez estudantes de diferentes povos do país, cinco cursavam direito e cinco cursavam biologia. Devido à interpretação literal que prevalecia sobre o direito à igualdade presente na Constituição de 1988, o Convênio para o ingresso diferenciado não se sustentou. Geraldo Yanomami e Almir Suruí, lideranças de grande expressão no cenário nacional e internacional atualmente, concluíram o curso de extensão em biologia. Paulo Pankararu conseguiu se formar através de parceria e estágio realizados junto ao Núcleo de Direitos Indígenas (NDI – uma das organizações que levou à criação do Instituto Socioambiental – ISA).

Ele enfatiza a necessidade de haver uma especificidade na formação dos professores indígenas, bem como a importância da formação de indígenas nas demais áreas do conhecimento. Também argumenta que os indígenas não devem se formar somente com a perspectiva de voltar para as comunidades, pois a questão indígena é

http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/educacao_superior_indigena/arquivos/Levantamento%20de%20A%E7%F5es%20Afirmativas.pdf. Acessado em: 03/01/2011.

também deliberada nos âmbitos nacional e internacional, de forma que eles podem trabalhar para as comunidades sem necessariamente estar lá.

Francisca Novantino Paresi mencionou a lentidão dos instrumentos burocráticos para a operacionalização das leis, devendo haver uma reforma ampla desses para sua dinamização, de modo a possibilitar a eficácia das políticas públicas e a garantia dos direitos constitucionais conquistados pelos povos indígenas. Outros palestrantes corroboraram essa posição mencionando a lentidão dos aparelhos do Estado como um obstáculo importante na construção da educação superior para os povos indígenas. Francisca Paresi colocou ainda a importância da Comissão Nacional de Professores Indígenas, transformada posteriormente na Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), para o controle social das políticas de educação escolar indígena específica e diferenciada, incluindo-se as discussões sobre a educação superior com o MEC e os demais órgãos responsáveis.

Vamos pensar agora em uma proposta para a questão universitária; não é possível falar de Ensino Superior com a universidade do jeito que está por aí, sem uma reforma curricular, sem uma reforma da sua proposta ideológica, filosófica e pedagógica. Nossos professores indígenas mostram-se preocupados com a solução a ser encontrada, exatamente porque a universidade ora pode incluir, ora pode excluir e, nesse sentido, ela é capaz também de deixar claro para o índio que está se formando – e que depende muito de quem o forma – que ele deve ficar fora da aldeia e discriminar o seu povo. Este é o grande receio das comunidades indígenas (NOVANTINO *apud* LIMA e BARROSO-HOFFMANN, 2007: 81-82).

É importante considerar que diversos representantes indígenas contemplaram em sua fala essa preocupação com a homogeneização cultural que pode resultar da experiência universitária, o que age no sentido contrário da proposta de uma educação superior voltada para consolidar a autodeterminação dos povos indígenas nos seus projetos de futuro. Diante do que pude observar em campo, é a articulação política e identitária do grupo de estudantes indígenas, aliados a seus parceiros institucionais e afetivos, que os impede de absorver o preconceito inerente ao saber hegemônico e os leva a reafirmar e ativar com propriedade seus traços culturais e seus vínculos identitários. Entretanto essa reafirmação não ocorre sem uma luta constante tanto política, quanto ideológica e existencial, para “dar conta” das demandas da vida: em uma cidade diferente, nas disciplinas acadêmicas e nas mobilizações políticas para a conquista de seus espaços na universidade e também junto ao órgão indigenista, principalmente para garantir o recebimento de seu auxílio financeiro. Essa argumentação será aprofundada no capítulo seguinte.

Francisca Paresi e Gersem Baniwa abordaram a importância do financiamento para que as iniciativas de educação superior para os povos indígenas primem pela

qualidade e sejam devidamente efetivadas. Para além das “boas intenções”, é imprescindível que o Estado, na figura dos órgãos responsáveis (em primeiro lugar o MEC e secundariamente a Funai), providencie as condições objetivas para que a educação superior dos povos indígenas possa ser implementada com sucesso em sua totalidade, seja através de ações afirmativas ou das demais soluções que venham a ser construídas, de acordo com as reivindicações e interesses dos povos indígenas.

Francisca também colocou a necessidade de se pensar em programas de pós-graduação voltados para os povos indígenas, ressaltando os benefícios de sua experiência como bolsista no programa de ação afirmativa da Fundação *International Fellowship Program* (IFP), através do qual pôde se aperfeiçoar como liderança política e renovar o compromisso com sua comunidade de origem.

No Brasil, a Fundação Carlos Chagas é a instituição parceira do IFP na implantação do Programa. As metas compartilhadas internacionalmente, e que são diretrizes gerais, referem-se especialmente à formação ou ao fortalecimento, via pós-graduação, de lideranças nacionais que abracem a causa da justiça social, que provenham de segmentos sociais historicamente discriminados. Assim, o Programa tem por meta oferecer melhores oportunidades de formação a líderes cuja origem remonte àquela parcela da população que sempre teve pouco acesso ao Ensino Superior, visando fortalecer e potencializar seu compromisso social com as causas da igualdade de oportunidades (ROSEMBERG *apud* LIMA e BARROSO-HOFFMANN, 2007: 74).

A especialização através de cursos de pós-graduação é desejável na trajetória de qualificação profissional de lideranças indígenas para a gestão de programas e projetos em suas comunidades, bem como nacional e internacionalmente, especialmente a pós-graduação em programas de ação afirmativa e, portanto, focados na promoção de justiça social e no empoderamento de grupos silenciados pela sociedade dominante. Aqui, cabe esclarecer uma diferenciação entre os termos “ensino superior” e “educação superior”: o primeiro refere-se somente à graduação e o segundo refere-se a todos os níveis de graduação e pós-graduação.

Gersem Luciano Baniwa, antropólogo em vias de conclusão de seu doutoramento, fez sua contribuição nesse seminário no sentido de apontar para as lacunas na política educacional e na concretização do princípio constitucional de pluralidade étnica. Observa-se que a participação dos indígenas na construção da política educacional se dá muito mais de maneira formal do que estrutural e decisiva.

A participação indígena é indispensável ao diálogo político; desta forma, este Seminário é absolutamente louvável. Mais espaços como este tornam-se necessários, porque estamos percebendo, de certa maneira, o retrocesso do diálogo. Todos os mecanismos de conversação, de participação estão se tornando meras consultas – consultas que são muito mais para ouvir determinados grupos e para legitimar propostas preexistentes e que já estão praticamente resolvidas. O diálogo pressupõe construir junto; assim, qualquer política de educação, inclusive em nível superior, só vai ter êxito para as comunidades indígenas se tiver a efetiva participação

de seus membros, da concepção ao planejamento e à execução, além de todas as condições necessárias para isso (BANIWA *apud* LIMA e BARROSO-HOFFMANN, 2007: 60).

Esse é um ponto crucial na construção de todas as políticas indigenistas atualmente: caso o protagonismo indígena não seja considerado prioritário pelas instituições e organizações que atuam junto aos indígenas, as ações desenvolvidas perpetuarão a lógica da tutela e da conquista territorial e cultural, ao invés de representarem avanços na constituição de uma nação plenamente plural, intercultural e comprometida com os direitos humanos e a justiça social. É necessário que a participação dos indígenas não se dê apenas *pró forma*, mas que de fato direcione as ações que são voltadas para eles, bem como as que influam direta ou indiretamente em suas comunidades, além de compor o direcionamento das demais ações de alcance regional, nacional e internacional.

A educação superior não pode ser pensada pelos “brancos” para os povos indígenas, mas deve ser pensada pelos povos indígenas e com os povos indígenas. Para que isso seja possível, é necessário que se promovam as condições financeiras e logísticas, além de uma postura institucional que favoreça o debate e a reflexão sobre a universidade e que atenda a suas demandas.

Gersem Baniwa apontou para a questão das universidades indígenas e das cotas, como pontos que não são consensuais entre os indígenas. Ele mostrou-se favorável a ambas alternativas, afirmando que a universidade indígena não seria apenas de saberes indígenas. Um aspecto muito importante de sua fala foi ter chamado a atenção para o fato de que os conhecimentos indígenas continuam à margem do saber universitário. Exemplificou com a hipótese de que ele fosse elaborar um parecer técnico, seria obrigatoriamente um parecer a partir do registro e modelo não indígena: ele não poderia dar um parecer com base em seus conhecimentos tradicionais. Estes são usados pela academia para formular sistemas teóricos científicos, mas não têm valor de cientificidade em si de acordo com os parâmetros da academia. Essa diferenciação valorativa resulta da colonialidade/modernidade que foi descrita anteriormente.

Antônio Carlos de Souza Lima e Maria Barroso-Hoffmann, na introdução da publicação do seminário Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas, apresentam uma síntese da discussão sobre a criação de universidades indígenas e sobre a inclusão dos saberes indígenas e do marco da interculturalidade nos currículos universitários.

Nos debates sobre os formatos pedagógicos, abordou-se a pertinência ou não da introdução de conteúdos diferenciados dentro das carreiras regulares, atendendo à intenção de promover,

juntamente com a entrada dos indígenas, a inserção e a legitimação paralela de seus saberes e conhecimentos dentro do universo acadêmico. Nessa direção, foi discutida a idéia de criação de “universidades indígenas”, categoria que apresentou uma considerável polissemia, entendidas tanto como espaço de promoção destes saberes, quanto como espaço social controlado por indígenas. Como contraponto a este tipo de proposta, também houve os que defenderam a presença indígena no ensino superior essencialmente como uma questão de qualificação destes povos dentro dos códigos da sociedade dominante, sem a preocupação com a promoção de conteúdos específicos ligados à afirmação cultural destes povos ou com a criação de espaços institucionais exclusivamente indígenas. Nesse caso, a garantia da diversidade apresentou-se como uma questão de transferência de capacidades para o empoderamento de representantes de povos indígenas frente aos setores sociais dominantes, marcada pela preocupação de não guetificá-los. Diferentes interpretações sobre o sentido do termo “intercultural” emergiram, assim, ora com um sentido mais culturalista, ora com um sentido mais ligado ao “empoderamento” social (LIMA e BARROSO-HOFFMANN, 2007: 22).

As diferentes posições são essenciais à construção do processo e não excludentes entre si. A interculturalidade é justamente o paradigma que se fundamenta na pluralidade de perspectivas, ao contrário do pensamento único ocidental. Certamente disputas e problemas deverão surgir durante essa construção, mas o sucesso da educação superior para os povos indígenas dependerá de sua capacidade de manter-se plural, para contemplar a diversidade das demandas e pontos de vista que lhe dão sentido. Portanto, se os cursos deverão ser específicos, se haverá disciplinas ou conteúdos diferenciados ou se os cursos regulares deverão ser ofertados tal como foram concebidos, essas são decisões que cabem às organizações indígenas e devem ser apoiadas e discutidas com as universidades e demais parceiros. A valorização das diversas perspectivas buscando a construção de universidades que melhor atendam à diversidade indígena deve ser o motor do desenvolvimento da educação superior para os povos indígenas.

Como exemplo de construção coletiva de um programa de formação superior indígena intercultural, pode-se citar a iniciativa da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), junto ao ISA e ao Instituto Arapyau, que vêm organizando seminários temáticos sobre aspectos fundamentais das culturas indígenas da região para compor esse projeto institucional, que será ou um centro de pesquisa ou uma universidade. Após um Seminário de Arrancada realizado em agosto de 2009, em abril de 2010 houve o seminário temático sobre o Manejo do Mundo e em novembro do mesmo ano o seminário sobre Narrativas de Origem e Rotas de Transformação.

Os sábios e anciões indígenas expuseram as distintas narrativas de origem dos povos do Rio Negro. Essas narrativas são elementos fundamentais da identidade e do pertencimento étnico dessas sociedades. A idéia é incorporar esses saberes na elaboração do currículo da formação superior (que será flexível para consolidação a

partir da experiência das primeiras turmas), de modo que seja uma formação não somente interdisciplinar, mas também intercultural. A busca pela educação superior surge da preocupação com a juventude que se alia a uma preocupação com o passado, expressa na demanda pela formação de arqueólogos indígenas para a preservação da história material das comunidades.

Ao final do seminário, foi montado um grupo de trabalho interinstitucional que deve sistematizar as discussões e dar encaminhamento às mesmas, através de encontros e consultas regionais. Ainda em fase de elaboração da proposta, e até mesmo por causa da preocupação com sua forma e conteúdo, o programa de formação superior indígena do Rio Negro se apresenta como um exemplo empírico de construção do paradigma da interculturalidade.

Com isso a gente vai construir, mas cabe a nós indígenas assumir o papel na construção. Temos que colocar a 'mão na massa' e ir experimentando, fazendo, construindo, aí se vai perceber o que é bom e o que é ruim. Esse é o caminho que estou querendo ver nesse seminário (Higino Tenório Tuyuka).⁴³

3.3.3. Dados estatísticos sobre a educação superior para os povos indígenas no Brasil

Hoje, estima-se que haja aproximadamente 5.000 acadêmicos indígenas no Brasil, considerando-se graduados e graduandos. Conforme levantamento realizado por Vinicius Rosenthal e Rodrigo Cajueiro através do Projeto Trilhas de Conhecimentos, como atualização do levantamento iniciado em 2005 e revisado em 2006, coordenado por Maria Barroso-Hoffmann, há 43 Instituições de Ensino Superior Públicas (IESP) com alguma forma de ação afirmativa que permite o acesso diferenciado de indígenas em seu corpo discente.⁴⁴ Em um universo de 213 IESPs, esse número representa 20%, das quais 28 são estaduais e 15 federais, o que representa 65% e 35%, respectivamente. É importante ressaltar que esse dado não contabiliza as 10 IESPs que contêm cursos de Licenciatura Intercultural, que foram tratadas separadamente e abordadas previamente.

O levantamento faz a distinção entre os sistemas de ingresso adotados para os programas de ação afirmativa nas diversas universidades, sendo a opção da maioria o

⁴³ Fonte: <http://www.socioambiental.org/nsa/detalhe?id=3231>. Acessado em: 03/01/2011.

⁴⁴ Essas instituições são as seguintes: UFT; UFRR; UEA; UNEB; UEFS; UESC; UFBA; UFRB; CEFET-BA; UFMA; UFMT; UEG; UNB; UEMS; UNIMONTES; UEMG; ISE ZONA OESTE; ISE PÁDUA; ISERJ; ISEPAM; ISE TRÊS RIOS; ISTCCP; IST-RIO; ISTHORTICULTURA; IST PARACAMBI; UENF; UERJ; UEZO; UFSCAR; UNIFESP; UFABC; UNICAMP; UFPR; UEL; UEM; UEPG; UNICENTRO; UNIOESTE; UNESPAR; UENP; UFSC; UFSM; UFRGS.

sistema de reserva de vagas (correspondente a 53,5%, ou 23 IESPs), seguido do sistema de vagas suplementares (correspondente a 39,5% ou 17 IESPs), havendo o sistema de acréscimo de pontos sido optado pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e um sistema misto de reserva de vagas e vagas suplementares sido implementado na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Foi feita a análise da distribuição dos programas por região, sendo a maior concentração na região Sul, seguida da região Centro-Oeste, em seguida a região Sudeste, então a Norte e por fim a Nordeste. É interessante notar que as duas regiões em que há a maior população indígena do Brasil, Norte e Nordeste, são as duas últimas em número de ações afirmativas relacionadas aos povos indígenas, esse fato deve ser estudado com maior atenção.

Essas informações são importantes na medida em que nos sugerem a relevância e o grau de envolvimento das IESPs de cada uma das regiões brasileiras com a temática da educação superior de indígenas. Todavia, sem um conhecimento mais profundo sobre os processos de elaboração, implantação e desenvolvimento dessas ações em cada uma dessas universidades, sem cruzá-las com os dados referentes à população indígena e com os referentes à educação básica de indígenas e, ainda, com informações relativas à presença de indígenas em instituições de ensino superior privadas, bolsistas ou não da Funai, não temos como qualificar as reais dificuldades e a extensão dessas iniciativas. Precisamos nos indagar e construir dados sobre quantos candidatos indígenas são admitidos por vestibular, qual o peso numérico dessas vagas face à população indígena regional, quais os critérios que definem quem pode e quem não pode concorrer a estas vagas (seja nas IESPs, seja nas Terras Indígenas – TIs – , que tipo de exame de seleção é aplicado a estes candidatos, se as universidades desenvolvem ou não mecanismos de acolhida aos indígenas que nelas ingressam por meio dessas ações afirmativas, se desenvolvem ações no intuito de suprir as deficiências educacionais progressas, se existe algum programa de apoio financeiro para auxiliar na manutenção desses indígenas na universidade e quantos conseguem concluir a graduação entre outros (CAJUEIRO, sem data: 5).

Essas questões são fundamentais para que se possa qualificar as informações sobre os cursos de educação superior para os povos indígenas no Brasil. É preciso sistematizar esses dados para construirmos um mecanismo de diálogo nacional e internacional sobre essas políticas, de forma a avançarmos na construção de uma política pública ampla e específica voltada para a educação superior dos povos indígenas. Respeitar a pluralidade constituinte desse processo e o protagonismo indígena na definição de seus caminhos será essencial para que os objetivos dessas iniciativas se consolidem.

Enquanto ações afirmativas, é importante que haja o fomento do diálogo entre o movimento indígena, suas parcerias, as universidades e os órgãos governamentais para discutir e definir estratégias para reconhecer o pertencimento étnico dos participantes, questão bastante delicada, mas imprescindível. Devem-se observar a autoidentificação e

o reconhecimento pela comunidade prescritos pela Convenção 169 da OIT, ao mesmo tempo em que se devem inventar novos mecanismos, plurais, para garantir que as ações afirmativas alcancem a quem de direito.

Os dados estatísticos aqui descritos estão sujeitos a alterações significativas, devido ao quadro dinâmico de expansão que a educação superior para os povos indígenas tem vivenciado. Espera-se que os instrumentos de acompanhamento e avaliação que venham a ser criados possam acompanhar a dinamicidade desse processo.

4. ESTUDANTES INDÍGENAS DA UNB: UMA PESQUISA DE CAMPO JUNTO À ASSOCIAÇÃO DOS ACADÊMICOS INDÍGENAS DO DISTRITO FEDERAL

Nesse capítulo serão apresentados os resultados da pesquisa de campo realizada junto aos estudantes indígenas da UnB entre maio de 2009 e maio de 2010. No primeiro tópico será situada a pesquisa, suas especificidades e alguns dos principais pontos observados.

No segundo tópico se enfocará a rede interinstitucional e multipartite responsável pela construção do *Convênio de Cooperação FUB-Funai*, que é uma ação afirmativa no âmbito do *Plano de Metas para a Integração Social, Étnica e Racial da Universidade de Brasília*, sempre privilegiando a compreensão do movimento indígena como eixo que articula os três capítulos.

Por fim, no terceiro tópico serão descritas as ações e discussões observadas junto à Associação dos Acadêmicos Indígenas do Distrito Federal (AAIDF), especificando suas principais reivindicações.

4.1. Pesquisa de campo no campus: uma observação do movimento de estudantes indígenas da UnB

Toda a formação acadêmica e até mesmo o diploma não são nada mais do que um instrumento de luta, poderoso (Gersem Baniwa, durante atividade de recepção dos calouros indígenas na Fazenda Água Limpa – FAL – da UnB)

Para iniciar a discussão desse capítulo, faz-se necessária uma breve introdução ao método etnográfico, que foi o cerne da pesquisa de campo aqui descrita. A etnografia consolidou-se como método central da antropologia científica na primeira década do século XX (CLIFFORD, 1998). A legitimidade dada à experiência de campo subsidiada pelo arcabouço teórico e o distanciamento necessários, passou a constituir o método privilegiado para o conhecimento da alteridade. Bronislaw Malinowski foi um marco que inaugurou o desenvolvimento da etnografia, com uma autoridade científica fundada na experiência de campo.

A escrita etnográfica baseia-se na observação participante e tem passado por transformações importantes ao longo das últimas décadas. Variações entre o paradigma da experiência, mencionado anteriormente, e o paradigma interpretativo – que enfatiza o

caráter criativo da escrita etnográfica – bem como o paradigma dialógico – que enfatiza a contribuição específica e pontual dos interlocutores – e o paradigma da heteroglossia ou polifonia – que se esforça para ser composto a partir de múltiplos pontos de vista, sem que haja a centralização narrativa do etnógrafo. Como Clifford acentua, não há um modelo melhor do que o outro, mas todos propiciam diferentes formas de imaginação antropológica. Entretanto, a visibilização dos “outros” autores é um mecanismo que pode equilibrar a dinâmica de poder disciplinar, promovendo uma maior abertura à alteridade.

Na verdade, qualquer exposição etnográfica contínua inclui rotineiramente em si mesma uma diversidade de descrições, transcrições e interpretações feitas por uma variedade de “autores” indígenas. Como essas presenças autorais devem ser manifestas? (CLIFFORD, 1998: 49).

Colocou-se essa questão, todavia não resolvida, como um ponto de reflexão fundamental. É comum escutar-se durante o curso de antropologia – É o campo que diz. Por trás dessa expressão encontra-se uma afirmação mais concreta: são os “nativos” que *dizem* o que verdadeiramente importa, para além das pré-concepções, hipóteses e teorias desenvolvidas no contexto puramente teórico. Por trás dessa afirmação está, portanto, um reconhecimento tácito da validade dos conhecimentos indígenas, de seu valor de verdade, muitas vezes paralelo à academia. Encontra-se aqui um dos grandes esforços da interculturalidade – que é uma transformação estrutural no saber, no ser e no poder – para que esse reconhecimento tácito possa ser explícito na sociedade e nas ciências.

O campo conduziu, ao menos em parte, minha pesquisa. A abordagem que eu empreenderia, analisando a intercientificidade nos cursos de agronomia e medicina, foi transformada de acordo com o curso dos acontecimentos, voltando-se para as questões de caráter político para as quais os indígenas me chamavam a atenção.

Manteve-se contato e escutou-se principalmente o grupo de indígenas mais engajado e envolvido com a AAIDF, os que estavam sempre nas reuniões e com os quais se conversava para entender melhor as situações discutidas, além de escutá-los em suas falas durante as reuniões. Eles foram os principais responsáveis pelas informações aqui contidas, salvo os eventuais erros de interpretação. O não-dito também foi ficando claro a partir de um tempo prolongado de escuta e observação, que foi crucial para que se percebesse o que não era dito diretamente, como a questão da interculturalidade e o preconceito dos professores.

A interculturalidade se apresentou como uma questão essencialmente de política identitária. A articulação como associação indígena, junto ao movimento indígena mais

amplo, promove uma afirmação e reconstrução cultural na qual a valorização da especificidade indígena ganha especial destaque. Arte, língua e saberes indígenas são valorizados dentro dessa dinâmica política identitária, que se articula e constrói principalmente através de sua atuação como associação. As lutas mais imediatas, por espaços físicos, recursos etc. são características desse momento pioneiro de inserção na universidade, lutas estratégicas, antes de uma possível discussão e (des)construção de espaços epistêmicos, ainda que ambas as lutas caminhem de forma dialética.

A questão do preconceito dos professores foi negada em diversas conversas. Apenas com a sistematização dos dados, já na fase final da pesquisa, pude observar que essa é uma questão recorrente, que há discriminação de alguns professores e que nunca houve uma denúncia formal dos mesmos, caracterizando uma desigualdade de poder de consequências perversas tanto no campo emocional, quanto no campo material, pois pode significar um baixo rendimento que em última instância pode levar à suspensão do auxílio. Foi preciso montar um verdadeiro “quebra-cabeças” de depoimentos dispersos, relatados principalmente em conversas informais, para poder afirmar que essa é uma questão presente em algumas disciplinas cursadas pelos estudantes indígenas, devendo a UnB dedicar-lhe especial atenção, principalmente com a qualificação dos docentes para lidar com a especificidade cultural em sala de aula.

O trabalho de campo realizado durou um pouco mais de um ano, entre a primeira e a última reuniões da Associação dos Acadêmicos Indígenas do Distrito Federal (AAIDF) nas quais estive presente. No total, pude participar de dez reuniões junto à AAIDF: assembleias gerais, reuniões multipartites da UnB e reuniões interinstitucionais. A primeira e a última reuniões foram da própria AAIDF, sendo a primeira no dia 19 de maio de 2009 e a última no dia 29 de maio de 2010. Além das reuniões formais, estive presente em duas oficinas de pintura corporal promovidas pelos estudantes indígenas em parceria com a UnB, três palestras proferidas pelos estudantes indígenas, duas reuniões para reivindicar o câmbio do auxílio de alguns estudantes que estavam alocados no Projeto Vigisus II e algumas manifestações junto ao movimento indígena, além de jogos de futebol e encontros informais durante as refeições ou após as mesmas.⁴⁵

⁴⁵ “A Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS), dando continuidade ao VIGISUS - projeto que objetiva o estabelecimento do Sistema Nacional de Vigilância em Saúde, financiado pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e pela SVS -, iniciou em 2005 o VIGISUS II, penúltima fase do projeto. O objetivo desta fase é fortalecer a atuação do município, principal executor dentro do Sistema Único de Saúde (SUS), nas áreas de vigilância epidemiológica das doenças transmissíveis, vigilância

Os jogos de futebol foram recorrentes durante a realização da pesquisa, em campeonatos da UnB e em outras localidades. O futebol é uma atividade esportiva de grande relevância para os estudantes indígenas, mulheres e homens, em sua estadia na universidade. Eles mobilizam-se em treinos, em sua uniformização, e já têm alcançado troféus. Essa é uma atividade que promove a união dos estudantes indígenas, através dos treinos e torcidas, além de promover uma maior interação e visibilização dos mesmos junto aos estudantes não indígenas.

É significativa a colocação de Marcos Terena, uma das lideranças pioneiras do movimento indígena, em palestra proferida durante a recepção dos calouros na Fazenda Água Limpa (FAL), da UnB, sobre a criação da União das Nações Indígenas (UNINDE e posteriormente UNI). Esta se deu a partir de um time de futebol, que se reunia no dia do índio para jogar bola com não índios e apresentar seminários, o que os levava a estudar os assuntos referentes à questão indígena, engajando-se.

O trabalho de observação participante foi realizado com sociedades indígenas em um contexto urbano, o que reflete uma questão bastante atual e cuja discussão se faz necessária para uma pesquisa mais aprofundada sobre os estudantes indígenas da UnB: a questão dos índios urbanos. Um tema que prescinde da perspectiva de pessimismo sentimental (SAHLINS, 1997). Ao mesmo tempo, pode-se observar a cidade como composta por pequenos *ethos* e trânsitos, como um espaço comunitário e não apenas individualizante/massificante. É com o olhar renovado da teoria e metodologia antropológicas, em transversalidade com outras disciplinas e saberes, que é possível aproximar-se ao fenômeno expansivo dos índios vivendo em cidades e aos seus significados.

Cabe ressaltar que a maioria dos estudantes indígenas da UnB têm experiência anterior em contextos urbanos. Eles afirmaram diversas vezes o maior despreparo da universidade e do *Convênio* no que diz respeito à formação de indígena vindos diretamente da aldeia. A preparação do grupo de estudantes indígenas para a recepção e ambientação dos indígenas sem experiência urbana foi destacada como essencial para sua permanência e sucesso na universidade. No período da pesquisa de campo houve o ingresso de dois irmãos Bororo que não puderam se adaptar e regressaram para a aldeia. No caso, eles tiveram suas matrículas trancadas, pois não poderiam ser desligados devido às pressões que sofreriam em sua comunidade, segundo informado pelos

ambiental em saúde; análise da situação em saúde; controle de doenças e agravos não transmissíveis.” Fonte: <http://portal.saude.gov.br>. Acessado em: 26/01/2011.

estudantes indígenas. Dificuldades de pertencimento junto ao grupo de estudantes indígenas, não os reconhecendo como índios, em sua maioria, dificuldades com a dinâmica universitária e dificuldades com o alcoolismo teriam sido os responsáveis por seu insucesso na experiência acadêmica.

O reconhecimento recíproco entre os estudantes indígenas é permeado por suas trajetórias e vincula-se a sua articulação como coletivo na universidade. Observou-se que não são colocadas, em geral, objeções a estudantes que não se enquadram no fenótipo indígena. A postura do estudante Bororo mencionada acima se configurou como uma exceção. As preocupações sobre a identidade indígena de alguns estudantes se dão, no âmbito da associação, a partir de seu isolamento em relação ao grupo. Especialmente estudantes que vêm de classes mais altas e que não têm um vínculo bem estabelecido com uma comunidade indígena. Os estudantes indígenas conhecem mutuamente seus contextos de origem, pelo menos em linhas gerais. A não participação junto à AAIDF, em suas atividades, gera inseguranças quanto ao pertencimento étnico de alguns estudantes ingressados através do *Convênio*. Os questionamentos muitas vezes giram em torno de inclusão desses estudantes refratários ao grupo.

As preocupações com a moradia, com o cumprimento das exigências curriculares e com questões financeiras são de ordem imediata para os estudantes indígenas. Acrescente-se a lida existencial e afetiva que todo jovem tem que enfrentar, multiplicada pela saudade, pelas dificuldades de adaptação em uma cidade grande e diferente, além da adaptação a um novo círculo de amizades, à vida na universidade e a um novo contexto de exigências políticas e identitárias. Diante de todo esse complexo, aliado à hegemonia do pensamento ocidental, que se impõe como “o verdadeiro” através de uma história e um presente de dominação e silenciamento – o que se tem chamado de colonialidade do saber – e do qual a ciência moderna faz parte, a crítica à epistemologia científica não tem condições para desenvolver-se de forma expressiva.

Ainda assim, os estudantes indígenas exercitam essa crítica quando afirmam os conhecimentos tradicionais. Um graduando em medicina, por exemplo, quando proferindo palestra no Centro de Desenvolvimento Sustentável (CDS) da UnB, colocou a necessidade de trabalhar em parceria com o Pajé, afirmando a importância de haver o diálogo entre os saberes e de se reconhecer também a dimensão espiritual da cura.

O interessante é fazer diferente. Se eu chegar lá na aldeia e tratar tudo com medicamento, eu acho que não vai ser um retorno muito bom para a aldeia. O interessante é trabalhar com prevenção, com o auxílio do pajé. É saber que a medicina convencional tem limites, limites esses que são muitas vezes ultrapassados pela medicina tradicional (Josinaldo Atikum, estudante indígena de medicina, em entrevista no dia 11/05/2009).

Há algumas iniciativas no sentido de promoção da interculturalidade na UnB, como a criação do Núcleo de Estudos e Ação Indigenista (NEAI) do CDS/UnB, que foi fundado com o objetivo de promover uma interlocução institucional com os indígenas, e o novo Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Indígenas, cujo edital foi lançado em janeiro de 2011.

O curso terá duração de 22 meses, divididos em três módulos presenciais. Serão oferecidas 26 vagas aos candidatos interessados, das quais 50% serão reservadas a profissionais indígenas. Baseado na perspectiva de uma educação intercultural, que se realiza no encontro entre os saberes acadêmicos e indígenas, o curso contará ainda com um corpo docente composto por renomados estudiosos e profissionais indígenas e não indígenas.⁴⁶

Deve-se levar em conta a necessidade de haver uma interação entre os diversos grupos diferenciados da UnB, estudantes indígenas, cotistas negros e alunos estrangeiros, visando um enriquecimento cultural e profissional dos mesmos, conforme colocado por um estudante de Guiné-Bissau após palestra promovida pelo NEAI.

O apoio da Decana de Assuntos Comunitários e do atual reitor, entre outros agentes importantes da UnB e da Funai, é fundamental. Entretanto, de modo geral, não há uma valorização interinstitucional de suas ciências para que venham a compor as ciências universitárias para além do título de objeto de pesquisa. Alguns professores incentivam os alunos a trazerem seus conhecimentos comunitários para a sala de aula, mas o saber ocidental é o que orienta a formação dos estudantes indígenas na UnB, fato que se observa principalmente na ênfase que dada aos parâmetros de “rendimento acadêmico” para lhes assegurar o auxílio financeiro recebido, do qual depende a sua permanência na universidade.

Os estudantes indígenas colocaram reiteradas vezes a importância do rendimento, motivando-se e cobrando uns aos outros. O rendimento acadêmico é um dos fatores mais importantes para a continuidade do *Convênio*, sendo fundamental para o seu sucesso na universidade e para o exercício profissional junto às comunidades.

Foi preciso escutar os estudantes indígenas quando disseram que não lhes interessava a intercientificidade, que queriam ser formados com os mesmos conteúdos que formam os “brancos”, ao mesmo tempo em que se observava a pressão exercida sobre eles pelos conteúdos disciplinares.

Nós não estamos adaptados aqui, nós estamos adestrados. Assim que tiver a oportunidade de sair, a gente sai. Aquele aluno que se destaca vai ser um índio que entra por um processo diferenciado e que tem a mesma capacidade que os outros (estudante indígena em palestra proferida junto ao NEAI/CDS).

⁴⁶ Fonte: <http://www.unbcds.pro.br/pub/?CODE=01&COD=1&X=1097>. Acessado em: 16/01/2011.

Aqui se observa que o “adestramento” à disciplina universitária é um sacrifício que objetiva a capacitação profissional em sua plenitude. Há uma preocupação pronunciada com a qualidade da formação, o que se compreende à luz da maior responsabilidade imputada aos estudantes indígenas em sua formação. Sob esse prisma, compreende-se também a relevância dada à UnB como universidade de referência nacional. Esse fato foi mencionado diversas vezes, como conscientização da importância de sua presença na UnB para o fortalecimento de todo o movimento indígena, principalmente no que se refere ao desenvolvimento da Educação Superior dos povos indígenas.

É significativa a responsabilidade e cobrança que se mostrou preponderante durante todo o período de observação junto aos estudantes indígenas da UnB: a responsabilidade de ser representantes de seus povos, devendo corresponder às expectativas e necessidades da comunidade de origem. Essa ligação com a comunidade de origem, expressa muitas vezes pelo signo da saudade, chegou a ser descrita da seguinte maneira: “nós não moramos aqui; estamos aqui, mas moramos lá”.

À responsabilidade para com a comunidade soma-se a responsabilidade do rendimento acadêmico, a responsabilidade política e identitária de lutar junto à AAIDF e com o movimento indígena mais amplo, além das responsabilidades fiscais e financeiras, como associação e individuais, bem como as responsabilidades afetivas.

Todas essas responsabilidades se traduzem em cobranças, mais ou menos constantes e/ou rigorosas, que podem ser compreendidas como indicadores proporcionais da valorização que dão à sua formação como profissionais indígenas. Em outras palavras, as muitas cobranças cotidianas que se impõem à sua formação são indicadores de sua perseverança para concluir a formação universitária. Essa carga de cobranças é de certa forma compartilhada por todos os alunos que participam de ações afirmativas, para os quais as expectativas são multiplicadas. Eles se vêm obrigados a afirmar constantemente sua capacidade e o mérito de estar na universidade.

Outra questão que os indígenas apresentaram por vezes foi a aproximação da questão indígena à questão de classe. Muitas das dificuldades pelas quais vinham passando, na vida e na universidade, vinculavam-se a desigualdades de renda ou status.

No começo, senti muito preconceito. Menos pelo fato de ser índio. O que pesava era ser pobre (Josinaldo Atikum, sobre a experiência na UnB, em entrevista ao Correio Braziliense. Reportagem de 03/05/2009).

A questão de classe, apesar de não ter sido privilegiada no desenvolvimento do argumento do texto, deve articular-se à compreensão da especificidade dos estudantes indígenas.

Observa-se, portanto, que é preciso compreender certo silenciamento a respeito da interculturalidade como uma estratégia política, considerando as hostilidades dispensadas ao longo de suas vidas contra os conhecimentos tradicionais indígenas, hostilidades também experimentadas no contexto acadêmico e na relação com os órgãos responsáveis pela política indigenista. Considerando-se igualmente suas estratégias no percurso de cada conquista, com o cálculo das forças a serem empreendidas e das demandas mais urgentes, de forma que o foco na conquista de espaços físicos e recursos (sala de estudos, centro de convivência, apartamento na Casa do Estudante Universitário – CEU – e demais locais para moradia, além da garantia de terem os recursos necessários à sobrevivência) compõe uma luta mais ampla, articulada ao movimento indígena nacional, em sintonia com suas discussões e os avanços da interculturalidade.

Os profissionais indígenas que estão se formando são toda uma nova força que está brotando no movimento indígena. O poder do saber, hoje, é uma arma muito maior do que outras que já usamos, para somar na luta dos nossos caciques, das nossas lideranças (GERSEM BANIWA em palestra proferida aos estudantes indígenas durante a recepção dos calouros, na FAL/UnB, em 22/08/2009).

O posicionamento dos estudantes pela interculturalidade fica mais claro em palestra proferida por uma estudante indígena, em 29/09/2009, durante atividade promovida pelo NEAI.

O reconhecimento a que nos referimos é o reconhecimento por parte do Estado brasileiro e da sociedade não indígena de que os conhecimentos indígenas são ciências. Esta é a diferença que temos que fazer, sabermos que somos cientistas diferenciados. Por isso a importância da sistematização do saber universitário como ferramenta (estudante indígena em palestra proferida junto ao NEAI/CDS, em 29/09/2009).

Nessa mesma palestra, essa estudante deu o exemplo do diálogo de saberes que pretende colocar em prática em um projeto de pré-natal para a sua comunidade.

Minha vó foi parteira, ensinou para minha mãe, que me ensinou. Então, caso seja preciso, eu não tenho o conhecimento da medicina convencional, mas o conhecimento de como posicionar a barriga, se está pronto para nascer, qual chá tomar, esse conhecimento eu tenho. Eu tenho as entrevistas, tudo. O projeto do pré-natal, o que eu quero é sentar com alguém que me ajude a dialogar o conhecimento que eu tenho com o conhecimento tradicional. Vejo que eu tenho o reconhecimento, tanto que já me chamaram para conversar com vários professores sobre estes saberes (estudante indígena em palestra proferida junto ao NEAI/CDS, em 29/09/2009).

Observa-se que o reconhecimento das ciências indígenas é uma reivindicação dos estudantes, que o promovem de maneira dialógica, através do domínio dos saberes universitários e indígenas. Em outras falas foi colocada a intenção de desconstruir a

imagem de índio do passado, construindo-se uma nova imagem aliada às tecnologias contemporâneas, sem perder de vista os conhecimentos tradicionais.

As tecnologias, especialmente a informática, são expressivamente presentes, além de particularmente funcionais na vida dos estudantes indígenas da UnB. A maioria deles domina as tecnologias da comunicação com destreza. Algumas das lideranças dos estudantes indígenas participam do sítio “Índios Online”, elaborando reportagens em tempo real.⁴⁷ Há pelo menos um blog e uma lista de emails que garantem a comunicação entre os estudantes indígenas e seus parceiros.⁴⁸ A lista de email “MalocaUnB” foi um instrumento importante durante a pesquisa de campo, com informações sobre os acontecimentos recentes e reuniões. Seu caráter informal promoveu uma aproximação a suas personalidades e brincadeiras e seu caráter de instrumento de mobilização política possibilitou um maior conhecimento das lutas e movimentos de que participam. Essa aproximação foi determinante no desenvolvimento da pesquisa.

O trabalho de campo é baseado em relações intersubjetivas. Durante a pesquisa isso foi evidente. Com a construção de laços de amizade, matizados de acordo com um “intangível” grau de empatia, foi sendo dado acesso a informações cada vez mais internas. Essa singularidade da pesquisa levou a considerá-los, mais do que interlocutores, amigos indígenas. Certamente esse grupo de amigos, os mais ativos na associação, determinou em grande medida o direcionamento da observação.

Há aproximadamente vinte etnias representadas na UnB atualmente, em um universo de quarenta e oito estudantes indígenas. Esse grupo é bastante diverso e complexo, com variedade de gênero, idade, religião e formação política, para além da diversidade étnica. Entre Atikum, Baré, Fulni-ô, Kaimbé, Karipuna, Macuxi, Pankará, Pataxó, Potiguara, Tikuna, Tupiniquim e Wapichana, cerca de vinte estudantes são assíduos em suas reuniões e demais atividades, compondo fundamentalmente o grupo observado.

A gente tem que escrever a nossa história, mas é preciso a gente dizer que são dois grupos mesmo, dentro do mesmo grupo. (...) Cada um é responsável por suas escolhas. Somos todos adultos (estudantes indígenas durante assembleia da AAIDF, em 29/05/2010).

⁴⁷ ÍNDIOS ON LINE (<http://www.indiosonline.org.br>) se define como “um canal de dialogo, encontro e troca”. É um “portal de diálogo intercultural, que valoriza a diversidade, facilitando a informação e a comunicação para sete nações indígenas: Kiriri, Tupinambá, Pataxó-Hãhãhãe, Tumbalalá na Bahia, Xucuru-Kariri, Kariri-Xocó em Alagoas e os Pankararu em Pernambuco e para a sociedade em forma geral. Os mesmos índios se conectam à internet em suas próprias aldeias, realizando uma aliança de estudo e trabalho em benefício de suas comunidades e o mundo.” Acessado em: 26/02/11.

⁴⁸ O endereço do blog dos estudantes indígenas da UnB é o seguinte: <http://www.estudantesindigenasunb.blogspot.com/>.

Cabe mencionar que muitos estudantes indígenas têm filhos e, no caso das mulheres, é comum que deixem seus filhos na comunidade de origem para virem estudar. Esse ponto merece melhor consideração em estudo futuro, analisando suas implicações no rendimento acadêmico dessas estudantes etc. As diferenças de gênero não foram privilegiadas na presente análise, mas deve-se mencionar que a atual presidente da AAIDF é uma mulher Atikum e que as mulheres têm bastante representatividade nas atividades da associação.

Na primeira reunião da AAIDF observada, o então presidente da associação apresentou a pesquisa para os outros onze indígenas ali presentes. Entre alguns olhares desconfiados e alguns sorrisos, a pesquisadora recebeu um nome: Jurema.⁴⁹ Esse nome indígena foi uma brincadeira e um mecanismo de inserção no grupo, promovendo uma maior identificação entre os agentes envolvidos no estudo, para além da identidade como estudantes universitários.

Esse nome é significativo também porque expõe a espiritualidade muito presente no grupo. A espiritualidade tradicional é um valor e um exercício constante no grupo de estudantes indígenas, não sendo excludente em relação a uma espiritualidade cristã. Danças e cantos compuseram os encontros mais significativos e estratégicos para sua visibilização. Entre toadas do Toré e cantos da Parichára Wapichana, com seus

⁴⁹ “Toré e jurema são os dois principais ícones da indianidade nordestina. São elementos culturais que, embora não exclusivos das sociedades indígenas, codificam a autoctonia dos índios da região Nordeste do Brasil. O toré é uma tradição indígena de difícil demonstração substantiva por conta da variação semântica e das diversas formas de suas realizações práticas entre as sociedades indígenas e fora delas (1). Trata-se, a princípio, de uma dança ritual que consagra o grupo étnico. Não se pode, além disso, precisar uma origem do termo e até do ritual do toré pela ausência de narrativas coloniais a seu respeito. O toré ganha visibilidade (e a relevância atual) a partir de um processo social que se inicia na primeira metade do século XX. Hoje, o toré está inclusive totalmente incorporado ao movimento indígena no Nordeste como forma de expressão política. Jurema, por seu turno, pode ser uma planta, uma bebida e uma entidade. De fato há uma série de espécies botânicas referidas como jurema. A *Mimosa tenuiflora* (Willd) é uma das que mais chamam a atenção pela alta concentração de N-N-dimetiltriptamina (DMT) que apresenta. Isto é, uma substância capaz de promover intensas alterações de consciência e percepção. Das cascas das raízes dessas plantas são elaboradas beberagens usadas ritualmente por grande número de sociedades indígenas no Nordeste. Os grupos indígenas que não usam essa bebida fazem referência constante à planta como dotada de forças mágicas ou cósmicas que são cultuadas ou, pelo menos, reconhecidas enquanto portadoras de influências oriundas das matas nativas. Há, por fim, a idéia de que jurema é uma entidade, uma personificação espiritual das citadas forças das florestas brasileiras. Este último sentido é mais próprio às religiões afro-ameríndias (ou afro-brasileiras), que substituíram a planta bebida por uma representação de forças nativas. Jurema e toré são, portanto, elementos sagrados e, apesar de sua difusão ritual ou simbólica em contextos não-indígenas, eles são sempre marcadores nativos que indicam, afirmam e delimitam a presença (inclusive espiritual) indígena na sociedade brasileira. Nos rituais das religiões brasileiras onde existem torés, estes são sempre um espaço indígena. Do mesmo modo com relação à jurema. Claro que existem outras entidades e outros espaços indígenas nessas religiões, mas o importante aqui é que eles são tradições e símbolos que são atualizados pelos próprios grupos indígenas” (GRÜNEWALD 2008).

respectivos passos circulares, a espiritualidade tradicional indígena foi um ponto de encontro de suas alteridades, com a afirmação de sua unidade e de seus contrastes.⁵⁰

Durante a realização do trabalho de campo, houve uma participação como estagiária na organização do I Congresso Brasileiro de Acadêmicos, Pesquisadores e Profissionais Indígenas, que ocorreu em julho de 2009, na UnB. Esse evento foi um marco para o desenvolvimento da educação superior dos povos indígenas do Brasil e contou com a presença de intelectuais indígenas e não indígenas de destaque no cenário nacional e internacional. Foi uma oportunidade para conhecer “de dentro” a organização do movimento indígena, trabalhando no Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP) e participando do Congresso, entretanto, por trabalhar na organização, não foi possível estar presente nas discussões.

O evento foi coordenado pelo CINEP em parceria com o Instituto de Ciência Sociais (ICS/UnB), o Departamento de Antropologia (DAN/UnB), o Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas (CEPPAC/UnB), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), a Funai, o Instituto Internacional de Educação do Brasil (IIEB) e o Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED/MN).

Objetivando gerar subsídios para uma política de Educação Superior dos povos indígenas no Brasil, as palestras e experiências dos participantes do Congresso deverão ser sistematizadas em publicação. O Congresso foi sediado na UnB e há a previsão de uma edição futura do mesmo, com ênfase nas pesquisas desenvolvidas pelos acadêmicos indígenas. O encontro com Antônio Carlos de Souza Lima, Maria Barroso-Hoffmann e Antônio Brand, professores universitários engajados na construção da Educação Superior dos povos indígenas, contribuiu com orientações e inquietações para essa pesquisa.

Os próximos tópicos deste capítulo abordarão em detalhes as relações do *Convênio de Cooperação FUB-Funai* e da AAIDF, especificando suas principais frentes de luta e negociação. Todas as informações contidas nesse capítulo foram levantadas a partir da pesquisa de campo.

⁵⁰ A *Parichára* é uma dança indígena geralmente associada ao agradecimento por colheita, caça e outros motivos para celebrações alegres. Os indígenas ficam juntos, em pares, e vão para a frente, algumas vezes alternando os movimentos e voltando para trás (KERSTEN 1988, p. 97 e 103).

4.2. Convênio de Cooperação FUB-Funai: o componente indígena do Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial da Universidade de Brasília

O *Convênio de Cooperação FUB-Funai* foi firmado em fevereiro de 2004, na gestão do reitor Lauro Mohry e de Mércio Gomes, na presidência da Funai. Ele apresenta a finalidade de formar profissionais e especialistas indígenas para o aprimoramento da qualidade de vida de suas comunidades e povos, contemplando sua especificidade cultural, a partir dos princípios citados abaixo:

- 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 ao 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 interculturalidade (*Convênio de Cooperação N° 001/2004, Cláusula Segunda – Da finalidade, fl.2*).

Esse *Convênio* surgiu como resultado das reivindicações e articulações do movimento indígena. Nos anos iniciais da década de 2000, alguns estudantes indígenas cursavam faculdades particulares em Brasília e recebiam auxílio financeiro da Funai. Como havia atrasos com certa frequência no recebimento desse auxílio, o nome desses estudantes passou a constar nos cadastros de devedores inadimplentes, como o Serviço de Proteção ao Crédito (SPC). Outros alunos indígenas, de Campo Grande/MT, estavam em uma situação semelhante. Eles vieram para Brasília e, junto aos estudantes do DF, foram expor a situação ao Ministério Público Federal (MPF) e ao MEC. O então Ministro da Educação, Cristovam Buarque, disponibilizou um assessor para trabalhar junto aos alunos. A convite do MEC, formou-se um GT com a Funai e a UnB, cujas discussões resultaram na formalização do *Convênio de Cooperação FUB-Funai*.⁵¹

O *Convênio* prevê, em sua cláusula sétima, iniciar-se através da transferência dos estudantes indígenas que estudavam em outras Instituições de Ensino Superior, os quais haviam provocado o desenvolvimento do termo de cooperação. Para os ingressos subsequentes, foi estipulado um processo seletivo diferenciado, promovido pela FUB, que consiste em vestibular específico nacional, realizado em pólos regionais rotativos. Busca-se equilibrar os pólos, principalmente entre as regiões Norte e Nordeste, onde

⁵¹ Comunicação pessoal com Vilson Terena, então Coordenador Substituto de Defesa dos Direitos Indígenas e graduando em antropologia, durante o primeiro semestre de 2009.

existem as duas maiores populações indígenas do país e a menor quantidade de ações afirmativas voltada para a formação em cursos regulares.

O vestibular específico, até 2010, era composto por cinquenta questões de português e cinquenta de matemática, além de prova dissertativa. Esse formato foi discutido em diversos momentos da pesquisa de campo e, por deliberação do Comitê Gestor, foi transformado a partir do primeiro vestibular de 2010. Passou-se a examinar, além dos conteúdos já mencionados, conhecimentos de biologia, física, química, geografia e história. A ampliação das disciplinas objeto de exame para entrada na universidade atende assim os conteúdos requeridos pelas ciências da terra e da saúde, que são as áreas de atuação do *Convênio* atualmente, bem como os conteúdos das ciências sociais, para as quais serão destinadas vagas nos próximos processos seletivos.

Os indígenas, além do vestibular, assinam uma carta de compromisso colocando sua formação a serviço de suas comunidades de origem e apresentam uma declaração de auto-reconhecimento, detalhando sua relação com o povo indígena a que clamam pertencimento e uma exposição dos motivos que levaram à escolha do curso, além de uma declaração de reconhecimento da própria comunidade, com assinatura de pelo menos cinco lideranças. Esses documentos vêm se adaptando de acordo com o andamento do *Convênio*, diferenciando-se de acordo com os editais.

No último vestibular específico, o reconhecimento da comunidade passou a ser uma indicação do estudante indígena para o vestibular, considerando as necessidades coletivas. Entretanto, cabe perguntar se essa diferença formal garante efetivamente que os estudantes indígenas contemplados pela ação afirmativa do *Convênio* sejam os indicados pelas comunidades. Como garantir que essa indicação seja de fato um desígnio e um desejo coletivo, tendo em vista que as ações afirmativas se referem aos indígenas como coletivos e que as próprias organizações sociais indígenas tendem a considerar a preponderância do coletivo sobre o indivíduo? Essa é uma tensão para a qual todavia não há uma solução definida.

A questão de assegurar que as vagas oferecidas sejam ocupadas por indígenas comprometidos com a melhoria da qualidade de vida de seus povos é complexa e exige um reposicionamento da universidade e do órgão federal indigenista no sentido de construir espaços e instrumentos institucionais para que as comunidades tenham de fato o controle social sobre essas políticas. É através do controle social das comunidades e do movimento indígena que será possível assegurar-se que os indígenas em formação

tenham um compromisso com a sua causa e que trabalharão para o fortalecimento dos povos indígenas no Brasil.

No que concerne ao *Convênio*, o número de vagas reservadas a indígenas e os cursos a que serão destinadas são definidos anualmente pelo Comitê Gestor. Este, responsável pela operacionalização do *Convênio*, foi instituído por meio de termo aditivo e é “formado por representantes da FUB, MEC, Funai, acrescida de representação indígena” (*idem*, Cláusula Terceira – Das Metas Específicas, fl. 2). Atualmente, são oferecidas vagas nos seguintes cursos: Agronomia, Engenharia Florestal, Enfermagem e Obstetrícia, Medicina e Nutrição. Os cursos de Nutrição e Agronomia substituíram os cursos de Farmácia e Biologia, anteriormente contemplados. No total, são dez vagas, distribuindo-se duas para cada curso.

O *Convênio* prevê a formação de duzentos profissionais indígenas em um período de dez anos. Para o cumprimento dessa meta, seria necessária a realização de vestibulares semestrais com dez vagas cada. Entretanto, há lacunas de tempo significativas entre a realização dos vestibulares específicos, tendo sido realizado um em 2006, um em 2008, um em 2009 (com vinte vagas divididas entre o primeiro e o segundo semestre) e um em 2010. Atualmente, decorridos sete anos de duração do *Convênio*, há aproximadamente cinquenta estudantes indígenas cursando a UnB por meio dessa ação afirmativa.⁵²

A professora Deborah Santos, então assessora de Diversidade e Apoio aos Cotistas e coordenadora do Centro de Convivência Negra (CCN), expôs o histórico das ações afirmativas na UnB em palestra proferida durante a Semana Indígena, em agosto de 2010. Em 1995, a UnB sediou um seminário sobre as ações afirmativas em países democráticos. Em 1999, um grupo passou a se reunir para discutir a exclusão social na universidade, especialmente nos cursos de maior prestígio e retorno financeiro. A partir de 2002, começou uma discussão sobre como amenizar esse quadro de exclusão, considerando que, à época, só havia 2% de negros na UnB, contrastando-se com os 45% de negros do DF. Os movimentos sociais passaram a participar das discussões, sua presença e pressão levou à aprovação do *Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial da Universidade de Brasília*, em 2003.

O Plano de Metas é um conjunto de medidas que pretendem gerar na UnB uma composição social, étnica e racial capaz de refletir minimamente a situação do Distrito Federal e a

⁵² Há estudantes indígenas na UnB que não ingressaram por meio do *Convênio* FUB-Funai, como os doutorandos Gerser Baniwa e Edilson Baniwa, dos cursos de antropologia e linguística, respectivamente, entre outros.

diversidade da sociedade brasileira como um todo. O fundamento supremo do Plano de Metas é o propósito de promover a inclusão social de negros e indígenas por meio do acesso ao ensino superior, em um contexto de Políticas de Ação Afirmativa. (...) O *Plano de Metas para Integração Racial, Social e Étnica* da UnB prevê acompanhamento acadêmico e psicossocial para os alunos cotistas e para os índios.⁵³

A primeira turma de cotistas negros é do ano de 2004, ano de criação do *Convênio* de Cooperação FUB-Funai. Atualmente, há entre 12,5 e 13% de estudantes negros na UnB, cerca de três mil e quinhentos alunos, em números absolutos.

Em entrevista, o antropólogo Gersem Baniwa colocou a importância da articulação do movimento negro, que foi à frente na luta pelas ações afirmativas no Brasil. As conquistas do movimento indígena nesse campo têm relação direta com as conquistas do movimento negro, cujo protagonismo na luta pela inclusão na universidade tem sido um exemplo e um apoio fundamental para as iniciativas indígenas de inclusão nas mesmas. A complementação da ação desses dois movimentos sociais é bastante nítida no caso das ações afirmativas da UnB, unidas em um mesmo Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial.

A discussão sobre as cotas tem sido polemizada em diversos momentos. Em julho de 2009, o Partido Democratas (DEM) moveu um processo solicitando a suspensão do sistema de cotas da UnB com base em uma Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF). O *Supremo Tribunal Federal* (STF) se manifestou quando ao pedido de medida liminar, que suspenderia as cotas já no segundo semestre de 2009, indeferindo-o. No entanto, a Suprema Corte não se manifestou ainda sobre o inteiro mérito da ação, que pode constituir uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), colocando em risco todo o *Plano de Metas* da UnB e os demais programas de cotas ao redor do país.

Diante da ação movida pelo DEM, formou-se na UnB o coletivo *Articulação em Defesa das Cotas*, que participou ativamente da defesa das cotas junto ao STF. A Funai também se manifestou contra a ação movida pelo DEM, tendo em vista as ações afirmativas na Educação Superior voltadas para os povos indígenas, em plena expansão. Esse assunto esteve presente em algumas das reuniões interinstitucionais e multipartites nas quais se discutiam os interesses da AAIDF e o desenvolvimento do *Convênio*, demonstrando a articulação intrínseca das ações afirmativas para negros e indígenas, tendo em vista suas especificidades.

⁵³ Fonte: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/ebulicao/ebul01/pdf/metas.pdf>. Acessado em: 12/01/2011.

É importante notar que as ações afirmativas na UnB têm um caráter de pioneirismo. A UnB foi a primeira universidade brasileira a implementar cotas raciais e reserva de vagas para indígenas em cursos regulares.⁵⁴ Atualmente, há mais de cinquenta IESPs que promovem algum tipo de ação afirmativa. O desenvolvimento da UnB, inserido nesse quadro, é tido como um modelo e um exemplo, fato que os estudantes indígenas destacaram com certa regularidade, motivando-se e somando à sua responsabilidade política e acadêmica.

Esse pioneirismo, entretanto, tem um custo alto. Em mais de uma ocasião pude escutar os indígenas afirmando que estavam conscientes de que eram cobaias. Inclusive a realização desta pesquisa, em um primeiro momento, causou certo desconforto, trazendo à tona essa sensação. Outras pesquisas e observações já tinham sido realizadas ou estavam em curso junto a eles. Esse volume de atenção pode ter sido tomado como uma exotização ou uma objetificação, o que compreendo e com o que tive que estar sempre muito consciente para não assediá-los.

O mais alto custo associado ao pioneirismo do programa e também das primeiras turmas é o despreparo dos professores e também das instituições para lidar com sua alteridade.

Eu, quando dava aula, muitas vezes não sabia que o estudante era indígena, porque ninguém falava (...). Ninguém me preparou para receber esse aluno (Umberto Eusébe, professor da Faculdade de Saúde, primeiro Coordenador Acadêmico dos estudantes indígenas da UnB, em reunião realizada no dia 19/08/2009).

Quanto ao despreparo dos professores, cabe destacar a necessidade de haver uma política de formação dos mesmos sobre a temática indígena e sobre a interculturalidade, devendo haver a participação de lideranças e intelectuais indígenas e dos próprios estudantes indígenas, apresentando os conteúdos que lhes parecerem de maior relevância para a conscientização dos professores responsáveis por sua formação universitária. Mais interessante seria a interação direta dos professores com as comunidades indígenas, junto aos estudantes, através de programas de pesquisa e

⁵⁴ Cabe fazer menção à distinção entre cotas e reserva de vagas. As cotas são uma porcentagem das vagas já existentes. No caso da UnB, 20% das vagas oferecidas em todos os cursos são destinadas a estudantes cotistas, que fazem essa opção autodeclarando-se negros em sua inscrição no vestibular. Os 80% restantes das vagas são destinados aos estudantes inscritos no vestibular pelo chamado sistema universal. Já a reserva de vagas refere-se a novas vagas que são criadas especificamente para o grupo que será contemplado pela ação afirmativa. No caso da UnB, são 2 vagas criadas em 5 cursos definidos anualmente pelo Comitê Gestor de acordo com as demandas das comunidades, que devem ser sondadas pela Funai, totalizando 10 vagas por semestre, idealmente. Essa diferença entre o sistema de cotas e a reserva de vagas foi reiterada pelos agentes institucionais diversas vezes em campo. O Projeto Trilhas de Conhecimentos, em levantamento realizado, classifica esse último sistema como “vagas suplementares”. Optou-se por utilizar o termo reserva de vagas, por ser o termo utilizado pelos agentes envolvidos diretamente no *Convênio*.

extensão protagonizados pelos acadêmicos indígenas. Também seria importante uma introdução à teoria antropológica para possibilitar aos docentes de disciplinas exatas ou médicas uma aproximação epistemológica às alteridades culturais. Essa formação deve inserir-se em um contexto de renovação da universidade, no qual a abertura à interculturalidade possibilite o desenvolvimento de novas abordagens científicas, atentas à contribuição dos sujeitos coletivos que vêm marcando sua presença na Educação Superior.

É preciso que a prática indigenista também se transfigure à luz dos conceitos desenvolvidos em parceria com o movimento indígena. A interculturalidade e o protagonismo indígena devem ser a nova força motriz do indigenismo, o que vem sendo anunciado pela reestruturação da Funai, em curso, que aposta no diálogo e na parceria com o movimento indígena como as principais ferramentas para o desenvolvimento de suas ações institucionais.

A gente cobra muito de vocês, mas temos que cobrar de todos nós, havia um despreparo das três partes (Gustavo Hamilton Menezes, Coordenador de Apoio Pedagógico da CGE, em palestra proferida durante a recepção dos calouros indígenas na FAL).

Aqui, deve-se observar que as instituições governamentais têm um passo lento em suas transformações, o que, apesar de inquietante, também garante certa segurança nos processos de mudança. Para que a UnB e a Funai se preparem para acolher, escutar e valorizar os estudantes indígenas, tem sido necessária uma luta política de descolonização desses espaços empreendida pelos estudantes indígenas junto a suas parcerias, que são estratégicas para os avanços que têm conquistado.

A universidade não estava preparada para nos receber. O pessoal do SOU atende bem, têm disposição. Em outros setores está muito carente. A gente que está aqui há mais tempo sabe mais como lidar com o pessoal que está chegando, isso vai contribuir com o nosso sucesso. A universidade tem que passar por cima de muitas regras para conseguir receber a gente. Algumas coisas que poderiam parecer problema não são, temos um bom relacionamento com a Funai (Antônio Kaimbé, então presidente da AAIDF, estudante de Agronomia, em entrevista realizada em abril de 2009).

Pude acompanhar um período de transição entre uma parceria mais acentuada com a Funai, na figura da CGE, e uma parceria mais acentuada com a UnB, na figura dos Decanatos de Assuntos Comunitários (DAC), de Extensão (DEX) e de Ensino e Graduação (DEG), neste último especialmente junto à Diretoria de Acompanhamento e Integração Acadêmica (DAIA) em seu Serviço de Orientação ao Universitário (SOU), que tem sido um parceiro essencial para a permanência dos estudantes indígenas na UnB, dedicando-se a acompanhá-los e orientá-los em suas dificuldades de adaptação na universidade.

O apoio do SOU foi crucial principalmente para as primeiras turmas, que não contavam com o apoio de nenhum outro setor da universidade e tinham uma associação apenas nominal, que não promovia efetivamente sua união e a defesa coletiva de seus interesses, o que é uma das funções primordiais da AAIDF. Hoje, o SOU é ainda um dos principais parceiros dos estudantes indígenas e tem grande parte do conhecimento acumulado sobre suas demandas e vivências na UnB. Sua equipe é composta basicamente por psicólogos, não havendo nenhum profissional com formação antropológica.⁵⁵ Outros parceiros na UnB são o NEAI/CDS e o Laboratório de Línguas Indígenas (LALI), apesar de não serem convidados oficialmente para participar das ações do *Convênio*.

Temos que ser fortes para enfrentar isso aqui. Ir conquistando aliados para dizer: você consegue, você é forte, vou te ajudar (estudante indígena em palestra proferida junto ao NEAI/CDS).

Observa-se que os aliados são pessoas comprometidas com a causa dos estudantes indígenas, que representam as instituições nas quais trabalham. Essa é uma relação dialética e a função institucional também é responsável pelo envolvimento dos aliados, mas principalmente a sua sensibilidade e a sua escolha por comprometer-se com a causa dos estudantes indígenas tem sido responsável pela consolidação do *Convênio*.

Firmado sob a gestão de Lauro Morhy e tendo atravessado a gestão de Timothy Mulholland, o *Convênio* encontrou na gestão do reitor José Geraldo de Sousa Junior seu maior apoio institucional. Esse apoio deriva principalmente de uma maior articulação e visibilização do grupo de estudantes indígenas, mas também do compromisso pessoal com esse grupo diferenciado, afirmado pelo reitor, que tem um histórico de trabalho no campo dos direitos humanos. A Decana de Assuntos Comunitários, Rachel Nunes da Cunha, representando o reitor durante a recepção dos calouros indígenas na FAL, afirmou a necessidade de multiplicar-se o número de vagas para os estudantes indígenas oferecidas a cada semestre e a importância de a universidade aprender com os conhecimentos tradicionais indígenas. Apontou também para o intercâmbio com os estudantes não indígenas como oportunidade de conscientizá-los sobre sua responsabilidade social.

O compromisso pessoal de servidores e gestores da UnB contribui para o processo de construção do *Convênio* junto aos estudantes indígenas, mas não pode ser a

⁵⁵ Em comunicação pessoal com o professor José Pimenta, no dia 21/01/2011, ele afirmou que o Departamento de Antropologia (DAN) não havia sido convidado para participar das atividades do *Convênio*. Afirmou, também, que os professores mostraram interesse em participar desse processo.

base sobre a qual as conquistas são construídas, sob o risco de perderem-se quando da mudança de gestão. É preciso institucionalizar e formalizar as conquistas, conforme colocado em muitas reuniões pelos estudantes indígenas e confirmado por suas parcerias.

Questões como o acesso à alimentação no RU pelo preço destinado ao grupo econômico de baixa renda (cinquenta centavos), no qual não se enquadrariam devido ao auxílio financeiro, mas que é de fundamental importância para sua manutenção na universidade e em Brasília; a compra de livros utilizados nas disciplinas chave dos estudantes indígenas, compondo um acervo reservado aos mesmos na Biblioteca Central dos Estudantes (BCE), como um fomento e uma garantia para seus estudos; e o acesso diferenciado a serviços de saúde, como oftalmologia e odontologia, no Hospital Universitário de Brasília (HUB), devem ser formalmente assegurados em uma nova redação ou um termo aditivo ao *Convênio*. No que concerne ao HUB, por exemplo, os estudantes indígenas já tiveram um apoio importante dos serviços de saúde lá oferecidos e, com a mudança da administração do Hospital, esse apoio diminuiu sensivelmente.

Há outra questão importante que é a dinâmica dos Coordenadores Acadêmicos dos estudantes indígenas da UnB. Até 2009, não havia sido criado esse cargo. O SOU cumpria a função de acompanhamento e coordenação das ações que se desenvolviam com os estudantes indígenas. Estes indicavam colegas para realizar monitorias de disciplinas específicas, ou outros estudantes se apresentavam junto ao SOU para oferecer monitorias e, combinada com uma orientação psicopedagógica, essa era uma espécie de coordenação acadêmica dos estudantes indígenas promovida pela UnB.

O Coordenador de Apoio Pedagógico da CGE, Gustavo Hamilton Menezes, vem acompanhando o rendimento acadêmico dos estudantes indígenas, além das principais discussões empreendidas no âmbito do *Convênio*, porém não tem uma inserção no sentido de acompanhar mais de perto as demandas e as vivências dos estudantes indígenas, até por ser responsável por outras dezenas de *Convênios* e estudantes indígenas de universidades ao redor do Brasil. Esse raio de atuação, aliado às pressões de cortes no orçamento e de restrições à ação da Funai no que concerne à educação escolar indígena, campo que encontra-se institucionalmente sob a responsabilidade do MEC, o constroem a exercer uma função mais pragmática e quantitativa, que acaba prejudicando a relação da Funai com os estudantes indígenas.

Em 2009, buscou-se solucionar a demanda por um Coordenador Acadêmico que pudesse dedicar-se a compreender as necessidades acadêmicas dos estudantes indígenas,

estimulando-os e promovendo as monitorias. O caso é que em cerca de um ano e meio já houve três Coordenadores Acadêmicos e nenhum deles teve qualquer preparação antropológica para lidar com a alteridade indígena. O primeiro coordenador, o professor Umberto Eusébe, criou um vínculo interessante com os estudantes, dedicando-se a estar junto com eles nas reuniões multipartites sobre seus interesses e motivando-os nos estudos.

Não foi possível observar em campo o exercício da atual Coordenadora Acadêmica, a professora Angela Patrícia Santana, do curso de veterinária, tendo contato com o seu trabalho apenas através do grupo de email “MalocaUnB”. No entanto, durante a Semana Indígena promovida pelos estudantes indígenas e seus parceiros, em agosto de 2010, a ausência da Coordenadora Acadêmica foi um motivo de desconforto. Por que não estava presente escutando as palestras e participando com os indígenas de um momento tão importante para eles e para compreendê-los? “Não seria a hora de mudar a visão da escolha dos coordenadores?”, perguntou um estudante indígena para os parceiros do DEG, DEX e DAC, observando que os coordenadores sempre têm muitas outras atividades além de orientar os estudantes indígenas.

A dificuldade de encontrar um Coordenador Acadêmico que se encaixe no perfil exigido é patente. Seria o caso de haver um diálogo com os estudantes indígenas, considerando alguns professores que têm dado um suporte importante à sua trajetória acadêmica já há algum tempo, lideranças e intelectuais indígenas e os parceiros institucionais, para encontrar uma forma de solucionar esse impasse conciliando as obrigações da coordenação acadêmica, equilibrando-as entre as estratégias de estudo e os espaços de diálogo intercultural, como está previsto nas finalidades do *Convênio*.

Há também a necessidade de que as monitorias sejam fruto das demandas dos estudantes indígenas e não impostas a eles. Registrei essa questão em uma reunião da AAIDF. De fato, as monitorias são suportes à formação em curso e não fazem parte do currículo obrigatório. É importante motivá-los, acompanhá-los e conscientizá-los da importância de aproveitar esse recurso, mas não obrigá-los a frequentar monitorias, especialmente quando não há a demanda de aprimoramento do rendimento de determinado aluno naquele conteúdo. Esse é um ponto em que é preciso ter atenção e cuidado, escutá-los, sobretudo, para promover a melhor forma de apoio para o seu sucesso acadêmico.

Quanto ao sucesso acadêmico, a participação em Projetos de Iniciação Científica (PICs) é fundamental para o desenvolvimento das habilidades requeridas na obtenção

do título e na prática profissional. Como os estudantes indígenas passam por um maior período de adaptação da universidade, de modo geral, seria importante garantir que o baixo Índice de Rendimento Acadêmico (IRA) não os prejudicasse no acesso a esses projetos, conforme colocado pela doutoranda Ana Paz, que realiza pesquisa pela Faculdade de Educação (FE) junto aos estudantes indígenas da UnB.

O *Convênio* já conta com a formatura de uma estudante Fulni-ô no curso de Comunicação Social. Fruto da primeira turma do *Convênio*, ela formou-se no último semestre de 2009 e tem buscado trabalhar com a questão indígena, valorizando o protagonismo dos profissionais indígenas na luta política do movimento.⁵⁶ Ela pretende contribuir para uma renovação do olhar da mídia sobre os povos indígenas e vem desenvolvendo um espaço autoral na rede.⁵⁷ Há perspectiva de graduação de outros dois estudantes indígenas do curso de Biologia nesse segundo semestre de 2010. Os dois ingressaram na turma de 2006. A partir da conclusão do curso de um número mais expressivo de estudantes indígenas será possível avaliar com maior propriedade os resultados do *Convênio de Cooperação* junto às comunidades.

Por fim, deve-se destacar que representantes da Funai, da UnB e os estudantes indígenas têm discutido a necessidade de promover uma revisão do *Convênio de Cooperação FUB-Funai*. Essa questão foi colocada em diversas reuniões, enfatizando o aprendizado de todos os envolvidos através da prática, o que resultou em uma consciência amadurecida sobre os aspectos positivos e negativos do *Convênio*. Além de garantir os benefícios mencionados anteriormente, referentes à alimentação, à saúde e ao acervo específico de livros na BCE, a reformulação do *Convênio* provavelmente especificará os deveres dos estudantes indígenas.

Os povos indígenas são conhecidos como guerreiros e batalhadores. Muitos deram suas vidas. Então nós temos que honrar o nosso ser indígena, o nosso sangue. Por isso a importância de afirmar e saber os nossos deveres (estudante indígena durante recepção dos calouros na FAL).

Outros pontos que devem ser analisados no processo de revisão do *Convênio* são: a questão da moradia, o tempo de duração dessa ação afirmativa, a possibilidade de inclusão de mais vagas e de contemplar outros cursos, a ampliação do apoio oferecido pelo MEC, a formação dos docentes para lidar com a temática indígena, com capacitação em antropologia e enfoque intercultural e o desenvolvimento de cooperação técnica com o órgão de assessoria acadêmica e profissional indígena, CINEP.

⁵⁶ Fonte: <http://www.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=3074>. Acessado em: 13/01/2011.

⁵⁷ <http://amazonirfulnio.blogspot.com>.

O CINEP não é um representante dos povos indígenas, mas um órgão de assessoria técnica. O principal desafio do CINEP é manter este diálogo com os jovens indígenas profissionais, esta interação de saberes. Participo como técnico ou na parte acadêmica, de pesquisa mesmo, que é o meu ponto forte. Podemos desenvolver uma assessoria técnica junto aos estudantes indígenas aqui da UnB (Mário Nicácio Wapichana, em palestra proferida junto ao NEAI/CDS, em 30/09/2009).

Cabe ressaltar que desde meados de 2009 se prevê a realização de um seminário de avaliação do *Convênio*, que realizaria também uma avaliação do sistema de cotas, tendo sido mencionada a criação de um Grupo de Trabalho para discutir a revisão do *Convênio*. No entanto, até o início de 2011 não foi dado nenhum encaminhamento nesse sentido.

4.3. Associação de Acadêmicos Indígenas do Distrito Federal: “estamos juntos e só vamos nos fortalecendo”⁵⁸

A AAIDF foi fundada em 23/08/2008, a partir da demanda das turmas de 2006 e 2008.⁵⁹ Mais articulados politicamente e com um grupo mais coeso do que a primeira turma, os estudantes indígenas buscavam uma forma de associação para fortalecerem-se na universidade. Já existia uma associação, no entanto ela tinha sido criada há alguns anos e nunca havia pago os impostos devidos, além de possuir uma rixa interna. Deparados com essa situação de conflito e com uma multa fiscal de quinhentos reais, os estudantes indígenas recém ingressados decidiram por criar uma nova associação. Essa decisão foi criticada pela então presidente da Associação dos Universitários Indígenas em Brasília (ASSUIB), sem sucesso em demover-lhes da iniciativa.

Com o ingresso da turma de 2008, a iniciativa de criação de uma associação dos estudantes indígenas da UnB foi ganhando corpo e em 23 de agosto de 2008 a AAIDF foi criada. Durante a recepção dos calouros indígenas na FAL, entre os dias 21 e 23 de agosto de 2009, foi comemorado o primeiro aniversário da associação. Nesse mesmo momento passou a debater-se sobre a eleição de uma nova chapa para substituir a diretoria que completava um ano à frente da associação. O então presidente, Antônio Kaimbé, foi elogiado por seus pares, principalmente porque era inexperiente no

⁵⁸ Fala de um estudante indígena em reunião da AAIDF durante recepção de calouros na FAL, em 23/08/2009.

⁵⁹ O primeiro vestibular indígena da UnB ocorreu em 2006, o segundo foi realizado apenas dois anos mais tarde, em 2008. Em 2009 promoveu-se um vestibular para a abertura de vinte vagas, distribuídas entre o primeiro e o segundo semestres. Em 2010 realizou-se novo processo seletivo e está prevista uma edição para 2011.

movimento indígena e conseguiu conduzir a articulação da AAIDF, em seu primeiro ano, com desenvoltura surpreendente.

Hoje, a AAIDF já é reconhecida nacionalmente como um exemplo de mobilização política de acadêmicos indígenas. Algumas lideranças foram destaques em reportagens jornalísticas, no Correio Braziliense de 3 de maio e 13 de setembro de 2009, além de reportagens no portal de notícias da UnB. Diante de suas articulações políticas e acadêmicas, a pesquisa de campo teve a função de registrar um momento específico do desenvolvimento dessa organização indígena.

As reuniões multipartites e interinstitucionais diferenciavam-se das assembleias internas à AAIDF, caracterizando-se por discursos de tom ora diplomático ora reivindicatório. As assembleias dedicavam-se a discutir questões internas, muitas vezes vinculadas ao emprego dos recursos da associação, como a compra de algum material considerado necessário pelo coletivo, ou à formalização, em andamento, do Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ). A conclusão do processo de formalização da AAIDF, com a inclusão no CNPJ, foi colocada reiteradas vezes como uma necessidade fundamental da associação para sua participação em projetos, concorrência em editais, entre outros.

A contribuição dos associados também era tratada regularmente. O valor estabelecido, de cinco reais mensais por associado, era pago apenas por uma minoria. A discussão sobre essa contribuição e a melhor forma de se proceder à sua cobrança estava em pauta na maioria das assembleias. Até o final do trabalho de campo essa questão não havia alcançado um consenso.

Outros mecanismos de arrecadação de fundos vêm sendo empregados pela AAIDF, como a participação no arraial da UnB com uma barraquinha de comidas típicas e a realização de pinturas corporais pagas durante a *Semana de Extensão* e a Semana Indígena da UnB. Nesses eventos, também foi estimulada a venda de artesanatos de suas comunidades de origem, porém os recursos nesse caso não seriam revertidos para a associação.

A AAIDF implementou alguns projetos importantes, como o *Círculo de Leituras/Conversas*, e prevê a criação de uma espécie de “Rondonzinho”. O *Círculo de Conversas* é um mini-projeto constituído por reuniões semanais de estudantes indígenas e não indígenas, para discutir a interligação entre a universidade e as aldeias. Os estudantes também pretendem visitar as aldeias, o que deve ampliar o alcance do projeto. A idéia de fazer um “Rondonzinho” veio da experiência de alguns estudantes

indígenas no *Projeto Rondon*, trabalhando junto a comunidades distantes.⁶⁰ Os estudantes tiveram a idéia de promover esses serviços e intercâmbios em comunidades indígenas, primeiramente em suas próprias comunidades. O projeto também seria aberto para estudantes não indígenas.

Alguns estudantes indígenas também participam do projeto *Conexões de Saberes*, vinculado ao *Programa Conexões de Saberes*, coordenado pela Coordenação Geral de Diversidade do MEC/SECAD. Esse programa oferece bolsas para alunos de grupos diferenciados, que se reúnem para discutir e elaborar projetos de pesquisa e extensão junto a suas comunidades. O projeto sofreu uma redução de 50% das vagas em 2010. Entrevistei uma estudante indígena, integrante desse projeto, que me informou ter levado essa situação ao conhecimento de seus colegas indígenas, para que eles reivindicassem a continuidade integral do projeto.

Porque nós nunca vamos reivindicar sozinhos. É claro que tem exceções, mas em geral é assim e assim a gente consegue, porque cria força. Na comunidade indígena, todo mundo é neto de alguém, filho de alguém e alguém, diferente das periferias de Brasília em que as pessoas estão desenraizadas. O pessoal [do projeto Conexões] até falou que admira a gente porque a gente está sempre pensando no coletivo. A gente vem buscando os outros conhecimentos, técnicos e científicos – que é o que a gente está fazendo aqui – não para se formar e entrar no mercado de trabalho capitalista, competitivo, mas para voltar para a comunidade, para oferecer estes conhecimentos para a comunidade.⁶¹

A união do grupo de estudantes indígenas através da associação é um ponto fundamental para compreendermos suas perspectivas de permanência e sucesso na UnB. Convém esclarecer que a maior parte dos estudantes da turma de 2004, que ingressou na UnB através de transferência, não pôde dar continuidade aos estudos. Alguns por motivos empregatícios ou para cumprir funções junto ao movimento indígena nacional, mas a maioria teve que interromper os estudos porque não tinham nenhum mecanismo que os ajudasse a lidar com o impacto do ingresso na UnB, apenas o atendimento de orientação psicopedagógica do SOU, que não tinha qualquer preparo para lidar com a alteridade indígena. Todos esses estudantes tiveram o auxílio financeiro cortado, devido a um insuficiente rendimento acadêmico. Alguns deles perseveraram e têm buscado bolsas alternativas para possibilitar a continuidade de seus estudos. Os parceiros da UnB

⁶⁰ “O Projeto Rondon é uma iniciativa do governo brasileiro, coordenada pelo Ministério da Defesa, em colaboração com a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação – MEC. Entre 1967 e 1989, quando foi extinto, o projeto envolveu mais de 350 mil estudantes de todas as regiões do País. Em 2005, o Projeto Rondon foi relançado pelo governo federal, a pedido da União Nacional dos Estudantes (UNE).” (Fonte: Wikipédia: http://pt.wikipedia.org/wiki/Projeto_Rondon) Acessada em: 26/01/2011. Para mais informações, acessar: <https://www.defesa.gov.br/index.php/projeto-rondonsubmenu.html>

⁶¹ Comunicação pessoal com uma estudantes indígena, em 19/11/2010, registrada no diário de campo.

e a AAIDF demonstraram em diversas reuniões interesse em apoiar esses estudantes, que foram prejudicados pela ausência de mecanismos que os fortalecesse como grupo na comunidade acadêmica.

A AAIDF procura fortalecer o grupo de estudantes indígenas da UnB. Ela funciona como um braço e uma expressão do movimento indígena na universidade, promovendo seu empoderamento político e a visibilidade de suas reivindicações, ampliando o alcance da presença indígena na universidade, trazendo à tona discussões e manifestações culturais que são em si um exercício de interculturalidade. A AAIDF é também um mecanismo de aglutinação de um grupo extremamente heterogêneo, composto por indígenas de múltiplas sociedades e distintas regiões, majoritariamente divididos entre as regiões Norte e Nordeste.⁶²

À diversidade cultural soma-se a diversidade de gênero, de faixa etária e de classe social, embora predominem grupos de baixa renda. Esse encontro intercultural desperta o interesse pelas diferenças. Constrói-se uma identidade do “ser índio”, ou “ser estudante indígena”, ao mesmo tempo em que se reafirmam e se reconstróem os laços identitários com a comunidade de origem. Essa reconstrução identitária e a interculturalidade são simbolizadas pelo aprendizado da língua empreendido por alguns estudantes, pela valorização do idioma da própria comunidade e das línguas indígenas de maneira geral, sendo utilizados vernáculos para representá-los coletivamente, por exemplo, na Semana Indígena. Nesse ponto o LALI apresenta um potencial notável de contribuição à AAIDF, que deve ser incentivado pela universidade e pelo *Convênio*, institucionalmente.

Também as pinturas indígenas simbolizam esse encontro das diferenças culturais. Especialmente com o jenipapo (presente em abundância nas proximidades da UnB), mas também com o urucum, os estudantes indígenas valorizam a pintura corporal como expressão cultural, compartilhando padrões, desenhos e conhecimentos. A afirmação de sua identidade e a abertura ao outro, nesse caso, são complementares e acontecem informalmente. Em um clima descontraído, os estudantes pintam-se e partilham seus saberes e suas experiências.

⁶² A maior expressão de indígenas do Norte e Nordeste na UnB pode relacionar-se ao maior número de ações afirmativas para a Educação Superior dos povos indígenas nas regiões Sul e Centro-Oeste, em que predomina o acesso dos povos indígenas dessas regiões. Há uma discussão sobre qual seria a abrangência mais adequada para as ações afirmativas voltadas para a Educação Superior dos povos indígenas: regional ou nacional.

Assim, as oficinas de pintura corporal são um ponto alto dos eventos que realizam. Tanto na Semana de Extensão, quanto na Semana Indígena, foi nas oficinas de pintura corporal em que apareceu o maior número de participantes não indígenas, membros da comunidade acadêmica mais ampla. Dois estudantes indígenas faziam uma introdução ao significado cultural das pinturas, apresentando alguns padrões e incentivando os presentes a pintarem-se uns aos outros, como fazem em suas comunidades. Esses eventos promovem uma interação multicultural muito interessante. É importante valorizá-los como espaços possíveis de aprendizagem intercultural e de respeito à alteridade.

A Semana Indígena realizou-se em agosto de 2010, após uma série de articulações da AAIDF junto ao CCN, DAC, principalmente na figura da Diretoria de Esporte, Arte e Cultura (DEA), DEX, DEG e LALI. Os estudantes indígenas vinham planejando essa semana cultural há pelo menos um ano e pretendiam realizá-la durante o mês de abril, em data próxima ao dia do índio. Entretanto, devido à greve prolongada pela qual a UnB passou no ano de 2010, só foi possível realizar a Semana Indígena nos dias 11 e 12 de agosto do mesmo ano. Segundo o Folheto de divulgação, a Semana Indígena da UnB teve 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”.⁶³

Nos dois dias de realização do evento, houve a exposição permanente de painéis produzidos pelos estudantes indígenas sobre as comunidades representadas na UnB; exposição e venda de artesanatos; caminhada com cantos e dança desde o RU até o Anfiteatro em que seriam realizados os debates sobre “Ações Afirmativas e Cotas no contexto indígena” e “A Universidade e as comunidades indígenas”. Esses debates contaram com a participação de doutorandos indígenas da UnB. Aconteceu também um momento espiritual/ritual sagrado, que contou com a presença e as palavras da liderança Álvaro Tukano, além da dança e os cantos indígenas tradicionais das regiões Norte e Nordeste. O encerramento do evento se deu com a palavra final do então presidente da AAIDF, Tanielson Poran, Potiguara, e com o oferecimento de um Tembi’u, um lanche indígena.

Os estudantes indígenas realizam anualmente, no período das férias, um projeto em suas comunidades de acordo com as áreas de formação. São oficinas, palestras etc.

⁶³ Folheto de divulgação da Semana Indígena – UnB, em 11 e 12 de agosto de 2010.

Um grupo de estudantes Atikum relatou o trabalho que realizou nas aldeias de sua região, na área da saúde. Estava animado porque houve uma boa recepção e uma frequência numerosa nas palestras. Em apresentação dos resultados do projeto, durante a recepção dos calouros na FAL, registraram-se as seguintes afirmações:

Como a gente conhece o nosso povo, ficou mais fácil para saber as necessidades. (...) Aprendi muito. (...) Foi muito bom como futuros profissionais, a experiência com o público

Essa ação está prevista na Portaria nº 849/MJ, que dispõe sobre o auxílio financeiro da Funai para os acadêmicos indígenas, estabelecendo como uma das condições para o recebimento do auxílio a realização de atividade anual na sua área de formação junto à comunidade.

Em julho de 2010, ocorreu na UnB o Seminário Internacional Encontro de Saberes: A Inclusão das Artes e dos Saberes Indígenas, Afro-Americanos e das Comunidades Tradicionais no mundo Acadêmico, que resultou na oferta de uma disciplina no segundo semestre de 2010, em que lecionaram mestres tradicionais de diversas culturas e ofícios. Um dos mestres que estava presente durante o seminário é o indígena Benke Ashaninka, fundador da escola *Yorenka Ātame* (Saberes da Floresta).⁶⁴ Durante o período em que esteve em Brasília, Benke agendou uma reunião com a AAIDF e esteve reunido com os acadêmicos indígenas da UnB.

A AAIDF mantém uma relação estreita com lideranças importantes do movimento indígena nacional. Álvaro Tukano, um dos pioneiros do movimento indígena nacional na década de 1980, esteve presente em mais de um evento da associação. Os estudantes indígenas, em permanente contato com as lutas de suas comunidades, buscam fazer-se presentes em atividades do movimento indígena mais amplo, como o Acampamento Terra Livre, realizado anualmente, e a Festa de Macunaíma, promovida em comemoração à decisão do STF a favor da homologação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol em área contínua, para a qual foram representantes da AAIDF, com o apoio da DEA. A articulação do movimento indígena também se faz localmente, junto aos parentes indígenas que têm suas reivindicações na região do DF.

O vínculo com o movimento indígena antecede seu ingresso na universidade. O aluno de medicina, Josinaldo Atikum, revelou sua trajetória em entrevista concedida no

⁶⁴ Escola *Yorenka Ātame* (Saber da Floresta), inaugurada em 2007, tem como proposta “levar os conhecimentos e a experiência fortalecida dos Ashaninka com o ‘desenvolvimento sustentável’ além dos limites da Terra Indígena Kampa do Rio Amônia, para eventualmente desembocar na implantação de uma política de gestão ambiental para toda a bacia do alto Juruá” (PIMENTA, 2007: 659).

dia 11 de maio de 2009. Antes de passar para o curso de medicina na UnB, trabalhava na comunidade como agente de saúde e professor. Após a conclusão do Ensino Médio, descontinuo devido a não haver oferta de Ensino Médio na aldeia, buscou uma oportunidade de formação em Pernambuco e começou a cursar matemática, disciplina que ensinava na aldeia.

Eu sempre quis contribuir mais. Eu era conselheiro do Conselho de Saúde Indígena e membro da Associação. Eu sempre participei do movimento indígena. Eu acho que o movimento indígena teve essa contribuição muito grande para a aprovação, porque a gente desenvolve a consciência crítica, visão global (Josinaldo Atikum, em entrevista realizada no dia 11/05/2009).

Em entrevista, Joicilene Mandulão, de pai Macuxi e mãe Wapichana, também expôs seu vínculo com o movimento indígena. Seus pais são professores indígenas muito envolvidos na conquista da educação escolar indígena específica e diferenciada. Atualmente, estão se formando em Licenciatura Intercultural pelo *Núcleo Insikiran* da UFRR. Seu pai, Fausto da Silva Mandulão, participou do Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC, na década de 1990. Sua escolha pelo curso de medicina se deu a partir da percepção de que essa era a área de maior precariedade em sua comunidade. A importância da contribuição técnica de médicos qualificados da própria comunidade, portanto comprometidos com a mesma, foi ressaltada. Ela informou que teve liberdade para decidir qual profissão gostaria de exercer e escolheu se formar em medicina para melhor ajudar o seu povo.

Os vínculos dos estudantes indígenas com o movimento indígena se atualizam através da AAIDF. A formação política dos estudantes vem de suas comunidades e se fortalece na universidade, através da organização e mobilização da AAIDF. Essa afirmação relaciona-se especificamente ao grupo de estudantes indígenas com os quais estive em contato, ou seja, os que se fazem presentes nas reuniões formais e informais dos estudantes indígenas e, especialmente, o grupo mais engajado de lideranças, que têm impulsionado a maior parte de suas conquistas e reivindicações. Quanto a uma parte significativa dos estudantes indígenas que tem pouca ou nenhuma frequência junto às reuniões, mantendo-se à margem do grupo, porém beneficiando-se dos resultados da luta da associação, não posso fazer qualquer afirmação categórica, por não ter convivido suficientemente com esses estudantes.

Essa é uma questão de difícil resolução. Como lidar com os estudantes indígenas que não se fazem presentes no coletivo que os representa? A questão mais profunda diz respeito ao seu compromisso com o movimento indígena e com suas comunidades. Ainda que alguém não queira juntar-se ao grupo, por motivos pessoais, a formação

superior dos povos indígenas resulta da articulação política do movimento indígena e disso depende; vincula-se essencialmente ao compromisso social com a comunidade de origem, elo que se mantém através da mobilização política, junto às expressões culturais e aos vínculos afetivos. Acredito que o compromisso com o movimento indígena e com a associação dos estudantes indígenas é indicativo do comprometimento do estudante com sua comunidade. Essa suposição deve ser objeto de investigação sistemática para comprovação e desdobramentos.

Temos uma ênfase no rendimento, porque não cabe a nós conferir a presença nas reuniões da AAIDF. Temos uma cobrança em notas e em presença nas monitorias para alcançar os benefícios. A cobrança principal em cima de todos vocês é o rendimento acadêmico. (...) É proibido forçar alguém a participar de um movimento (Gustavo Hamilton de Menezes, Coordenador de Apoio Pedagógico da CGE, em reunião interinstitucional no dia 19/08/2009).

Em resposta à colocação acima, um estudante indígena explicou a diferença entre obrigar e incentivar, sugerindo que se ofereçam mais incentivos institucionais para a participação política dos estudantes indígenas. A distância, em relação à associação, de certos estudantes indígenas gera uma preocupação política com o enfraquecimento do *Convênio*, com a questão identitária e também provoca a elaboração de estratégias.

Ninguém é obrigado a ser índio, mas tem gente que não quer ser índio e está ocupando uma vaga do *Convênio*. Temos que ver como faremos com essas pessoas, se a gente deixa pra lá... Acho que é trabalhar com essas pessoas para elas se auto-afirmarem como índios. Uma conversa de aconchego. Ser duro não adianta, afasta. Quem vai fazer é quem está empolgado (estudante indígena em fala durante assembleia da AAIDF, em 11/12/2010).

Observa-se que os indígenas engajados na AAIDF têm um bom rendimento e esforçam-se nos estudos, havendo raras exceções. Esse fato relaciona-se à aprendizagem coletiva valorizada pelos acadêmicos indígenas. Quando juntos, aprendem melhor, compartilhando o que sabem, investigando juntos. É claro que pode haver momentos em que é melhor estudar sozinho, mas de um modo geral os indígenas gostam de estudar juntos, o que deve ser levado em conta para a construção de um apoio acadêmico mais efetivo para eles.

A unidade do grupo, que se expressa e se promove na AAIDF, é um elemento chave para a permanência e sucesso dos estudantes indígenas na universidade. A AAIDF é um instrumento de luta pela garantia de seus direitos e também é um instrumento de aproximação e descoberta de suas afinidades e alteridades. Juntos, os estudantes lidam melhor com as pressões e as cobranças por rendimento, por responsabilidade social e por afirmação identitária, além de afastar a saudade. Espero ter demonstrado que os estudantes indígenas da UnB têm desenvolvido um grande volume de atividades políticas e acadêmicas, de forma que vêm em um itinerário de formação

superior bastante exigente, em termos políticos, culturais e acadêmicos, preparando-se para assumir o papel de lideranças profissionais de suas comunidades junto ao movimento indígena. Esse preparo tem sido garantido em grande parte pela sua organização e protagonismo como AAIDF.

4.4. Moradia, auxílio financeiro e Maloca: principais demandas e frentes de negociação

Logo que começou a pesquisa, os estudantes indígenas apresentaram a questão mais urgente enfrentada e a que mereceria maior atenção: sua moradia. De fato, no transcorrer de um ano de trabalho de campo, da primeira à última reunião observada, esse tema foi abordado, sempre como uma dificuldade e uma reivindicação.

A primeira dificuldade que a gente não pode deixar de falar é a questão da moradia. Acho que isso é responsável por, pelo menos, 40, 50% do fracasso no rendimento escolar. Sem estabilidade, dá um efeito dominó. (...) A gente já tentou resolver, mas ainda não tem uma resposta plausível. O resto, a gente se vira. Hoje, eu estou estável, mas tem gente que tem que se mudar constantemente (Josinaldo Atikum, em entrevista realizada no dia 11/05/2009).

De acordo com o que está especificado no *Convênio*, o auxílio financeiro concedido pela Funai para estudantes que vêm de fora do DF deve ser utilizado para sua hospedagem, transporte, alimentação e apoio escolar. Apesar de representar um valor relativamente alto, a Bolsa Categoria A, de R\$ 900,00, recebida pela grande maioria dos estudantes indígenas, não é suficiente para subsidiar todas essas atividades na cidade de Brasília.

Deve-se observar que Brasília é uma das cidades com maior especulação imobiliária do país, principalmente na área próxima à UnB. Os estudantes indígenas moram, em geral, compartilhando pequenas quitinetes no plano piloto ou na periferia de Brasília. Como não têm uma data certa para receber o auxílio, além da dificuldade financeira de uma maneira geral, com frequência são ameaçados de despejo ou efetivamente despejados.

A burocracia envolvida no aluguel de um imóvel é também um impeditivo para que possam encontrar habitação com tranquilidade. Vindos de outras regiões do país, assim que chegam têm que procurar uma pessoa física que aceite ajudá-los como fiador, portanto que tenha um imóvel quitado, para atestar que irão pagar.

Não é necessário prolongar-se nesse ponto para ficar claro que os estudantes indígenas experimentam um contexto de grande precariedade e insegurança, de

habitação em habitação. Fica igualmente claro que esse contexto tem consequências diretas em seus estudos, prejudicando seu rendimento acadêmico e gerando mais insegurança, em um ciclo vicioso que pode terminar por minar toda a ação do *Convênio*.

Em reunião com o reitor José Geraldo e demais parcerias, em 19 de junho de 2009, os estudantes indígenas expuseram sua situação de maneira contundente e conseguiram que lhes fossem reservadas quatro vagas na CEU. Eles discutiram em assembleia os critérios que adotariam para selecionar esses quatro estudantes. A Funai informou que, caso os estudantes recebessem auxílio, passariam a receber a Bolsa Categoria B, de R\$ 260,00, referente a alimentação, transporte e apoio escolar. Diante de redução tão drástica em sua renda, nenhum dos estudantes que se adequavam nos critérios quis assumir as vagas na CEU.

Esse assunto foi pauta de uma série de reuniões. A postura da Funai foi intensamente criticada, apesar de ser respaldada pelo *Convênio*. A possibilidade de alocar no apartamento estudantes que já estavam sem o auxílio foi polemizada com o argumento de que seriam beneficiados por seus erros. A decisão majoritária considerada justa foi a escolha de candidatos que estivessem próximos da conclusão do curso, de forma a beneficiá-los por seus esforços e a promover uma rotatividade das vagas, ao mesmo tempo em que se lutará por novas vagas.

A tensão associada ao tema e às discussões gerou uma situação de conflito de difícil controle na associação. Alguns estudantes que estão prestes a se formar aceitaram o risco de assumir as vagas para ver se a Funai de fato cortaria parte de sua bolsa, sabendo que teriam mais cobrança sobre seu rendimento acadêmico. Alguns estudantes indígenas, já com as bolsas cortadas, sentiram-se injustiçados. Outros estudantes procuraram moradia na CEU como alunos não indígenas da UnB e outros estudantes, ainda, passaram a morar na CEU de forma irregular.

Uma lista final dos quatro estudantes indígenas indicados para as vagas na CEU foi elaborada pela AAIDF em meados de 2010. A Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS/DAC), que é responsável pela política de moradia estudantil da universidade, exigiu que essa lista fosse corroborada pelo maior número possível de assinaturas dos estudantes indígenas. Pelo menos um dos estudantes indicados já tinha sua bolsa cortada, tendo uma boa integração com a AAIDF.

Uma possibilidade complementar de resolução da questão da moradia dos estudantes indígenas foi sugerida pelo CINEP. A AAIDF alugaria uma casa, tendo o CINEP como fiador. O recurso sairia da Funai para uma conta da AAIDF, que faria um

cheque direto para a locação. A formalidade institucional do processo seria uma garantia de sua lisura. Para o cadastro do endereço da AAIDF, foi sugerida uma cadeira no CINEP, associada a uma ou mais bolsas de pesquisa. Essa proposta foi apresentada em assembleia no dia 29 de maio de 2010 e todos os presentes concordaram, sendo enfatizada a segurança da associação, em oposição à insegurança de ter que procurar um fiador.

Observa-se que há uma relação intrínseca entre as questões da moradia e do auxílio financeiro e destas com as demais questões do cotidiano dos estudantes indígenas da UnB. O auxílio financeiro é crucial para a sobrevivência dos estudantes em Brasília e para sua permanência na UnB. Ele é de competência da Funai, de acordo com a cláusula quarta do *Convênio – Das Obrigações das Partes*.

O auxílio financeiro para estudantes indígenas está regulamentado nas Portarias n° 849/MJ e n° 744/MJ da Funai, sendo-lhes garantido de modo a assegurar seus direitos fundamentais quanto à continuidade dos estudos. A Portaria n° 744/MJ, no item III do Art. 1°, estabelece uma limitação quanto à concomitância do auxílio financeiro concedido pela CGE com o apoio financeiro de outra instituição. A Portaria n° 849/MJ coloca que o acompanhamento promovido junto aos estudantes indígenas deverá orientá-los principalmente no sentido de obter um bom desempenho no curso. Coloca também que os recursos para o apoio financeiro são limitados, devendo construir-se critérios para a distribuição do benefício. Para receber o auxílio financeiro, os estudantes indígenas deverão seguir o cronograma de seu curso e ter uma aprovação mínima de 50% das disciplinas em que estão matriculados, não ultrapassando mais de dois semestres o prazo regular do curso em que estão matriculados.

A Funai tem ficado cada vez mais rigorosa quanto à necessidade de haver um bom rendimento para que o estudante indígena obtenha o auxílio financeiro, ou talvez esta questão esteja mais à tona neste momento porque mais estudantes chegaram a um momento de seu curso em que podem ter o seu auxílio cortado.

Deve-se questionar o rigor imposto ao rendimento acadêmico, uma vez que a própria UnB é mais flexível na avaliação do mesmo. A CGE avalia a soma dos créditos cursados dividida pela média do número de semestres do curso. Caso o aluno esteja muito distante da média necessária para a conclusão do curso, em outras palavras, caso seja necessário um número elevado de semestres para que ele conclua o curso, ele deverá ter o seu auxílio cortado. Os estudantes indígenas questionam esse critério porque ele não avalia o progresso da pessoa, o que é fundamental para uma

compreensão mais aproximada da realidade e do desempenho atual do estudante indígena.

É importante levar em conta que o setor de educação da Funai tem-se manifestado no sentido de priorizar a educação superior dos povos indígenas, buscando a construção de uma política pública com esse objetivo e a inclusão dessa política no Plano Plurianual (PPA) de 2012 a 2015, bem como o aumento do orçamento desse setor. Em um ano, os recursos despendidos pela CGE em auxílios para acadêmicos indígenas totalizaram cinco milhões e setecentos mil reais. O orçamento previsto para 2011 é de seis milhões de reais. Além desse orçamento ser muito limitado, os técnicos são sobrecarregados de trabalho e encontram dificuldades na articulação com os outros setores da Funai.

Essa compreensão, no entanto, não deve obliterar o olhar sobre as pressões sofridas pelos estudantes indígenas. Em um universo cultural diferente, eles têm que se adaptar e afirmar a sua identidade, respondendo simultaneamente às demandas da sua comunidade, da Funai, dos colegas estudantes indígenas, dos parceiros na UnB e das disciplinas acadêmicas, produzindo resultados em projetos e pesquisas, além de menções. Por cima dessas cobranças, eles têm que estar constantemente preocupados com sua moradia e com o auxílio financeiro, devendo ir à Funai para assinar um recibo comprovando o recebimento do auxílio e dependendo de que todos assinem esse recibo para que possa sair o auxílio do próximo mês, sem data definida.

Esse contexto de ansiedade, especialmente em relação à sua moradia e à indefinição da data de recebimento da bolsa, é um fator claramente prejudicial ao rendimento acadêmico e mesmo à saúde dos estudantes, pois promove a insegurança a respeito de questões relativas à sua própria sobrevivência. Esse fator prejudicial deve ser levado em conta e compensado quando dos cálculos de seu rendimento para o corte do auxílio. É preciso considerar as dificuldades, a falta de preparo das instituições para lidar com a alteridade, e não apenas responsabilizar os estudantes e penalizá-los pelo seu baixo rendimento nas disciplinas.

Os estudantes indígenas da UnB passam por diversos problemas financeiros. O impacto desses entraves não se restringe ao campo acadêmico, mas também se dá no campo político. Mais de um estudante indígena não pôde assumir cargos na diretoria da AAIDF porque tinha o nome cadastrado no SPC.

No início de 2010, houve uma série de atrasos no pagamento do auxílio financeiro aos estudantes indígenas. Em resposta a essa situação, eles decidiram

coletivamente não comparecer a uma reunião que havia sido convocada pela Funai. Como represália, dentro de sua competência, a CGE cortou o auxílio de quatro estudantes indígenas que estavam com um rendimento insuficiente. Em assembleia, foi colocado que esse passaria a ser o modo de atuação da Funai. Os estudantes indígenas informaram que foram tratados com descaso e que houve a repreensão de membros da diretoria da AAIDF. Foi colocada a necessidade de buscar a parceria de outras entidades e de se preparar para o corte do auxílio, apesar de ser melhor evitá-lo através de ações estratégicas.

A guerra começou! Temos que nos preparar, pegar a borduna, se pintar. (...) Agora é um momento em que é muito importante o apoio do movimento (APOINME etc.), porque, como a gente já falou, a guerra já começou e não podemos ficar sozinhos (estudantes indígenas em assembleia da AAIDF, no dia 29/05/2010).

Observa-se o caráter de luta da AAIDF, junto ao movimento indígena, inserida em um contexto de colonialidade do poder e de “guerra de conquista”, como explorado no primeiro e no segundo capítulos. A veemência de sua manifestação indica a importância e a urgência das questões que são tratadas.

É preciso que a reformulação da política indigenista promova uma atitude de escuta e atenção diante dessas manifestações, aproveitando-as para o aprimoramento das ações; levando-as em conta como expressões das demandas e necessidades dos povos indígenas. Para trabalhar em parceria e diálogo com o movimento indígena, como preconiza o Decreto nº 7.056, de dezembro de 2009, a Funai deve estar aberta às críticas e posicionar-se com transparência, demonstrando suas limitações e pensando junto em soluções para a promoção dos povos indígenas.⁶⁵

Um encaminhamento possível para a melhoria da situação acima descrita é a promoção de uma discussão entre AAIDF, MEC, UnB, Funai e CINEP, para reformular o *Convênio*, garantindo condições dignas de moradia e auxílio financeiro aos estudantes indígenas, além de acompanhamento acadêmico e espaços para o diálogo intercultural, com a construção de um Centro de Convivência Multicultural – a Maloca, que tem sido a terceira grande frente de reivindicação e negociação dos estudantes indígenas.

Desde maio de 2009, os indígenas têm se articulado em reuniões para promover a construção de um Centro de Convivência Multicultural, que já vinha sendo discutido há cerca de um ano e meio. Eles vinham lutando por um espaço na universidade, pois

⁶⁵ O Decreto nº 7.056, de 28 de dezembro de 2009, estabelece a reestruturação da Funai, em curso, com a aprovação de um novo estatuto e do quadro demonstrativos dos cargos em comissão e funções gratificadas da Fundação. Em lugar dos paradigmas da tutela e do assistencialismo, preconizam-se os paradigmas da promoção e proteção dos povos indígenas.

suas monitorias migravam de sala em sala e seu ponto de encontro era uma árvore próxima ao RU. As reuniões formais ocorriam e seguem ocorrendo, em grande parte, no CCN. Passados mais de cinco anos da implementação do *Convênio*, não havia um espaço destinado a seus estudos e convivência, nem uma sala para se reunir.

As reivindicações por uma sala e pela construção de um Centro de Convivência Indígena, batizado de Maloca, foram colocadas em pauta em reuniões multipartites e interinstitucionais junto à UnB e à Funai. Essas questões passaram a ser discutidas com maior frequência a partir de maio de 2009 e nesse mesmo ano lhes foi destinada uma sala no subsolo do Instituto Central de Ciências (ICC), nomeada Centro Acadêmico Indígena (CAIN). A sala, razoavelmente espaçosa, conta com um quadro negro, algumas carteiras, duas mesas, decorações indígenas e um computador.

A meta de construção da Maloca tem um caráter simbólico de afirmação de sua presença e de suas identidades dentro da universidade, pois esse Centro de Convivência deve ser marcadamente indígena, primordialmente voltado para o estudo e aberto à comunidade acadêmica em geral.

Cabe apontar para a construção do Memorial Darcy Ribeiro durante as negociações para a construção da Maloca. Inaugurado em 6 de dezembro de 2010, o memorial é resultado de um convênio entre a Fundação Darcy Ribeiro e o Ministério da Cultura, e contou com um investimento de aproximadamente 8,5 milhões de reais. Darcy Ribeiro além de antropólogo foi um dos idealizadores da UnB, motivo pelo qual o principal campus da universidade denomina-se em sua homenagem. Interessante contrastar a rápida construção do Memorial Darcy Ribeiro e as dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos indígenas para a construção da Maloca, especialmente levando-se em consideração a vida de Darcy Ribeiro, cuja atuação profissional foi dedicada principalmente à questão indígena e à questão educacional.

As reuniões para a construção da Maloca foram realizadas junto ao reitor da UnB, ao prefeito, ao Centro de Planejamento Oscar Niemeyer (CEPLAN), responsável pelo planejamento das edificações na UnB, à então assessora para a Diversidade da universidade e ao CCN, DAC, DEG, CINEP e Funai. A Funai sugeriu que fosse articulada uma reunião com a CGEEI do MEC para verificar a disponibilidade de recursos do REUNI para a construção da Maloca.

Os estudantes indígenas elaboraram uma planta baixa preliminar da *Maloca* e buscaram o apoio de um arquiteto da Funai que tem trabalhado há muitos anos com

edificações baseadas na arquitetura indígena. Esse arquiteto esteve presente em reunião, no dia 19 de agosto de 2009, e apresentou o projeto que elaborou com base na proposta dos estudantes indígenas. O arquiteto da CEPLAN apresentou críticas a esse projeto e afirmou que já lhes havia enviado uma proposta de local, a qual não havia chegado ao conhecimento dos estudantes indígenas. O local final foi definido posteriormente nas proximidades do CCN. Em reunião anterior já havia sido esclarecido todo o procedimento de eleição da área da edificação de acordo com suas finalidades. O representante da CEPLAN reiterou então a necessidade de se pensar com cuidado sobre as finalidades do espaço antes que se pudesse elaborar o projeto.

Havia uma preocupação da UnB a respeito do isolamento dos estudantes indígenas, não devendo ser um espaço para a realização de aulas regulares, mas possivelmente apenas para aulas de disciplinas e monitorias que lhes servem para a integração no curso. Representantes da UnB também se preocupavam em esclarecer que não se tratava de local para moradia.

Os estudantes indígenas enfatizaram que desejam estar em interação com a comunidade acadêmica e que não desejam que o Centro de Convivência seja utilizado para suas aulas regulares nem para moradia, mas para as aulas e monitorias que lhes são específicas, para grupos de estudos e para o estudo individual, além de ser um espaço de convivência a ser compartilhado entre eles e os demais membros da comunidade acadêmica e também um espaço para suas apresentações culturais e para o exercício da espiritualidade indígena. O descanso no período entre aulas também foi apontado como uma finalidade importante da Maloca, bem como a promoção de eventos junto ao movimento e às lideranças indígenas.

O então Coordenador Acadêmico dos estudantes indígenas, Umberto Eusébe, ressaltou a importância desse espaço para o bom desempenho dos estudantes indígenas. O Coordenador de Apoio Pedagógico da CGE, Gustavo Menezes, também considerou a importância da Maloca para promover a qualidade de seus estudos e dessa forma garantir a continuidade do *Convênio*.

Foi acordado que a Maloca terá a função de espaço de apoio pedagógico, resguardando a cultura e a espiritualidade indígenas, sem se isolar ou formar um gueto. Sua estrutura pedagógica deverá ser aproximadamente a seguinte: cinco salas de estudo com capacidade para vinte pessoas; uma sala de reunião com capacidade para quarenta pessoas, uma biblioteca que será uma espécie de acervo cultural, com wireless, e uma sala de informática com vinte terminais para computador. Deverá haver uma arena

coberta com estrutura elétrica, possivelmente com paredes de vidro, para a apresentação de danças e outros eventos culturais. Haverá, também, uma exposição permanente sobre as etnias e as comunidades representadas na UnB na figura dos acadêmicos indígenas que lá estão e que por lá passaram, possivelmente com algum recurso audiovisual, e um espaço aberto com areia para que possam acender fogueiras. O prédio deverá ter uma arquitetura indígena com pinturas em seus padrões iconográficos e demais elementos culturais almejados, como redes para descansar.

O diretor do CEPLAN expressou a dificuldade que enfrentavam para entender as especificidades dos estudantes indígenas na construção desse espaço multifuncional. Em 29/09/2009, o então presidente da AAIDF afirmou ter chegado ao seu conhecimento que o CEPLAN havia aprovado a verba para a construção da Maloca. O prazo de dois anos para a construção da mesma foi enfatizado pelos parceiros institucionais em todas as reuniões, entretanto, decorridos quase um ano e meio da realização dessas articulações, ainda não foi dado início à obra.

Dessa forma ficou a prioridade do prédio como acompanhamento do estudante mesmo. É uma peça chave até para o sucesso do *Convênio*, pois ele é avaliado pelo rendimento. Mas a gente não quer se limitar a isso, até pelo costume da gente, a gente não quer se mecanizar. Nós queremos também mostrar o que a gente tem de bom para a universidade. A gente sabe que a gente tem a somar (estudante indígena em reunião multipartite, no dia 26/08/2009).

5. CONCLUSÃO

A educação formal para os povos indígenas vem realizando-se há aproximadamente cinco séculos. Do paradigma de assimilação passou-se ao paradigma da autodeterminação, por meio das lutas sociais que impulsionaram transformações políticas e epistemológicas ao redor do globo, intensificadas a partir da década de 1980. No continente latino-americano, a conquista do direito à autodeterminação cultural deve-se principalmente à articulação política do movimento indígena, que é um ator diferenciado no cenário de embates e negociações característico do processo estatizante e dos movimentos sociais.

Os programas de educação superior para os povos indígenas tem sido possíveis devido a um histórico de educação indigenista e missionária que se instalou com a chegada dos colonizadores e dialeticamente produziram a sua superação. A educação como ação civilizatória predominou até o final da década de 1980, quando, pelo menos na forma da lei, a educação formal passou a contemplar as especificidades culturais e servir aos projetos de futuro dos povos indígenas. O direito à educação escolar indígena específica e diferenciada foi uma conquista do movimento indígena e seus aliados, e vem sendo concretizado com o prosseguimento da luta.

Assim, o movimento indígena afigura-se como o principal responsável pelo desenvolvimento da educação superior dos povos indígenas, pois é através de sua negociação junto aos órgãos responsáveis e demais parcerias que esse desenvolvimento tem sido possível. A inclusão de indígenas na educação superior decorre de um projeto coletivo de qualificação de profissionais para a gestão de suas terras e programas de etnodesenvolvimento, saúde e educação, entre outros.

A educação superior dos povos indígenas é fundamentalmente um instrumento para a autodeterminação de suas coletividades. Esse caráter se manifesta no compromisso assumido pelos acadêmicos indígenas de trabalhar junto a suas comunidades, e também em sua articulação política como associação dentro da universidade, mantendo-se em comunicação com o movimento indígena mais amplo.⁶⁶ Compreende-se, dessa forma, a centralidade do movimento indígena nesse processo e a especificidade dos povos indígenas na educação superior, uma especificidade tanto cultural quanto política.

⁶⁶ O trabalho dos estudantes indígenas junto a suas comunidades é realizado ao longo do curso, além de pretender-se estendê-lo para o período após a formação.

A educação indigenista tutelar esteve e ainda está a serviço de uma guerra de conquista territorial, que se apóia em uma ideologia colonial/moderna discriminatória. Apesar de a tutela ter sido extinta dos atuais parâmetros legais, ela persiste em práticas recorrentes na malha administrativa do Estado. Diante da complexidade desse processo, destaca-se na educação tutelar a intenção de assimilar ou integrar os povos indígenas, dissolvendo-os na comunhão nacional. O ensino de ofícios para o trabalho doméstico, rural ou braçal esteve presente na educação formal dos indígenas até recentemente, caracterizando o espaço social de baixa renda que se lhes pretendia destinar. Nesse sentido, a conquista pela educação superior representa uma transformação significativa na perspectiva de qualificação e autodeterminação das coletividades indígenas representadas pelos acadêmicos formados e em formação.

Em toda a América Latina, as iniciativas de educação superior para os povos indígenas vêm expandindo-se de forma institucionalizada, através de programas e projetos, desde o início da década de 2000. A multiplicidade de concepções sobre a forma dessas ações é característica a esse processo, não havendo uma única solução a ser adotada. As propostas variam em cada país, internamente, e especialmente de país para país. O movimento indígena tem assumido o protagonismo dessas discussões, havendo o engajamento de acadêmicos importantes na sua promoção. Debates sobre a construção de universidades indígenas e sobre a interculturalidade nos cursos regulares e específicos, bem como sobre o financiamento das ações e sobre a formalização de uma política pública de educação superior indígena têm sido os mais frequentes.

O contexto de renovação democrática no Brasil e no continente, aliado às lutas pelos direitos humanos empreendidas em articulação transnacional e cristalizadas nos tratados adotados pelos países, além de uma reformulação crítica das ciências e das ciências sociais, especificamente, possibilitaram a discussão e a construção de ações afirmativas para o ingresso diferenciado de grupos subalternizados nas universidades, de forma a democratizá-las. Ao ingresso diferenciado segue-se uma política de permanência que possibilita o sucesso dos estudantes que, em geral, experimentam maiores obstáculos de caráter financeiro, disciplinar e cultural no contexto universitário.

No Brasil, algumas lideranças indígenas já cursavam o nível superior na década de 1980, havendo discussões incipientes no movimento indígena sobre sua inclusão nesse nível de ensino desde então. Atualmente, muitas dessas lideranças são protagonistas no desenvolvimento das políticas de educação superior para os povos indígenas. No entanto, foi a partir da institucionalização da educação escolar específica

e diferenciada, após a Constituição Federal de 1988, e com a exigência da formação superior para professores da educação básica, com a LDB, que passaram a ser construídos programas e projetos de âmbito regional e nacional, muitas vezes com apoio internacional, para a inclusão específica de indígenas na educação superior.

As Licenciaturas Interculturais impulsionaram o desenvolvimento da educação superior para os povos indígenas, a partir da reivindicação das organizações de professores indígenas por cursos que os capacitassem, de acordo com o estabelecido na legislação vigente e com a sua modalidade de atuação. Com a criação das primeiras iniciativas nesse sentido, abriu-se um espaço de discussão para a inclusão dos indígenas em cursos regulares requeridos por suas comunidades. A articulação do movimento indígena junto ao MEC, à Funai e às universidades foi decisiva para a implementação dessas iniciativas. Outro fator decisivo foi a luta do movimento negro pelas ações afirmativas, cujas conquistas também deram respaldo para o ingresso diferenciado de indígenas.

Importa ressaltar que a mobilização do movimento negro e do movimento indígena pelo direito à universidade tem sido fundamental para democratizar e descolonizar a academia, cuja maioria branca e de alta renda retrata um contexto social de discriminação étnica, racial, cultural e cognitiva. É a ação política dos movimentos sociais que possibilita sua inclusão nesse universo excludente, para somar, enriquecer e reestruturar a universidade.

Com a observação participante junto aos estudantes indígenas da UnB, buscou-se compreender como se dava empiricamente o processo de construção da educação superior para os povos indígenas. A princípio, procurava-se encontrar a relação dos acadêmicos indígenas com a interculturalidade, ou seja, como e se eles desejavam introduzir seus saberes tradicionais no currículo, equiparando seu valor de verdade em relação aos saberes acadêmicos e fazendo-o como uma reestruturação da própria ciência. Essa questão da inclusão metodológica e conceitual das ciências indígenas nas disciplinas, entretanto, não mostrou-se relevante para os estudantes indígenas da UnB. A interculturalidade poderá revelar-se importante em um momento futuro, quando as questões mais imediatas relativas à sua sobrevivência na cidade e ao seu sucesso na universidade estejam equacionadas.

As dificuldades mais expressivas dos estudantes indígenas da UnB são: a sobrevivência na cidade, com a precariedade da moradia devido à especulação imobiliária e à necessidade de encontrar um fiador; a aprovação nas disciplinas, como

desafio primordial para o sucesso da iniciativa do *Convênio de Cooperação FUB-Funai* e de cada estudante; e o recebimento do auxílio financeiro, que requer que todos assinem um recibo e não tem data definida, gerando insegurança pois é sua fonte de renda primária. Todas essas questões são tratadas a partir de uma política identitária, em negociações, articulações e lutas com os parceiros da universidade e com a Funai para promover melhores condições de estudo e de vida, além de conquistar novos espaços, físicos e simbólicos, para afirmar sua presença na UnB.

A Associação dos Acadêmicos Indígenas do Distrito Federal (AAIDF) tem sido o *locus* privilegiado para sua constituição enquanto grupo, sendo um instrumento de união e fortalecimento dos estudantes indígenas, na universidade e no movimento indígena. As reuniões etnografadas trataram da destinação de uma sala do ICC para eles, das dificuldades relativas a sua moradia, potencializadas pelas dificuldades no recebimento do auxílio financeiro, e da construção de um Centro de Convivência Multicultural – a Maloca, que foi acordada com o Centro de Planejamento da UnB (CEPLAN) e deverá atender suas demandas de estudo, funcionando também como um centro cultural, com exposições e áreas destinadas a práticas rituais e apresentações de danças tradicionais.

A articulação entre o saber acadêmico e os saberes tradicionais, portanto, se dá de uma forma diversa à esperada antes do período de campo. A afirmação identitária se confirmou como uma característica do grupo de estudantes engajados na construção da associação. Sua afirmação encontra-se sobretudo no campo do político, havendo entre os estudantes ouvidos um consenso a respeito da necessidade de rendimento acadêmico, ainda que as cobranças sobre eles nesse sentido sejam superiores às cobranças sobre um estudante universitário não indígena.

Observa-se que o processo estatizante tem uma relação ambígua com a promoção dos povos indígenas, cerceando-lhes com dificuldades de ordem burocrática, de forma que o sucesso dos acadêmicos indígenas é verdadeiramente uma vitória, vencida batalha a batalha.

A centralidade da dimensão política da educação superior dos povos indígenas, os obstáculos de ordem imediata e a sua superação pela força coletiva da associação, se tornaram questões centrais durante a pesquisa. A dedicação dos estudantes indígenas pela aprovação nas disciplinas e sua concomitante afirmação identitária em outros espaços da universidade também foram dimensões importantes reveladas pelo trabalho de campo.

A articulação política junto ao movimento indígena mais amplo e como grupo dentro da UnB demonstrou-se como complementar ao seu rendimento acadêmico no currículo regular. Ou seja, a valorização dos saberes e práticas indígenas não se opõe à valorização da ciência ocidental, ainda que hajam críticas a esta e seja colocada a importância de sua diferenciação.

Pode-se afirmar que a diferenciação central da experiência dos estudantes indígenas da UnB em relação à experiência de qualquer outro estudante de baixa renda, é que há uma maior cobrança sobre o seu rendimento em função de sua identidade, tanto da comunidade quanto da universidade e do órgão federal indigenista. Ao mesmo tempo em que existe uma afirmação política para a construção de espaços identitários específicos, há a necessidade de afirmar-se como acadêmicos de excelência a serviço de suas comunidades e dos povos indígenas.

A consolidação do *Convênio* vem ocorrendo a partir das negociações entre os atores interessados, com o protagonismo da AAIDF. Neste mês de janeiro, em reunião com professores da Faculdade de Saúde (FS), foi definida a oferta da disciplina “Saúde Indígena”, o que foi considerado uma grande vitória por todos os envolvidos. Em 17 de janeiro de 2011, o Departamento de Antropologia da UnB (DAN) aprovou por unanimidade a disponibilização de duas vagas por semestre para estudantes indígenas ingressados por meio do *Convênio*. Em comunicação pessoal com o professor José Pimenta, ele declarou que os professores da antropologia ficaram perplexos por não terem sido chamados a participar das várias etapas em curso e já transcorridas do *Convênio*.

A observação em campo revelou a complexidade do tema, como uma sanfona que se abre e não se sabe precisamente de qual mecanismo vem o som. À complexidade do tema, somou-se a inexperiência da pesquisadora, também uma estudante da universidade que se aproximou com um olhar de colega imbuído do olhar de cientista. Devido a essa limitação, houve uma menor densidade de análise antropológica do que seria desejável, entretanto, acredita-se haver abordado as principais questões observadas e chegado a uma compreensão importante da situação vivida pelos estudantes indígenas da UnB.

Cabe salientar que a literatura sobre a educação superior para os povos indígenas vem se desenvolvendo recentemente, sendo fundamentais as publicações de eventos sobre o tema, aqui citadas, bem como a iniciativa do *Projeto Trilhas de Conhecimentos – O Ensino Superior de Indígenas no Brasil*, vinculado ao LACED/MN na publicação e

divulgação de notícias, estudos e pesquisas em seu sítio *online*.⁶⁷ Devido à dinâmica do processo, de forma geral, as informações atuais sobre o desenvolvimento da educação superior de indígenas têm pouca divulgação, encontrando-se em listas de email, editais etc.

Faz-se necessário um estudo etnográfico mais detalhado dessas iniciativas, por exemplo, no âmbito de um programa de pós-graduação. Também seria interessante a realização de pesquisas para compreender a perspectiva dos professores universitários sobre a docência junto aos estudantes indígenas. O acompanhamento das carreiras de acadêmicos formados poderia, ainda, oferecer subsídios significativos para a compreensão do tema e o desenvolvimento das políticas. Por fim, sugere-se uma investigação sobre a transformação gerada nas universidades e nas comunidades dos estudantes indígenas a partir de sua formação.

Ter me proposto o desafio e ter concluído esta monografia certamente mudou a minha perspectiva sobre a antropologia e sobre o rigor científico, possibilitando a minha apropriação dos métodos de pesquisa, formas de narrativa e de sistematização das ideias para me constituir como uma cientista social. A maturidade que traz fazer um primeiro trabalho acadêmico de fôlego tem renovado o meu olhar sobre a produção científica, especialmente a que se refere aos povos indígenas. Tenho certeza de que, após esse “rito de passagem”, os próximos trabalhos no âmbito profissional e acadêmico serão respaldados com maior rigor e densidade de análise antropológica.

⁶⁷ <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/>.

6. BIBLIOGRAFIA

AIRES, Max Maranhão Piorsky (org.). *Escolas indígenas e políticas interculturais no Nordeste brasileiro*. Fortaleza: EdUECE, 2009. 215 p.

ALMEIDA, Rita Heloísa de. *O Diretório dos Índios: um projeto de “civilização” no Brasil do século XVIII*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997. 430 p. II.

AMOROSO, Marta Rosa. “Mudança de hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos” in *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal Ferreira, organizadoras. São Paulo: Global, p. 133-156, 2ª ed. (ano 2001), 1ª reimpressão, 2009. 398 p.

ASSIS, Eneida C. *Escola indígena, uma “frente ideológica”?* Dissertação de Mestrado em Antropologia, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília. Brasília: mimeo, 1981.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano -. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. 232 p.

BARBIERI, Samia Roges Jordy. *Os direitos constitucionais dos índios e o direito à diferença face ao princípio da dignidade da pessoa humana*. Coimbra: Almedina, 2008. 242 p.

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. “As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político” in *Mana [online]*. Rio de Janeiro, vol.12, n.1, p. 39-68, 2006. ISSN 0104-9313. doi: 10.1590/S0104-93132006000100002.

BELLI, Benoni. *A politização dos direitos humanos*. São Paulo: Perspectiva, 2009. 280 p.

BRASIL. SENADO FEDERAL. *Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas*. Brasília: Senado Federal, 2007. 26 p. (Uma publicação do Mandato da Senadora Fátima Cleide – PT – RO).

COJTÍ CUXIL, Demetrio. “Educational reform in Guatemala: lessons from negotiations between indigenous civil society and the State” in *Multiculturalism in Latin America: indigenous rights, diversity, and democracy*, p. 103-128. SIEDER,

Rachel (ed.). London: Institute of Latin American Studies – palgrave macmillan, 2002. 280 p.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE ENSINO SUPERIOR INDÍGENA. *I Conferência Internacional sobre Ensino Superior Indígena: construindo novos paradigmas na educação (Anais)*. Barra do Bugres, MT: UNEMAT, 2005. 234 p.

CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *Legislação Indigenista no Século XIX: uma compilação: 1808-1889*. Colaboração de LUZ, Mara Manzoni, e PERRONE-MOISÉS, Beatriz. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Comissão Pró-Índio de São Paulo, 1992. 362 p.

CUNHA, Luiz Otavio Pinheiro. *A política indigenista no Brasil: As Escolas Mantidas pela Funai*. Dissertação de Mestrado em Pedagogia. Brasília: UnB, 1990.

DEMO, Pedro. *Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2002. 52 p.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 2008. 174 p.

FÉLIX, Cláudio. “Entre conflitos e convívios: aspectos das políticas de Educação Escolar Indígena no Brasil” in Revista HISTEDBR On-line. Campinas, n. 30, p. 98-118, jun, 2008 – ISSN: 1676-2584.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. “A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil” in *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal Ferreira, organizadoras. São Paulo: Ed. Global, p. 71-1112, 2ª ed. (ano 2001), 1ª reimpressão, 2009. 398 p.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo*. Petrópolis: Vozes, 2010. 189 p.

GRUNEWALD, Rodrigo de Azeredo. “Toré e jurema: emblemas indígenas no nordeste do Brasil” in Ciência e Cultura. [online]. São Paulo, SBPC, v. 60, n. 4, p. 43-45, 2008. ISSN 0009-6725.

HALL, Stuart (Liv Solvik, org.). *Da diáspora*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. 410 p.

KAHN, Marina, e FRANCHETTO, Bruna. “Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios” in Em Aberto. Brasília, ano 14, n. 63, p. 5-9, jul./set. 1994.

KAYSER, Hartmut-Emanuel. *Os direitos dos povos indígenas do Brasil – desenvolvimento histórico e estágio atual*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Ed., 2010. 615 p.

KERSTEN, Maarten. “Indian dances for *Chichikrai*: three syncretistic cults among the Penan-indians of Venezuela” in *Continuity and identity in Native America: essays in honor of Benedikt Hartmann*, p. 84-111, - *Indiaansie Studies*, Volume I. BRILL, E. J. (ed.). The Netherlands: Stichting Nederlands Museum voor Anthropologie en Praehistorie, 1988. 251 p. (Google Books: books.google.com). ISBN 9004087966.

KROHLING, Aloísio. *Direitos humanos fundamentais – diálogo intercultural e democracia*. São Paulo: Paulus, 2009. 195 p.

LATOURE, Bruno. *Jamais fomos modernos*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994, 152 p.

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. 151 p.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. *Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 335 p.

MACENA, João Marcelo de Oliveira. “*Isso é coisa de vocês*”: os índios Canela e a escola. Dissertação de Mestrado em Antropologia, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília. Brasília: mimeo, 2007, 139 p.

MATOS, Maria Helena Ortolan. *O processo de criação e consolidação do movimento pan-indígena no Brasil (1970-1980)*. Tese de Doutorado em Antropologia, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília. Brasília: mimeo, 1997, 357 p.

MELIÁ, Bartolomeu. “Educação indígena na escola” in Cadernos Cedec, ano XIX, n. 49, p. 11-17, Dezembro/99.

OLIVEIRA, João Pacheco de. “Uma etnologia dos ‘índios misturados’? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais” in Mana [online]. Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, Apr. 1998. doi: 10.1590/S0104-93131998000100003.

OLIVEIRA, Adolfo de, OLIVEIRA NEVES, Lino João, e SANTILLI, Paulo. “Política indígena no Brasil (1970-2000): da exclusão a dialogia” in L’Ordinaire Latino-

American. Toulouse, IPEALT, Maison de La Recherche, 184, p. 75-86, Avril-Juin, 2001. ISSN 09970584.

PADILHA, Paulo Roberto. *Currículo intertranscultural – novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez, 2004. 359 p.

PIMENTA, José. “Indigenismo e ambientalismo na Amazônia ocidental: a propósito dos Ashaninka do rio Amônia”, in Revista de Antropologia. São Paulo, USP, vol. 50, n. 2, p. 633-681, 2007.

QUIJANO, Aníbal, e WALLERSTEIN, Immanuel. “La americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial” in Revista Internacional de Ciencias Sociales, América: 1492-1992. Vol. XLIV, n. 4, Diciembre 1992.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina” in Disposicio/n: American journal of cultural histories and theories. University of Michigan, n. 51, p. 137-148, 2000 – ISSN: 0734-0591.

SAHLINS, Marshall. “O ‘pessimismo sentimental’ e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um ‘objeto’ em via de extinção (parte I)” in Mana [online]. Rio de Janeiro, vol.3, n.1, p. 41-73, 1997. ISSN 0104-9313. doi: 10.1590/S0104-93131997000100002.

SAHLINS, Marshall. “O ‘pessimismo sentimental’ e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um ‘objeto’ em via de extinção (parte II)” in Mana [online]. Rio de Janeiro, vol.3, n.2, p. 103-150, 1997. ISSN 0104-9313. doi: 10.1590/S0104-93131997000200004.

SANTOS , Boaventura Sousa (ed.). *Cognitive justice in a global world – prudent knowledges for a decent life*. Lanham: Lexington, 2007. 446 p.

SANTOS FILHO, Roberto Lemos dos. *Apontamentos sobre o direito indigenista*. Curitiba: Juruá, 2008. 176 p.

SANTOS, Boaventura Sousa (org.). *Reconhecer para libertar – os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 614 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. “From an epistemology of blindness to an epistemology of seeing” in *Cognitive justice in a global world: prudent knowledges for a decent life*, p. 407-437. SANTOS, Boaventura de Sousa (ed.). Lanham, MD: Lexington Books, 2007. 446 p.

SARMENTO, Daniel, IKAWA, Daniela e PIOVESAN, Flávia (orgs.). *Igualdade, diferença e direitos humanos*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010. 945 p.

SCHMIDT, Benício Viero, OLIVEIRA, Renato de e ARAGÓN, Virgilio Alvarez (orgs.). *Entre escombros e alternativas: ensino superior na América Latina*. Brasília: Editora UnB, 2000. 310 p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2007. 304 p.

SIEDER, Rachel (ed.). *Multiculturalism in Latin America – indigenous rights, diversity and democracy*. London: Palgrave MacMillan, 2002. 280 p.

SIEDER, Rachel. “Introduction” in *Multiculturalism in Latin America: indigenous rights, diversity, and democracy*, p. 1-23. SIEDER, Rachel (ed.). London: Institute of Latin American Studies – palgrave macmillan, 2002. 280 p.

SILVA, Aracy Lopes da e FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). *Antropologia, história e educação – a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001. 398 p.

SILVA, Aracy Lopes da e GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs.). *A temática indígena na escola – novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Global, 2004. 575 p.

SILVA, Aracy Lopes da, e FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2ª ed. (ano 2001), 1ª reimpressão, 2009. 398 p.

SILVA, Marcio Ferreira da. “A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil” in Em Aberto. Brasília, ano 14, n. 63, p. 38-53, jul./set. 1994.

SOUSA, Josicélia 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.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. *O renascer dos povos indígenas para o Direito*. Curitiba: Juruá, 1ª ed., (ano 1998), 6ª reimpressão, 2009. 212 p.

STAVENHAGEN, Rodolfo. “Indigenous peoples and the State in Latin America: an ongoing debate” in *Multiculturalism in Latin America: indigenous rights, diversity, and democracy*, p. 25-44. SIEDER, Rachel (ed.). London: Institute of Latin American Studies – palgrave macmillan, 2002. 280 p.

VERDUM, Ricardo (org.). *Povos indígenas – constituições e reformas políticas na América Latina*. Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC), 2009. 236 p.

VIEIRA, Sofia Lerche e FARIAS, Isabel Maria S. *Política Educacional no Brasil: introdução histórica*. Brasília: Plano, 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche, e FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Política Educacional no Brasil:*

introdução histórica. Brasília: Liber Livro, 2007. 187 p.

VILLARES, Luiz Fernando. *Direito e povos indígenas*. Curitiba: Juruá, 2009. 350 p.

WALSH, Catherine, LINERA, Álvaro García e MIGNOLO, Walter. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2006. 128 p.

NOTÍCIAS PUBLICADAS EM JORNAIS

“Índios pedem capacitação de professores”, in O Povo. Fortaleza, CE, quinta-feira, 26 de março de 2009, p. 4.

“Josinaldo, o índio de jaleco branco: representante da aldeia Atikun caminha para ser o primeiro da história de seu povo a concluir medicina na UnB” in Correio Braziliense (Caderno Cidades). Brasília, DF, p. 34, domingo, 3 de maio de 2009.

“Ensino Superior/ Estudo aponta que 20% dos universitários índios não conseguem concluir a faculdade no país. Evasão indígena: adaptação é um problema” in Correio Braziliense (Caderno Brasil). Brasília, DF, p. 15, domingo, 13 de maio de 2009.

“Aldeia global: os povos indígenas do país mantêm um fértil intercâmbio virtual em sites de relacionamento e fóruns especializados. A Revista mergulha nesse universo, em que tradição e tecnologia andam de mãos dadas” in Revista do Correio – Correio Braziliense. Brasília, DF, ano 5, n. 235, p. 10-13, domingo, 15 de novembro de 2009.

ANEXOS

I – FOTOGRAFIAS

II – CONVÊNIO DE COOPERAÇÃO FUB-FUNAI

III – DECLARAÇÕES NECESSÁRIAS PARA O VESTIBULAR INDÍGENA DA UNB

**IV – DECLARAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO SEMINÁRIO REGIONAL:
*DIVERSIDAD CULTURAL E INTERCULTURALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA***

ANEXO I

FOTOGRAFIAS



- 1) Estudantes indígenas da UnB com as lideranças Marcos Terena e Gersem Baniwa, durante a recepção dos calouros indígenas na FAL. No canto direito inferior, a autora.



- 2) Durante o mesmo encontro, reunidos com os parceiros da UnB e da Funai, em fila vertical no canto esquerdo, de baixo para cima: SOU, DAC, a doutoranda Ana Paz, Funai e DEA.



- 3) Um grupo de estudantes indígenas reunido à sombra da árvore que é um dos seus principais pontos de encontro, ao lado do RU.



- 4) Manifestação política e cultural promovida pelos estudantes indígenas da UnB junto a representantes do movimento indígena mais amplo, durante a Semana Indígena.
Obs.: As fotografias são dos estudantes indígenas e foram concedidas para uso na monografia por Antônio Kaimbé.

ANEXO III

DECLARAÇÃO DE AUTORECONHECIMENTO, QUESTIONÁRIO SÓCIO-CULTURAL, DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO E DOCUMENTO DE INDICAÇÃO E RECONHECIMENTO DO POVO DO CANDIDATO AO PROCESSO SELETIVO DIFERENCIADO DA UNB ¹

Declaração

Eu, _____,
natural de _____,
filho(a) de _____,
me autoreconheco como indígena da etnia _____,
nascido(a) na Aldeia _____,
em ___ de _____ de 19__.

Relacionamento detalhado com a aldeia:

Motivos que o levaram a escolher o curso:

_____, __ de ____ 20__.

Assinatura do candidato

¹ Fonte: http://www.cespe.unb.br/vestibular/conveniofunai_unb2010/. Acessado em: 25/01/2011.

Questionário sócio-cultural

1- Nome do candidato:

2- Etnia:

3- Nasceu em aldeia? Qual?

4- Vive em aldeia? Qual?

5- Saiu da aldeia? Caso sim, por que e com que idade?

6- Frequenta aldeia ou comunidade indígena? Com que finalidade e com que frequência?

7- Quais dos seus parentes são indígenas?(Escrever os nomes, etnia e o grau de parentesco por extenso, até o 3º grau e até, no máximo, 10 nomes)

Nome Etnia Grau de parentesco

Nome Etnia Grau de parentesco

8- Sua família tem mais de uma etnia indígena? Em qual delas você foi criado?

9- Você é falante de língua indígena? Qual? Com que fluência?

10- Quais as tradições indígenas que você mantém? Informe detalhadamente.

Declaração de Compromisso

Eu _____,
da etnia _____,
Aldeia _____, firmo
atraves desta declaracao o compromisso de que sendo aprovado(a) no curso de
graduacao em _____,
oferecido pela Universidade de Brasilia (UnB), conforme Convenio entre a Fundacao
Nacional do Indio (FUNAI) e a Fundacao Universidade de Brasilia (FUB), irei contribuir
com as atividades na area do meu curso em acoes que tragam ao povo _____
melhoria em sua qualidade de vida.
_____, ____ de _____ 20____.

Assinatura do candidato

Recomendações da comunidade

Nos, lideranças da _____
(aldeia), em _____ (TI e
município), considerando a necessidade de profissionais indígenas na área de
_____, que atenda ao nosso povo e
que conheça os nossos costumes e nos respeitem em nossas tradições e cultura,
indicamos ao Comitê Gestor do Convênio FUNAI/FUB, o(a) indígena
_____, para que preste vestibular
junto a Universidade de Brasília (UnB), a fim de que, se for aprovado(a), possa
preencher estas necessidades.

_____, ____ de _____ 20____.

LIDERANCA 1

Nome: _____

Localidade: _____

Assinatura

LIDERANCA 2

Nome: _____

Localidade: _____

Assinatura

LIDERANCA 3

Nome: _____

Localidade: _____

Assinatura

LIDERANCA 4

Nome: _____

Localidade: _____

Assinatura

LIDERANCA 5

Nome: _____

Localidade: _____

Assinatura

ANEXO IV

DECLARAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO SEMINÁRIO REGIONAL: DIVERSIDAD CULTURAL E INTERCULTURALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA²

Declaración de los participantes del Taller Regional sobre Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina, reunidos en Belo Horizonte los días 6 y 7 de agosto de 2009.

Los asistentes al *Taller Regional sobre Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina*, reunidos en Belo Horizonte los días 6 y 7 de agosto de 2009,

Considerando que,

A pesar de los importantes avances del derecho internacional respecto del reconocimiento del valor de la pluralidad cultural, así como los cambios constitucionales realizados en muchos de los países de la región, persisten numerosos obstáculos prácticos al reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y a la promoción de la interculturalidad con equidad para todos. Muchos de estos avances frecuentemente resultan más significativos en el nivel normativo que en el de las realizaciones prácticas; el caso de la educación superior es uno de los campos en que puede observarse este tipo de inconsistencias.

Como parte del marco institucional internacional que contribuye a crear las condiciones necesarias para el desarrollo de proyectos de educación superior intercultural tenemos: el Convenio n° 169 de la Organización Internacional del Trabajo, aprobado en 1989, y hasta la fecha ratificado por 14 países de la región. La Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965), la Convención Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (1992), la Declaratoria de Naciones Unidas de la Segunda Década de los Pueblos Indígenas 2005-2015 (que extiende la contribución de la anterior) y las Metas del Milenio. Adicionalmente, es importante tener en cuenta las declaraciones y planes de acción de las conferencias de Viena 1993 sobre derechos humanos y de Durban 2001 sobre la no discriminación por razones de culturales. En el marco del trabajo de la UNESCO, deben destacarse particularmente la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural (2001), la Convención de la UNESCO sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005) y la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007). Con respecto al campo de la educación superior en particular, deben mencionarse dos documentos significativos. En primer lugar, la Declaración Mundial sobre Educación Superior para el Siglo XXI emitida por la Conferencia Mundial de Educación Superior reunida en París en 1998, la cual establece que una de

² Fonte: http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/arquivos/ler_BH_-_Consideracoes_Generales_y_Recomendaciones_-_Versi%F3n_ajustada_seg%FA_n_sugerencias_de_la_Plenaria_-_22-ago-2009.pdf.
Acessado em: 25/01/2011.

las misiones centrales de la educación superior es ayudar a entender, interpretar, preservar, mejorar, promover y diseminar las culturas en un contexto de pluralismo y diversidad cultural. De carácter más reciente, a la vez que más explícito y enfático resulta la Declaración emitida por la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES-2008), celebrada en Cartagena de Indias del 4 al 6 de junio de 2008, en la cual participaron más de 3.500 integrantes de la comunidad académica regional (incluyendo directivos, docentes, investigadores, estudiantes, funcionarios, representantes de organismos nacionales, regionales e internacionales y otros interesados en Educación Superior). En su acápite C-3 la Declaración sostiene: “Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector”.

Mientras que en el acápite D-4 agrega: “La Educación Superior, en todos los ámbitos de su quehacer, debe reafirmar y fortalecer el carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe de nuestros países y de nuestra región”.

La valoración por la diversidad cultural y el reconocimiento del carácter pluricultural de las sociedades ha permitido un amplio reconocimiento de la presencia histórica de los pueblos indígenas y afrodescendientes en la mayoría de los países de la región, no obstante, la experiencia demuestra que aun se hace necesario insistir en el reconocimiento de otras expresiones de la diversidad cultural en estas sociedades, particularmente en lo referente a las comunidades campesinas, así como a los de la gitana y otras colectividades sometidas a situaciones de negación o exclusión. Los estudios realizados por el IESALC-UNESCO acerca del avance de la interculturalidad en la educación superior en la región muestran significativos desarrollos en los proyectos adelantados por universidades públicas y privadas, así como en proyectos de educación superior de organizaciones indígenas y afrodescendientes. Desde fines de la década de los ochenta del siglo XX ha venido creciendo la generación y visibilidad de propuestas de educación superior formuladas por intelectuales, profesionales y organizaciones indígenas y afrodescendientes.

Algunas de estas propuestas han logrado ser puestas en práctica, otras continúan procurando reconocimiento por parte de los Estados y/o recursos indispensables para su implementación.

Los problemas más frecuentes que confrontan las instituciones de educación superior (IES) y programas orientados a atender necesidades, demandas y propuestas de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes son: i) insuficiencia y/o precariedad presupuestaria, ii) actitudes de discriminación racial por parte de funcionarios públicos y diversos sectores de población que afectan el desarrollo de sus actividades, iii) dificultades derivadas de la rigidez de los criterios aplicados por las agencias especializadas de los Estados encargadas de otorgar reconocimiento y/o acreditación, iv) obstáculos institucionales administrativos derivados de la rigidez de procedimientos, los cuales afectan la ejecución de sus planes y actividades, v) obstáculos institucionales académicos derivados de la rigidez de criterios y

procedimientos aplicados por las IES en las cuales funcionan algunos de los programas estudiados, y/o por agencias gubernamentales que otorgan fondos para investigación y proyectos académicos especiales, que afectan labores docentes y de investigación de las IES y programas estudiados, vi) dificultades para conseguir docentes y otro personal con adecuada sensibilidad y recursos personales y técnicos para el trabajo intercultural, vii) dificultades económicas de los estudiantes para poder dedicarse más y mejor a su formación, viii) insuficiencia de becas, ix) diversos tipos de dificultades derivadas de las situaciones de precariedad económica y jurídica “de hecho” en las que hacen sus vidas buena parte de las comunidades atendidas por estas IES.

La evaluación de la contribución de la labor de estas IES y programas, como la de sus docentes e investigadores, requiere diseñar instrumentos y procedimientos particulares para evaluarlas, en atención a su especificidad. Así, no puede pensarse en aplicar sistemas de criterios rígidos de validez supuestamente “universal”, sino sistemas pluralistas y “flexibles”. Esta “flexibilidad” debe entenderse asociada a la diversidad y a la “diferenciación”. La evaluación de la calidad es indisoluble de consideraciones de identidad, pertinencia y relevancia, lo que necesariamente demanda que sea contextualizada.

A pesar de una larga historia en la que se desconocieron los conocimientos y expertos distintos a los de la tradición académica universitaria convencional, consideramos que las IES y los programas e iniciativas de Educación Superior Intercultural pueden constituir espacios privilegiados para la construcción de la interculturalidad con equidad para todos y que su papel puede ser definitivo para la consolidación de un pluralismo epistémico orientado a impulsar e implementar proyectos de desarrollo sustentable y buen vivir.

Los principales logros de las IES y programas orientados a atender necesidades, demandas y propuestas de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes son: i) mejoran las posibilidades de que individuos indígenas y afrodescendientes accedan a oportunidades de educación superior y culminen exitosamente sus estudios, ii) ajustan su oferta educativa a necesidades, demandas y proyectos de las comunidades y la relacionan con oportunidades locales y regionales (subnacionales) de empleo, generación de iniciativas productivas y servicio a la comunidad, iii) desarrollan modalidades participativas de aprendizaje centradas en la investigación aplicada, iv) integran aprendizaje, investigación y servicio a las comunidades, v) integran diversos tipos de saberes y modos de producción de conocimiento, vi) promueven la valorización y, según los casos, incorporan lenguas y saberes propios de estos pueblos y comunidades, contribuyen proactivamente a su fortalecimiento y realizan investigación sobre ellos, vii) desarrollan docencia e investigación orientados por criterios de valoración de la diversidad cultural, interculturalidad, equidad, inclusión, autogobernabilidad, desarrollo humano, sostenible y con identidad propia, viii) forman egresados que contribuyen al desarrollo sostenible local y regional y al mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades, ix) buena parte de las IES “convencionales” a cuyo interior se desarrollan algunos de estos programas han sido favorablemente impactadas por estas experiencias.

Es necesario que en América Latina y el Caribe la educación superior responda a los [desafíos](#) y problemas globales pero al mismo tiempo esté basada en las realidades y necesidades locales. Consideramos que la pluralidad cultural de la región es una riqueza

en cuanto a la producción de tecnologías y conocimientos pertinentes para la región y sus necesidades de desarrollo sustentable y buen vivir, por lo que invitamos a las universidades a fortalecer su compromiso, no sólo con la apropiación, sino con la producción de ciencia y tecnología desde la pluralidad de culturas y conocimientos. Es tiempo de recrear las academias y las ciencias desterrando concepciones coloniales y neocoloniales.

Toda la Educación Superior debe comprometerse con la construcción de la interculturalidad con equidad para todos. La educación intercultural debe ser para las sociedades en su conjunto, es decir no debe ser una política de aplicación limitada exclusivamente a comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas, como con frecuencia ocurre en la actualidad. La educación superior toda, y en particular la que explícitamente se propone ser intercultural, debe estar orientada a generar y/o consolidar relaciones de colaboración intercultural entre académicos y no académicos, basadas en la valoración por los saberes, modos de producción de conocimiento y de aprendizaje propios de comunidades indígenas, afrodescendientes, campesinas, y otras culturalmente diferenciadas. Debe facilitar y fomentar los diálogos de conocimientos con participación plena de los sabios de esas comunidades, quienes sin haber asistido a IES son portadores de saberes y productores de conocimientos enraizados en las realidades y culturas locales que son tan valiosos como los asociados a la racionalidad académica. Se ha comprobado que frecuentemente estos saberes tienen mucho que aportar a la solución de los problemas de las sociedades contemporáneas, las IES no pueden ni deben ignorarlos.

La Educación Superior y los sistemas educativos no deben estar orientados a lograr solo el bienestar material, sino más bien a lograr el bienestar integral: económico, social, cultural, espiritual y natural. Los parámetros técnicos y metodológicos deben adecuarse a estas exigencias, no deben ser autónomos respecto de ellas. Es necesario reorganizar y reorientar los sistemas de investigación para responder a problemas globales tales como el calentamiento global, las catástrofes medio ambientales, la falta de alimentos para todos, la falta de empleo para todos, pero hacerlo con pertinencia respecto de los contextos particulares. Los problemas contemporáneos ya identificados y las amenazas que se ciernen sobre el planeta hacen necesario que las investigaciones, las ciencias y las tecnologías se orienten a construir un nuevo orden mundial económico, social, político, cultural y ético soportado en el reconocimiento y valoración por la pluriculturalidad y en la construcción de la interculturalidad con equidad para todos.

Todos los países de América Latina son pluriculturales y plurilingües, la diversidad cultural es la riqueza y potencialidad más significativa para el logro del buen vivir de los pueblos. La Educación Superior debe ser vista como un bien social y público orientado a hacer posible este logro.

Recomiendan:

Con base en todo lo antes expuesto, se presentan las siguientes recomendaciones:

- 1) Se recomienda a Estados, gobiernos, agencias intergubernamentales y de cooperación, y especialmente al IESALC, en tanto organismo regional especializado en ES, brindar y/o facilitar acceso a asistencia técnica a agencias gubernamentales, instituciones y programas de ES para la mejor consecución de las recomendaciones acá

enunciadas. Al IESALC, particularmente, se le recomienda constituir un Consejo de Políticas para la Promoción de la Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Una función específica de este Consejo sería promover la aplicación de las recomendaciones antes enunciadas.

INTERCULTURALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

2) Se recomienda a los gobiernos y Estados e IES de la región que reconozcan, valoren y promuevan la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad en el sistema educativo en general, y en la ES en particular. Este objetivo debe alcanzarse a través del diseño y aplicación de políticas públicas diferenciadas respecto de contenidos y prácticas de inclusión vistas desde el enfoque de derechos. Como ya ha sido establecido en la declaración final de la CRES: “El reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector”. Para esto es necesario institucionalizar espacios de participación indígena y afrodescendiente en todos los ámbitos de decisión y poder académico, así como desarrollar enfoques, metodologías, formas de aprendizaje, pedagogías y uso de tecnologías que fomenten el diálogo intercultural en la docencia, investigación y extensión. Para el logro de estos cometidos resulta necesario adecuar las instancias de Estados y gobiernos para hacer posible la implementación y el reconocimiento de las modalidades de educación intercultural.

INTERCULTURALIDAD, ACCESO y GRADUACIÓN

3) Se recomienda a Estados y gobiernos e IES poner en práctica políticas y programas orientados a promover la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad en todo el sistema educativo y en la educación superior en particular, y en los casos en que éstas ya existen ampliar su alcance. Para esto se considera especialmente necesario extender el acceso de estudiantes indígenas y afrodescendientes a la educación superior, así como mejorar sus oportunidades efectivas de exitoso avance y graduación. Se advierte que para mejorar el acceso sustancialmente es necesario tomar en cuenta el contexto particular de cada región. Esto debe acompañarse con previsiones respecto de la futura inserción social y profesional de los graduados.

ESTADÍSTICAS

4) Se recomienda a las agencias gubernamentales e IES de la región buscar formas idóneas de generar estadísticas para orientar la formulación de políticas apropiadas de promoción de la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad en la educación superior (ES). Para esto resulta particularmente importante poder contar con datos para evaluar la participación de estudiantes, docentes investigadores indígenas y afrodescendientes en la ES. Es sabido que estas categorías son interpretadas, valoradas y manejadas de diversas formas en los países de la región. Por esto, se entiende que, en cada uno de ellos, deberán buscarse maneras cónsonas con su propia historia, instituciones y culturas, de resolver el reto de producir estos tipos de datos y estudios. Deberán desarrollarse indicadores pertinentes con la diversidad lingüística, demográfica, social, cultural, y de género, para todos los niveles educativos, incluyendo

posgrados. Este tipo de estadísticas deben convertirse en instrumentos para la toma de decisiones.

ACREDITACIÓN Y CREACIÓN DE INSTITUCIONES INTERCULTURALES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

5) Se recomienda a las agencias gubernamentales con competencias en la materia revisar los criterios de evaluación y acreditación de IES y programas, así como los de asignación de fondos para investigación y proyectos especiales, para asegurar que éstos respondan a criterios de reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad. En este sentido, se sugiere que estos criterios deben responder a las peculiaridades de los diversos tipos y orientaciones de experiencias de ES, con especial atención a diferencias asociadas a particularidades lingüísticas, socioculturales, territoriales, y otras significativas según la diversidad cultural propia de cada país. En consecuencia, se sugiere generar y aplicar de manera integrada indicadores de calidad, pertinencia y relevancia. Los procesos de acreditación deben incluir criterios sociales y comunitarios orientados que expresen los intereses, propuestas y sensibilidades de pueblos y comunidades. Para esto es fundamental la construcción y desarrollo de indicadores que los visibilicen, así como el desarrollo de mecanismos interculturales de acreditación que hagan posible la participación de comunidades, organizaciones y pueblos involucrados en estos procesos. Las IES interculturales, indígenas y afrodescendientes han logrado avances significativos en la materia que constituyen referencias significativas para el diseño de políticas y programas de evaluación y acreditación.

6) Fomentar y facilitar el surgimiento y desarrollo de Instituciones Interculturales de Educación Superior. Para lograr esto es necesario trabajar proactivamente para superar los obstáculos institucionales que en algunos países se interponen a este objetivo.

7) Se recomienda asegurar que las políticas y programas e instituciones de educación superior fortalezcan los procesos endoculturales e identitarios como escenarios de diálogo intercultural.

APOYO TÉCNICO Y ECONÓMICO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL

8) Los Estados, gobiernos, agencias intergubernamentales y de cooperación deben facilitar apoyo técnico y económico a las IES y programas comprometidos con la valoración y promoción de la diversidad cultural y de la interculturalidad con equidad, con especial atención a los orientados a atender necesidades y demandas de pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes.

9) Se recomienda a las empresas y fundaciones privadas facilitar apoyo económico a las IES y programas comprometidos con la valoración y promoción de la diversidad cultural y de la interculturalidad con equidad, con especial atención a los orientados a atender necesidades y demandas de pueblos y comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes. El empresariado debe asumir mayores compromisos en esta materia. Los gobiernos deben poner en práctica mecanismos efectivos para asegurar el pago de las contribuciones fiscales, para luego canalizarlas a programas comprometidos con la valoración y promoción de la diversidad cultural y de la interculturalidad con equidad.

10) Se deben garantizar fondos estatales y otros recursos para realizar investigación con perspectiva intercultural en los más diversos campos de conocimiento, y hacer posible que ésta alimente la docencia y promueva la transformación social.

FORMACIÓN

11) Se recomienda a las agencias gubernamentales, intergubernamentales y de cooperación crear y/o fortalecer oportunidades de mejoramiento profesional y formación de postgrado para docentes e investigadores que se desempeñan en IES y programas comprometidos con la valoración y promoción de la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad, con especial atención a los orientados a atender necesidades y demandas de pueblos y comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes.

12) Se deben promover y mejorar la educación a distancia, semipresencial y con uso de tecnologías de información en tanto generadoras de oportunidades de formación en contexto y directamente vinculables a las necesidades de comunidades apartadas, así como en tanto instrumentos que facilitan la democratización de la educación superior. Debe trabajarse para asegurar el mejoramiento permanente de la calidad de la educación superior impartida mediante estas modalidades e instrumentos.

LENGUAS, SABERES Y COLABORACIÓN INTERCULTURAL

13) Se recomienda a las IES, agencias gubernamentales, intergubernamentales y de cooperación a poner en práctica y/o sostener y profundizar programas orientados a la valoración y fortalecimiento de las lenguas y saberes de pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes.

14) Se recomienda promover leyes de plurilingüismo y derechos lingüísticos en aquellos países que aún no cuentan con ellas.

15) Se recomienda a las IES, agencias gubernamentales, intergubernamentales y de cooperación promover la valoración de los saberes, modos de producción de conocimiento y modalidades de aprendizaje, propias de pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes. En este sentido, se sugiere desarrollar formas prácticas de colaboración intercultural en la producción y aplicación de conocimientos, el desarrollo de innovaciones y su aprovechamiento en procesos de aprendizaje. La idea de “diálogo de saberes” debe servir no sólo para incluir contenidos referidos a cosmovisiones, historias, taxonomías, y otros conocimientos de diversos pueblos en el currículo, sino también para promover formas prácticas de colaboración intercultural en la producción y aplicación de conocimientos y en el desarrollo de innovaciones. No se trata simplemente de incluir contenidos indígenas y/o afrodescendientes, sino de incorporar otras racionalidades y epistemologías en la enseñanza e investigación en ES.

16) Los conocimientos, lenguas, racionalidades y epistemologías de pueblos indígenas y afrodescendientes deben ser parte integral del curriculum y de la práctica académica, incluyendo investigación, trabajos de tesis y docencia, entre otros. Es necesario combatir las estructuras discriminatorias, para lo cual es necesario redefinir criterios de evaluación y acreditación de programas que consideren las especificidades lingüísticas y

culturales que resulten pertinentes en cada caso.

17) Se recomienda a las IES, agencias gubernamentales, intergubernamentales y de cooperación promover y/o apoyar la realización de investigaciones orientadas a conocer y comprender las experiencias que vienen desarrollando las IES y programas orientados a satisfacer necesidades, demandas y propuestas de pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes. Se sugiere poner especial atención a las experiencias que vienen desarrollando en términos de colaboración intercultural en la producción y aplicación de conocimientos, y su aprovechamiento en procesos de aprendizaje, así como a sus contribuciones al desarrollo sostenible y al mejoramiento de la calidad de vida en las comunidades con las que trabajan.

VALORACIÓN DE LA DIVERSIDAD Y DIÁLOGO DE SABERES

18) Se recomienda a las IES, agencias gubernamentales, intergubernamentales y de cooperación facilitar acceso a asistencia técnica a las IES y programas orientados a satisfacer necesidades y demandas de pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes que lo soliciten, en campos tales como evaluación y mejoramiento de calidad de la ES, fortalecimiento institucional y otros necesarios para el mejor cumplimiento de sus fines; acreditación de saberes indígenas.

19) Se recomienda a las IES y agencias gubernamentales remover los obstáculos que impiden la participación de los sabios indígenas y afrodescendientes en la educación superior, y hacer posible su efectiva incorporación a la misma.

20) Se recomienda a las IES y agencias gubernamentales superar la concepción hegemónica de ciencia, desarrollando investigación que incorpore el diálogo de saberes entre diferentes cosmovisiones, de cabida a otros métodos y formas de investigar, producir y aplicar conocimientos, incluya la reflexión ética y política sobre la producción de conocimientos, y valore y respete las formas de propiedad intelectual colectiva.

21) Se recomienda a las IES y agencias gubernamentales superar el prejuicio de que los saberes acumulados y modalidades de producción de conocimientos de pueblos indígenas y afrodescendientes solo tienen valor local y/o con referencia al pasado. Comprender que buena parte de ellos ofrecen respuestas y/o vías de análisis a problemas que enfrentan las sociedades contemporáneas.

22) Se recomienda a los Estados y gobiernos desarrollar una política de ciencia y tecnología con perspectiva intercultural, que incluya la integración de saberes indígenas y afrodescendientes, y que garantice el acceso de estas comunidades y pueblos a los beneficios derivados de la ciencia, de los conocimientos por ellos generados y de la colaboración intercultural. Es imprescindible garantizar el reconocimiento de los derechos de propiedad intelectual colectiva de pueblos y comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas sobre los conocimientos por ellos generados.

SUPERACIÓN DEL RACISMO

23) Se recomienda a las IES, agencias gubernamentales, intergubernamentales y de cooperación, así como a empresas, sindicatos y otras organizaciones sociales,

desarrollar programas sistemáticos de actividades orientados a brindar información y sensibilizar a autoridades, docentes, funcionarios y estudiantes de IES, así como a funcionarios de agencias gubernamentales, respecto de los beneficios que la promoción de la diversidad cultural y el desarrollo de relaciones interculturales valorizadoras y respetuosas de las diferencias pueden acarrear para todos los grupos y sectores que componen las sociedades nacionales. Se considera que ésta puede ser una forma positiva de combatir la persistencia de actitudes racistas.

REDES Y MECANISMOS DE COLABORACIÓN

24) Se recomienda a las agencias intergubernamentales y de cooperación, y especialmente al IESALC, en tanto organismo regional especializado en ES, apoyar la constitución y desarrollo de un Foro y de una Red Latinoamericana y Caribeña para la Promoción de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad con Equidad en Educación Superior.