

Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil

Povos indígenas e os novos
contornos do programa de Educação
Tutorial/Conexões de Saberes

Ana Elisa de Castro Freitas

[organizadora]

LACED



LABORATÓRIO DE PESQUISAS
EM ETNICIDADE, CULTURA
E DESENVOLVIMENTO

 e-papers

a b r i n d o
TRILHAS



Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil

Povos indígenas e os novos contornos do Programa
de Educação Tutorial/Conexões de Saberes

Ana Elisa de Castro Freitas
(organizadora)

Rio de Janeiro, 2015

 **e-papers**

© Ana Elisa de Castro Freitas. Todos os direitos reservados aos autores. É proibida a reprodução ou transmissão desta obra, ou parte dela, por qualquer meio, sem a prévia autorização dos editores. Impresso no Brasil.

ISBN: 978-85-7650-488-7 (recurso eletrônico)

Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (<http://www.laced.etc.br>)

SEE/Departamento de Antropologia

Museu Nacional/UFRJ

Quinta da Boa Vista, s/n. – São Cristóvão – Rio de Janeiro – Brasil

Cep: 20940-040

Coordenação Editorial da Série

Antonio Carlos de Souza Lima

Projeto gráfico e capa

Andréia Resende

Revisão

Elisa Sankuevitz

Este livro foi integralmente financiado, em sua editoração e impressão, pelo projeto A Educação Superior de Indígenas no Brasil: avaliação, debate, qualificação, desenvolvido, no âmbito do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED)/Setor de Etnologia/ Departamento de Antropologia/Museu Nacional-UFRJ, com recursos da Fundação Ford (Doação nº 1110-1278), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio do Edital Universal 14/2011 (Processo nº 482199/2011-3), e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), como Bolsa Cientistas do Nosso Estado para o projeto Intelectuais indígenas e formação de estado no Brasil contemporâneo: pesquisa e intervenção sobre a educação superior de indígenas no Brasil, (Processo E-26/102.926/2011), todos sob a coordenação de Antonio Carlos de Souza Lima.

Disponível para *download* gratuito em: <http://www.laced.etc.br/livros>

À venda em versão impressa no *site* da Editora E-papers: <http://www.e-papers.com.br>

Rua Mariz e Barros, 72, sala 202

Praça da Bandeira – Rio de Janeiro – Brasil

CEP 20.270-006

CIP-Brasil. Catalogação na Fonte
Sindicato Nacional dos Editores de Livro, RJ

148

Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil [recurso eletrônico]: povos indígenas e os novos contornos do programa de educação tutorial/ conexões de saberes / organização Ana Elisa de Castro Freitas. - 1. ed. - Rio de Janeiro : E-papers, 2015.

recurso digital (Abrindo trilhas ; 4)

Formato: epdf

Requisitos do sistema: adobe acrobat reader

Modo de acesso: world wide web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7650-488-7 (recurso eletrônico)

1. Índios da América do Sul - Brasil. 2. Educação. 3. Livros eletrônicos. I. Freitas, Ana Elisa de Castro.

II. Série.

15-23846

CDD: 980.41

CDU: 94(=87)(81)

Sumário

Prefácio	7
<i>Antonio Carlos de Souza Lima</i>	
Apresentação	9
<i>Ana Elisa de Castro Freitas</i>	
Notas de gestão	19
<i>André Lázaro</i>	
Estudantes e conhecimentos indígenas na universidade	29
A Experiência do PET-Intercultural na Universidade Federal de Roraima	41
PET-Indígena NEAI/UFT – Conectando Conhecimentos	55
O futebol entre mulheres indígenas Sateré na comunidade Gavião	71
O PET-Indígena da Universidade Federal do Amapá/Unifap	85
O PET no curso de Educação Intercultural da UFG	91
PET-Indígena Potiguara da Paraíba	107
PET-Indígena Potiguara	119
Formação para a docência indígena e as experiências do PET-Indígena da UFPE	131

PET-Comunidades Indígenas na UFBA	143
Estudantes indígenas nas universidades brasileiras	157
Programa de Educação Tutorial Conexões dos Saberes/ Indígena da Universidade Federal de Minas Gerais	171
A Educação Tutorial no Grupo PET-Indígena Ações em Saúde da UFSCar	181
A Universidade à luz do olhar indígena	195
O Grupo PET-Saberes Indígenas	213
A experiência do Grupo PET-Litoral Indígena na Universidade Federal do Paraná	227
Impacto do cultivo da soja transgênica nas Terras Indígenas/ TIs da região Norte do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil	237
O “Bem Viver” Kaingang e seus desafios	251
Memórias e reflexões acadêmicas de dois jovens universitários indígenas no PET-Litoral Indígena/UFPR	273
PET-Indígena <i>Ñande Reko</i> UFSM	279
Nosso modo de ser	297

Prefácio

Antonio Carlos de Souza Lima
Laced/Museu Nacional/UFRJ

Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil nos apresenta às experiências dos programas de educação tutorial indígena desenvolvidos a partir do Edital 09/2010/MEC, que abria uma orientação específica aos indígenas. Articulava assim o “Programa de Educação Tutorial”, largamente conhecido e implantado com sucesso em inúmeras universidades, com o “Programa Conexões de Saberes”, criado a partir da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (e desde 2011 também de Inclusão, Secadi), voltado a relacionar a universidade com as comunidades de proveniência dos alunos com o objetivo de promover as trocas de saberes, experiências e demandas.¹ A proposta era fecundar a relação entre ensino, pesquisa e extensão, propiciando-a por meio do diálogo com as aldeias, de modo a se contrapor à tendência etnocêntrica do ensino superior no Brasil.

O “PET-Indígena” está entre as diversas ações de governo que nos mostram que tanto (por uns e em certos termos) e tão pouco (por outros) foi feito no sentido de uma política governamental direcionada ao ensino superior de indígenas no Brasil ao longo da primeira década do século XXI. Esse esforço marcou-se pela permanente demanda indígena

1 Para as páginas do MEC, onde esses programas estão apresentados, ver: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12223&ativo=481&Itemid=480> para o PET, e <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=714&id=12360&option=com_content&view=article> para o *Conexões de Saberes*. Acesso em: 21 fev. 2015.

por acesso à universidade (à graduação e à pós-graduação), pelo engajamento de atores sociais – professores universitários, técnicos e gestores governamentais, organizações indígenas, ONGs, fundações filantrópicas, sociedades científicas – na militância e no trabalho contínuo em prol da consecução dessas demandas. Do outro lado, nesse mesmo período, pudemos ver a ausência de orientações administrativas consistentes, a omissão sistemática e consciente de setores do MEC ou de suas autarquias (a Secretaria de Educação Superior, a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e, em um dado período, de 2011/2012, a própria Secadi), isso sem falar em setores das próprias universidades.

O inegável, no entanto, é que a presença de indígenas no ensino superior se ampliou significativamente e que dela precisamos estar conscientes, de modo que possamos refletir acerca do que tem acontecido, corrigir rotas e propor novos caminhos de utilidade e significado para os povos indígenas. Só assim será possível vencer integralmente a mediação tutelar pela via do monopólio de certos saberes e transformar efetivamente as estruturas de reprodução do poder, dentre elas a própria universidade, que sustentam discursos e práticas anti-indígenas.

O livro conta com a participação dos implementadores dos grupos tutoriais, uma excelente introdução da organizadora Ana Elisa de Castro Freitas, além de uma preciosa análise histórica do contexto de implementação do PET-Indígena. Mas sua maior importância reside em marcar-se pela presença e fala dos estudantes indígenas participantes dos programas nas diversas universidades que os implementaram, com suas próprias análises sobre o vivenciado. Assim fazendo, demonstramos o sucesso obtido contra muitas incertezas e dá-nos a dimensão dos caminhos a perseguir. É indiscutivelmente um documento essencial de mais de uma década de lutas, conquistas e avanços.

Apresentação

Um panorama da institucionalização dos Grupos PET-Indígenas nas universidades e institutos federais por meio do Programa de Educação Tutorial/Conexões de Saberes do Ministério da Educação no Brasil¹

Ana Elisa de Castro Freitas²

Em 2010 o Ministério da Educação/MEC publicou o Edital 09/2010 possibilitando às universidades e institutos federais brasileiros a criação de novos grupos de educação tutorial em nível de graduação. Neste Edital, uma modalidade inovadora de educação tutorial foi instituída pelo MEC: partindo de uma articulação do Programa de Educação Tutorial com o Programa Conexões de Saberes, foi prevista a organização de grupos direcionados exclusivamente à formação de estudantes universitários indígenas.

Com esta política, se estabeleceu um plano de institucionalização então inédito no que se refere à educação superior para indígenas no Brasil. Dezesete grupos de educação tutorial indígenas foram constituídos em universidades e institutos federais nas cinco regiões do país. Em interface com distintas territorialidades, culturas e fronteiras de contato, estes grupos configuram novos espaços dialógicos de produção intelectual indígena no cenário universitário, ainda pouco conhecidos.

-
- 1 Este texto é fruto da revisão e ampliação de trabalho, originalmente, apresentado no Grupo de Trabalho “Novas fronteiras do fazer antropológico: diálogos entre pesquisadores, consultores e gestores das políticas indigenistas de educação”. 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, 03 e 06 de agosto de 2014, Natal/RN (FREITAS, 2014).
 - 2 Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, professora no Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná/UFPR, tutora do Grupo PET Litoral Indígena na UFPR.

Partindo da experiência de tutoria no Grupo PET Litoral Indígena, na Universidade Federal do Paraná/UFPR, composto por 12 estudantes pertencentes a diferentes etnias, territórios e cursos de graduação, é possível reconhecer no espaço do PET a abertura de uma nova rota de diálogo entre universidade e povos indígenas. Na condição de estudantes universitários, sob permanente orientação e tutoria, jovens indígenas protagonizam ações de pesquisa, ensino e extensão que se estendem da universidade às suas coletividades, e vice-versa, envolvendo nessas ações docentes, pesquisadores, estudantes não indígenas, servidores técnico-administrativos, mas também xamãs, lideranças e professores indígenas bilíngues. Como resultante, as instituições de ensino superior como os Grupos PET-Indígenas ampliam seu caráter pluriétnico.

O objetivo de conhecer e tecer pontes de intercâmbio com os demais Grupos PET-Indígenas instituídos no Brasil pelo Edital 09/2010 do MEC passou a mobilizar o interesse na tutoria e na pesquisa e deu origem à ideia do presente livro.

Nesta breve apresentação, estabeleço um panorama do processo de institucionalização de Grupos PET-Indígenas nas universidades federais pela via do Programa de Educação Tutorial/Conexões de Saberes vigente no MEC e situo o conjunto de textos que compõem a obra.

O livro possibilita reconhecer o impacto destes grupos nas instituições-sede e sua contribuição para a produção intercultural de novos conhecimentos acerca das realidades indígenas contemporâneas, a partir de suas próprias lentes culturais, em cruzamento com as matrizes curriculares dos cursos dos estudantes indígenas.

Por fim, no contexto de institucionalização da Lei de Cotas e seus desdobramentos administrativos, considera-se que a sistematização dos processos educacionais em andamento nestes grupos – objeto deste livro – é imprescindível ao acompanhamento e avaliação das políticas de educação superior para indígenas em curso no país.

Os PET-Indígenas no contexto do Programa de Educação Tutorial/ Conexões de Saberes

A publicação conjunta do Edital 09/2010 pela Secretaria de Educação Superior/SESu e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/Secad em 2010 previu a criação de 300 novos Grupos PET, distribuídos em nove diferentes lotes (A, B, C, D, E, F, G, H e I). Dentre

estes, o Lote I previa a inscrição de projetos de criação de novos Grupos PET envolvendo “exclusivamente estudantes de graduação de comunidades indígenas” (MEC, Edital 09/2010).

A base normativa deste Edital é a Portaria n. 976/2010. No contexto do Programa de Educação Tutorial instituído pela Lei n. 11.180/2005 e regulamentado pelas Portarias n. 3.385/2005, 1.632/2006 e 1.046/2007, a Portaria n. 976/2010 trouxe algumas inovações, tais como: modificações na estrutura dos grupos, fixação de tempo máximo de permanência dos docentes-tutores, redefinição administrativa e de gestão e, o que especialmente nos interessa, a união do Programa PET/SESu com o Programa Conexões de Saberes/Secad – o que efetivamente possibilitou a institucionalização dos Grupos PET-Indígenas.

Trata-se de um Edital nitidamente voltado à ampliação do Programa PET em suas dimensões territorial, institucional, sociocultural e étnico-racial. Através dele, foi estimulada a criação de 40 novos grupos em *campus* fora de sede das instituições federais de ensino superior/Ifes (Lote A); 30 novos grupos destinados às Ifes com menos de 5 Grupos PET (Lote B); 30 novos grupos destinados às Ifes com 5 ou mais Grupos PET (Lote C); 25 novos grupos destinados às Instituições Públicas de Ensino Superior/IPES estaduais e municipais com menos de 3 Grupos PET (Lote D); 15 novos grupos destinados às IPES com 3 ou mais Grupos PET (Lote E); 10 novos grupos destinados às demais Instituições de Ensino Superior (Lote F); até 2 novos grupos por Ifes envolvendo exclusivamente estudantes de graduação oriundos de comunidades populares urbanas (Lote G); um novo grupo por Ifes envolvendo somente estudantes de graduação de comunidades do campo ou quilombolas (Lote H) e um novo grupo por Ifes envolvendo exclusivamente estudantes de graduação de comunidades indígenas (Lote I).

Orientado pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o PET é um programa voltado à criação de grupos de educação tutorial formados por até 12 estudantes bolsistas, seis estudantes voluntários e um docente-tutor, tendo por objetivos:

“desenvolver atividades acadêmicas em padrões de qualidade e de excelência, mediante grupos de aprendizagem tutorial de natureza coletiva e interdisciplinar; contribuir para a elevação da qualidade da formação dos estudantes de graduação, da diminuição da evasão e promoção do sucesso acadêmico; promover a formação de profissionais e docentes de

elevada qualificação acadêmica, científica, tecnológica e cultural; formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino superior no país; estimular o espírito crítico, bem como a atuação profissional pautada pela ética, pela cidadania ativa e pela função social da educação superior; estimular a vinculação dos grupos a áreas prioritárias e a políticas públicas e de desenvolvimento, assim como a correção de desigualdades sociais, regionais e a interiorização do programa” (MEC, Edital 09/2010).

Atualmente existem 842 Grupos PET no Brasil, distribuídos em 121 instituições de ensino superior. Destes, 17 (2,02%) são Grupos PET Indígenas, distribuídos em 15 diferentes Ifes, nas cinco regiões do país: dois na região Sul (UFSM/Rio Grande do Sul e UFPR/Paraná); três na região Sudeste (sendo dois na UFSCar/São Paulo e um na UFMG/Minas Gerais); dois na região Centro-Oeste (UFMT/Mato Grosso e UFGO/Goiás); quatro na região Nordeste (UFBA, IF Baiano/Bahia, UFPE/Pernambuco, UFPB/Paraíba) e seis na região Norte (um na Unifap/Amapá, um na Ufac/Acre, um na UFRR/Roraima, dois na UFTO/Tocantins e um na Ufam/Amazonas).

Todos estes grupos foram instituídos através do Edital 09/2010. Um total de 19 projetos foi submetido ao Lote I, sendo 15 classificados em primeira instância e outros dois em edital complementar.

É importante destacar que quando o Edital 09/2010 foi publicado pelo MEC, o Brasil ainda não havia formalizado sua posição de reconhecimento da igualdade substancial como valor de Estado, por meio de políticas de ação afirmativa expressas na publicação da Lei Federal n. 12.711/2012, Lei de Cotas (FREITAS e HARDER, 2013a).

Os estudantes indígenas que então cursavam o Ensino Federal Superior haviam ingressado em vagas suplementares ou vagas reservadas por algumas universidades brasileiras para estudantes indígenas, não havendo nenhuma política de Estado que induzisse estas instituições a fazê-lo.

Na então Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena/CGEE da Fundação Nacional do Índio/Funai, 22 universidades brasileiras haviam firmado Termos de Cooperação voltados à permanência de indígenas no Ensino Superior. Este cenário contribui para compreender porque apenas 19 propostas foram submetidas ao Lote I do Edital 09/2010, pleiteando a criação de Grupos PET Indígenas em universidades e institutos federais.

Na imagem anterior é possível rapidamente identificar que os 17 Grupos PET Indígenas criados em 2010 e suas instituições-sede estão amplamente distribuídos no território nacional. Da mesma forma, considerando a diversidade de povos, territórios e ambientes indígenas superpostos pelos limites geopolíticos do Estado, há que se reconhecer uma considerável abrangência e representatividade destes Grupos PET em termos da diversidade sociolinguística, cosmológica, etnológica, ecológica, socioambiental integrante do multiculturalismo ameríndio brasileiro.

Com efeito, os textos disponíveis ao leitor neste livro surpreendem pela riqueza de realidades, territórios e matrizes culturais indígenas aportadas à universidade brasileira pelas lentes dos jovens Manchineri, Apurinã, Karibe, Aruak, Yanomami, Xerente, Karajá, Gavião, Guajajara, Javaé, Karaja, Krikati, Tapirapé, Xakriabá, Pataxó, Tuxá, Tupinikim, Krenak, Pankararu, Pankara, Potiguara, Sataré-Mawe, Xukuru-Kariri, Baniwa, Xukuru, Pipipã, Kambiwa, Umutina, Truka, Atikum, Funi-ô, Piratapuya, Apinajé, Canela, Baré, Rikbaktsa, Kalapalo, Javaé, Mayoruna, Piratapuya, Krahô, Xukuru, Ororubá, Tapuio, Kambeba, Tukano, Suruí, Umutina, Xavante, Tariano, Kapinawa, Terena, Guarani, Bakairi, Kaingang, Xokleng, Kariri, entre outros.

O jornalista guarani Osias Ramos Arnaud Sampaio, formado pela política de educação superior para indígenas instituída no Estado do Paraná pela Lei n. 13.134/2001, trás relevante contribuição para uma aproximação dos possíveis sentidos da universidade na perspectiva indígena. Considerando a universidade como uma “área de influência” das territorialidades ameríndias, Sampaio (2010) observa que a presença de jovens indígenas em uma dada instituição implica em uma dilatação do território indígena, uma espécie de integração às avessas: as coletividades de pertencimento destes estudantes se sentem implicadas no que ocorre durante suas trajetórias acadêmicas, e exercem através deles poder de agência sobre as universidades.

Ao contrário do que se poderia imaginar, este livro revela que não há uma tendência de regionalização na ocupação das vagas destinadas aos indígenas, mas uma dilatação das territorialidades ameríndias que envolvem, através das universidades, o Brasil por inteiro: a procura das vagas não obedece ao critério da busca da universidade mais próxima.

Jovens pertencentes a povos cujos territórios se situam nos estados brasileiros do Amazonas, Acre, Pará, estendem sua territorialidade ao

Sudeste, ao escolherem a Universidade Federal de São Carlos para cursar o Ensino Superior. Do mesmo modo, há uma dilatação do Sul ao Norte, na medida em que jovens Guarani escolhem a Universidade Federal do Acre para sua formação.

Considerando as mais de 50 etnias representadas nos Grupos PET-Indígenas que participam deste livro e a relevância das ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas nestes grupos, podemos vislumbrar uma rota de avanço da universidade brasileira na direção da pluriétnicidade e do reconhecimento do direito à diferença.

Ampliar os espaços de diálogo com essas alteridades coletivas, estabelecendo uma ação comunicativa que reconheça sua legitimidade, sua diferença, suas formas narrativas de enunciação e suas diversas autodefinições identitárias, são desafios à universidade pluriétnica. Os Grupos PET-Indígenas demonstram estar assumindo desafios como estes, como será possível constatar nos textos contidos nesta obra.

A formação do estudante indígena é, na perspectiva de Osias Sampaio, assunto de interesse de toda sua coletividade, e a universidade deve prever mecanismos de participação efetiva das lideranças, anciãos, mulheres e demais componentes sociais indígenas no acompanhamento da formação do estudante, fomentando e estimulando a correlação dos fenômenos da vida indígena com os variados campos disciplinares da formação acadêmica (SOUZA LIMA e BARROSO-HOFFMANN, 2007; FREITAS e HARDER, 2010).

Esta perspectiva holística aportada por Osias Sampaio – que trás ao centro da vida universitária a necessária implicação com fenômenos da vida indígena – exige em sua abordagem estratégias educacionais nas quais o ensino, a pesquisa e a extensão sejam indissociáveis, princípio este central do Programa PET.

A sistematização, publicação e efetiva conexão dos Grupos PET-Indígenas criados a partir do Edital 09/2010 é o objetivo maior desta obra.

O livro integra 21 textos, elaborados individualmente ou em coautoria por tutores, ex-tutores, bolsistas, ex-bolsistas e pesquisadores com atuação em 14 dos 17 Grupos PET-Indígenas, sediados em 13 das 15 instituições federais de Ensino Superior integrantes do Programa, o que lhe confere ampla cobertura das experiências em andamento no Brasil.

Além disso, há importante texto de autoria do professor André Lázaro, que participou da gestão no MEC por ocasião da publicação do

Edital 09/2010, e que no espaço deste livro sistematiza suas “Notas de gestão”, que muito contribuem para compor o cenário que pretendemos delinear.

Comprometidos com a construção de uma universidade pluriétnica, os textos aqui reunidos nos brindam com experiências e perspectivas que assinalam novas dimensões institucionais da educação superior para indígenas, em suas dimensões administrativas, pedagógicas, normativas, epistemológicas, que merecem ser conhecidas. Com eles, desvela-se “um outro Brasil indígena”, através das lentes dos próprios jovens intelectuais das diferentes etnias que participam do Programa e contribuem nesta obra.

Referências

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. *Ensaio antropológico sobre moral e ética*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

FREITAS, A.E.de C. *Grupo PET Litoral Indígena*. Projeto ao Edital 09/2010/SESu-Secad/MEC. 2010.

_____. *Novos processos educativos no ensino superior: produção intelectual de jovens indígenas no contexto dos Grupos PET – Programa de Educação Tutorial, Conexões de Saberes*, Ministério da Educação/MEC. Apresentado ao Grupo de Trabalho “Novas fronteiras do fazer antropológico: diálogos entre pesquisadores, consultores e gestores das políticas indigenistas de educação”. 29^a Reunião Brasileira de Antropologia, 03 e 06 de agosto de 2014, Natal/RN.

FREITAS, A.E.de C.; HARDER, E. Entre a equidade e a assimetria de poder: uma análise da implementação de políticas afirmativas de educação superior indígenas no Brasil. *Século XXI: Revista de Ciências Sociais*, Santa Maria: UFSM/PPGCS, v. 3, n. 1, p.62-87, jan./jun. 2013a. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/seculoxxi/article/view/11221/pdf>>.

_____. Da política de Estado ao estado da Política: panorama de uma década de ensino superior indígena no Paraná. In: BERGAMASCHI, M.A.; NABARRO, E.; B., A. (Org.). *Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência da UFRGS*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013b. p. 169-182.

_____. “Sobreviver na diferença”: o olhar dos estudantes indígenas e suas contribuições ao II Encontro de Educação Superior Indígena no Paraná. Capítulo 5. In: NOVAK, S. J. *et al.* (Org.). *Educação superior indígena no Paraná*. Maringá: EDUEM, 2010. p. 77-92.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. *Situação Legal das Terras Indígenas no Brasil*.. Brasília: Funai, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Ensino Superior. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Edital n. 9 – Programa de Educação Tutorial – PET 2010 – Publicado no Diário Oficial da União, 02/08/2010, Seção 3, páginas 41 e 42.*

_____. *Relação dos recursos interpostos contra o resultado provisório do Edital n. 09 – PET 2010 e resultado final do processo de seleção do Edital n. 09 – Programa de Educação Tutorial – PET 2010.*

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Ensino Superior. Diretoria de Desenvolvimento da Rede de Instituições Federais de Ensino Superior. *Nota Técnica n. 073/2010 /Difes/SESu/MEC. 19/11/2010. Assunto: Proposta de convocação de propostas em segunda chamada para o Edital n. 09 – PET 2010.*

SAMPAIO, O.R.A. A universidade como área de influência: o olhar de um Guarani sobre sua trajetória acadêmica. Capítulo 8. In: NOVAK, S.J.*et al.*(Org.) *Educação superior indígena no Paraná*. Maringá: EDUEM, 2010. p. 121-133.

SOUZA LIMA, A. C. de; BARROSO–HOFFMAN, M. B. *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*. Rio de Janeiro: Laced-MN/UFRJ, 2007.

Notas de gestão

Memórias e sentidos da criação de grupos de educação tutorial indígena no âmbito do Programa de Educação Tutorial/PET/MEC

André Lázaro¹

Das políticas de inclusão para a afirmação da diversidade

No início do ano de 2004 assumiu o Ministério da Educação (MEC) uma nova equipe nomeada pelo presidente Lula. Dirigida pelo ministro Tarso Genro, contava com o secretário executivo Fernando Haddad e Ricardo Henriques que, como secretário executivo do Ministério da Ação Social, integrou o grupo de criação do Programa Bolsa Família no ano de 2003. Ricardo Henriques havia também participado no Brasil da preparação da “Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância”, realizada em 2001 em Durban, na África do Sul. Foi convidado para assumir no MEC um novo desafio: Como a educação pode se comprometer e contribuir para o enfrentamento e a superação das desigualdades no país?

Movimentos sociais, representados por lideranças do campo e de setores urbanos, haviam se reunido com o novo Ministro para debater como garantir na agenda o atendimento de suas reivindicações.² Era

1 Professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Trabalhou no MEC no período de 2004 a 2011. Foi secretário da Secad de junho de 2007 a janeiro de 2011. Atualmente é coordenador acadêmico da Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (Flacso-Brasil) onde coordena o projeto Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior (GEA-ES) (www.flacso.org.br/gea). Preside, desde 2010, o Conselho Assessor do Plano de Metas Educativas 2021 da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI).

2 Relato pessoal do professor Miguel Arroyo.

preciso criar uma instância administrativa com recursos, diálogo e poder de decisão para formular e implementar políticas públicas de educação que atuasse de modo claro para a redução das desigualdades, considerando especificamente os grupos tradicionalmente excluídos. A nova secretaria assumia uma agenda complexa, diversa e aparentemente dispersa, reunindo as políticas de educação dos grupos de jovens e adultos, do campo, de quilombos e a educação escolar indígena. E assumia também um conjunto desafiante de temas: educação ambiental, direitos humanos, relações etnicorraciais (a Lei 10.639/2003 havia sido aprovada no ano anterior), saúde na escola além do acompanhamento da frequência escolar dos estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família.

O novo ministério se organizou a partir do reconhecimento de que o direito a educação é um princípio que responsabiliza a ação pública e deve instituir um novo padrão de diálogo entre as políticas públicas e grupos e organizações da sociedade. Alguns conceitos básicos orientavam a atuação ministerial: a educação deveria ser vista como um sistema, da creche à pós-graduação, a visão sistêmica³ como mais tarde publicou o ministro Fernando Haddad. A visão sistêmica, por sua vez se articulava em quatro eixos de atuação: educação básica, superior, profissional e o de educação continuada, onde se situava a nova secretaria.

Do ponto de vista administrativo, ela resultou da fusão das preexistentes Secretaria de Inclusão Educacional (criada em 2001 para gerenciar o Programa Bolsa Escola)⁴ e Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (Seea), criada em 2003, pelo ministro Cristovam Buarque, com foco estrito no analfabetismo. No início de março de 2004 havia a compreensão de que para fortalecer e avançar uma agenda de alta voltagem política era necessário desenvolver estratégias que combinassem o diálogo com os movimentos sociais, a articulação federativa com estados e municípios e a parceria com organizações não governamentais e universidades. Havia foco, tarefa, diagnóstico, mas faltava um nome. Entre outras tarefas, a equipe que formava a nova secretaria deveria

3 Fernando Haddad: Uma visão sistêmica da educação. Publicado no jornal Folha de S. Paulo em 25 de setembro de 2005. Acesso em: 25 out.2010. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/artigo_haddad260905.pdf>.

4 Leonor Maria Pacheco Santos, Elaine Martins Pasquim, Sandra Maria Chaves dos Santos. Programas de transferência de renda no Brasil: um estudo multidimensional da implementação do Bolsa Escola, Bolsa Alimentação e Cartão Alimentação. Acesso em: 25 out.2010. <<http://www.scielo.org/pdf/csc/v16n3/18.pdf>>.

encontrar um nome. Após muitas tentativas, havíamos voltado ao já conhecido: inclusão educacional. Mas não agradava, não soava à altura do desafio.

Ainda no mês de março, estavam reunidas em uma sala ampla do prédio anexo do MEC lideranças educacionais indígenas de todo o país. Ricardo Henriques e eu fomos ao encontro do grupo onde encontramos a excelente equipe que respondia pela política de educação escolar indígena: Kleber Gesteira, Susana Grillo e outros colegas. Ricardo expôs o projeto da nova secretaria e apresentou título: “Secretaria da Inclusão Educacional”. Os indígenas presentes ouviram com atenção e prudência. Havia certo temor, logo depois formulado: “Se o nome da secretaria é inclusão, nós indígenas estamos fora; não queremos ser incluídos, queremos ser reconhecidos em nossa diferença, em nossa diversidade”.

Esta intervenção e o debate seguinte revelaram que o diálogo com as lideranças indígenas deveria partir do reconhecimento positivo da diferença. E, como alertavam Kleber e Susana, não há índios no Brasil: há povos Guarani e Kaingang, Bakairi, Kariri, Tuxà, Kamayurá, Terena, Xokleng, Tucano e centenas de outras etnias, mais precisamente um total de 305, como revelou o Censo dos Indígenas de 2010.⁵

Substituímos o conceito que o termo inclusão trazia por um título mais descritivo e próximo daquilo que pretendia a secretaria: Educação continuada, alfabetização e diversidade, que mais parecia frase de uma faixa de passeata. O nome Secad e o conceito de diversidade que orienta a secretaria se devem também ao diálogo estabelecido com os povos indígenas e promoveu o acolhimento da agenda de grupos que reivindicam a diversidade como afirmação positiva das diferenças, como o movimento LGBT.

A política da educação escolar indígena

A construção de uma política de educação escolar indígena foi um processo intenso e complexo e, avalio, como grandes conquistas. Há marcos nessa trajetória:

- A manutenção da indicação de Conselheiro indígena para o Conselho Nacional de Educação.

⁵ IBGE. Censo Demográfico 2010: características dos indígenas, resultados do universo. Rio de Janeiro, 2012.

- Criação da Coordenação Geral e o expressivo crescimento dos recursos destinados à Educação Escolar Indígena a partir de 2004.
- Fortalecimento da Comissão da Educação Escolar Indígena junto ao MEC, do diálogo com o Inep, a Funai e com as coordenações estaduais de educação dedicadas à agenda indígena.
- Inclusão do tema da Educação Escolar Indígena na agenda regular do Consed (Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação).
- Elevação dos valores destinados pelo Fundeb para a Educação Básica e para a merenda escolar indígena e quilombola pela União, que são superiores aos valores das demais escolas (2007).
- Criação da Capema – Comissão Nacional de Apoio à Produção de Materiais Didáticos INDÍGENAS e parceria com a Faculdade de Letras da UFMG para a reprodução de materiais bilíngues (2005).
- Criação do Prolind (Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas/2005) em parceria com a SESu, com ativa participação de Renata Bondim e o apoio de Nelson Maculan, secretário da SESu.
- Criação do Plano de Ações Articuladas e a destinação de mais de 100 milhões para estados e Municípios por meio do PAR indígena; com expressivo apoio do ministro Fernando Haddad e do secretário-executivo, José Henrique Paim (2009).
- A Lei 12.155/2009, que em seu artigo 9º determina: “Fica o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) autorizado a conceder bolsas para alunos e professores vinculados a projetos e programas de ensino e extensão voltados a populações indígenas, quilombolas e do campo”. (...) A lei determina que o valor das bolsas para alunos indígenas será de “até 3 (três) vezes o valor equivalente ao praticado na política federal de concessão de bolsas de iniciação científica”.
- A inclusão dos estudantes indígenas como beneficiários na Lei do Prouni e, posteriormente, na Lei de Cotas 12.711/2012.
- A institucionalização do conceito de território etnoeducacional no livro do PDE (2007) e o decreto presidencial (Decreto Presidencial 6.861/2009).

- A realização da I Conferência de Educação Escolar Indígena (2009).
- A parceria com o Laced⁶ para a impressão e distribuição de quatro volumes da série Vias dos saberes, destinado a educação superior de povos indígenas, entre outras publicações da coleção Educação para todos,⁷ da Secad.

Uma política para a educação superior indígena

Na Educação Superior indígena, a ação do MEC se concentrou inicialmente na criação de Prolind – formação de professores indígenas para a educação básica. Outras iniciativas estavam em curso. Desde 2001, a Fundação Carlos Chagas desenvolvia o Programa Internacional de Bolsas de Pós-graduação da Fundação Ford,⁸ destinado a apoiar o acesso de estudantes negros e indígenas, das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil a cursos de pós-graduação nas diversas áreas do conhecimento.

O Programa teve duração de 2001 a 2013, com resultados importantes, especialmente a formação de lideranças que se engajaram na formulação e desenvolvimento de ações afirmativas. Além disso, o Programa criou tecnologias que hoje inspiram o Programa Abdias Nascimento, recém-criado pela Secadi em parceria com a SESu e a Capes, para promover a participação de estudantes negros, indígenas e com deficiência em projetos de pesquisa e inovação com mobilidade acadêmica em parceria com instituições do país e do exterior.⁹

Já em 2004 o Laced desenvolvia o Projeto Trilhas do Conhecimento, coordenado pelo professor Antonio Carlos Sousa Lima do Museu Nacional, apoiando o Programa Rede de Saberes de universidades do Mato Grosso do Sul e o Programa *E'ma Piá*, criado pelo Núcleo Insikiran da Universidade Federal de Roraima.

6 Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento do Museu Nacional/UFRJ.

7 Ver: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13529%3Acolegao-educacao-para-todos&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&Itemid=913>.

8 ROSEMBERG, Fúlvia. Ação afirmativa na pós-graduação: o Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford na Fundação Carlos Chagas. / Fúlvia Rosemberg. São Paulo: FCC/SEP, 2013.

9 <<http://abdiasnascimento.mec.gov.br/editais.php>>.

Ainda em 2004 foi realizado o Seminário¹⁰ que sistematizou com a participação de lideranças indígenas, gestores do MEC e especialistas uma visão sobre “Rumo ao Ensino Superior – o que houve, o que há e o que se espera que exista”, como é o título de um de seus capítulos. Um dos aspectos destacados pelos representantes do Ministério naquele seminário pioneiro foi o “pouco acúmulo em termos de experiências, legislação e levantamento de informações específicas sobre povos indígenas e Ensino Superior”.¹¹

De fato, a criação da Secad expôs a ausência de políticas públicas no campo da educação para dialogar com a diversidade, políticas que superassem a perspectiva autoritária e impositiva que costuma caracterizar a relação entre o poder público e os grupos excluídos.

Em outro campo de atuação da Secad, foi criado o Programa Conexões de Saberes, fruto de uma iniciativa pioneira do Observatório de Favelas (criado em 2001)¹² com sede na Favela da Maré, no Rio de Janeiro, na época sob a coordenação de Jailson de Sousa.

Em 2003, no primeiro mandato do presidente Lula, a SESu lançou o edital Proext para financiar projetos de extensão, admitindo a parceria entre instituições estaduais e federais de educação superior. A UERJ e a UFF fizeram uma parceria para a realização do Projeto Rede Universitários em Espaços Populares (RUEP), o primeiro projeto do Observatório que vinha sendo bem sucedido em sua região. No ano seguinte, em 2004, a equipe da Secad, inspirado no Projeto RUEP, iniciou o trabalho para a criação do Programa Conexões de Saberes, que tinha por objetivo apoiar estudantes de origem popular em seu percurso universitário.¹³

Em 2006, 31 universidades federais participaram de Conexões. Os conceitos que alinhavam o programa eram a articulação de ensino, pesquisa e extensão, formação de lideranças acadêmicas e a aproximação da universidade com as comunidades populares a partir de uma visão do reconhecimento de suas forças e potências. Diversidade e diferença não

10 Antonio Carlos de Souza Lima, Maria Barroso-Hoffmann. Desafios para uma educação superior. Para os povos indígenas no Brasil Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Seminário, agosto de 2004. Rio de Janeiro, Laced/Museu Nacional, 2007.

11 Desafios, p. 84.

12 Ver: < www.observatoriodefavelas.org.br>.

13 Ver: Ministério da Educação, Portaria, n. 1, 17 maio 2006.

devem se tornar desigualdades. “Diferentes diferenças” foi o título do seminário do final de ano da Secad em 2006.

O Programa Conexões enfrentou dificuldades no procedimento burocrático de transferência de recursos entre o Ministério da Educação e as Universidades Federais, embora tenha sido muito bem-sucedido em seus propósitos de articular no interior das Universidades estudantes, professores e comunidades num diálogo renovado e inovador. Foi o próprio ministro da Educação, Fernando Haddad, entusiasta, como o presidente Lula, do programa Conexões quem sugeriu sua inclusão como modalidade do Programa de Educação Tutorial (PET), que embora existisse desde 1979, só foi normatizado com legislação específica a partir de 2005.

A criação do PET-Diversidade, onde ser insere a modalidade indígena, contou com forte apoio da então secretária da Educação Superior, Maria Paula Dallari e de sua equipe e com feroz resistência da direção do grupo de petianos à época. A transição do Programa Conexões para o PET-Conexões permitiu formalizar o projeto em parâmetros legais para seu funcionamento regular e estabelecer regras para a inclusão dos estudantes indígenas no programa. Foi um nítido avanço do ponto de vista da educação superior indígena.

O conceito de território e seu papel na política de educação indígena

A criação do PET-Indígena atendia também a outra visão estratégica: a criação dos territórios etnoeducacionais. O programa de educação do segundo mandato do presidente Lula foi sistematizado no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado pelo ministro Fernando Haddad em abril de 2007.

O Plano, um conjunto de ações que traduziam a visão sistêmica, só mais tarde recebeu um documento que apresentava sua concepção. O documento das razões do PDE,¹⁴ apresentado pelo ministro Fernando Haddad em 2007, argumentava sobre a necessidade de promover o “enlace entre educação, território e desenvolvimento”. Sobre a educação indígena, propôs:

14 MEC: Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília, 2007.

As populações indígenas têm constitucionalmente garantido o direito a uma educação própria. Os conceitos que sustentam o PDE permitem que sejam construídos, com as comunidades indígenas, arranjos étnico-educativos em respeito à territorialidade das comunidades, ensejando um novo desenho do regime de colaboração, com as responsabilidades partilhadas entre os níveis de governo, participação ativa das comunidades e da sociedade civil organizada.¹⁵

A territorialidade dos povos indígenas deve ser o conceito articulador de uma educação que pretenda cumprir sua função emancipatória e levar adiante os princípios constitucionais. Esse conceito permitia a articulação entre o Programa Conexões de Saberes e o PET, que naquele momento transcendia o caráter elitista que o havia constituído para incorporar os temas da renovação da graduação, promover a extensão em diálogo com a pesquisa e incluir a diversidade.

A atenção ao conceito de território também havia promovido uma parceria com a Capes e o Inep para a criação dos Observatórios da Educação Indígena (2009). O Decreto Presidencial 6.861 de maio de 2009 que “Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais”¹⁶ foi um passo decisivo para o fortalecimento do conceito de território e suas implicações para a política de educação escolar indígenas. Os territórios são assim conceituados:

Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do país, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados.¹⁷

A transformação do Programa Conexões em PET-Indígena também ampliou o número de estudantes atendidos em todas as dimensões da diversidade. Era necessário articular um conjunto de iniciativas complementares para que a educação superior indígenas em universidades públicas conte com instrumentos adequados à sua complexa execução.

15 PDE, p. 37.

16 Decreto Presidencial 6.861/2009.

17 Parágrafo único do artigo 6o.

Desse modo, foi sendo construído um conjunto de programas e de marcos legais que articulam uma visão sistêmica da educação escolar indígena, da educação básica à formação superior, com base territorial:

- Decreto 6.861/2009 que definia conceito de território educacional e estabelecia responsabilidades da união para com a educação básica indígena.
- Prolind, o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas, em execução por diversas universidades públicas do país.
- Programa de Iniciação à Docência – Pibid-Diversidade, em apoio a estudantes indígenas que cursavam a Licenciatura Intercultural Indígena (Prolind).
- Observatório da Educação Escolar Indígena, que articula estudos de professores, estudantes de doutorado, mestrado e graduação com professores da educação básica indígena.

O desenho da política pretendia ampliar os instrumentos de relação entre os níveis de ensino (Pibid e Prolind e do Observatório) articulando Educação Superior e Educação Básica, e o Programa PET-Indígena acolheria estudantes das demais carreiras universitárias em torno da promoção de vínculos entre universidade/comunidade indígenas. A implantação da política prevista no Decreto dos Territórios étnico-educacionais,¹⁸ por sua vez, deve ser o campo de articulação desse conjunto de programas, também alimentados pelos recursos que o MEC transfere aos estados para o atendimento do PAR-Indígena.

O PET-Indígena é, portanto, herdeiro de uma tradição acadêmica de afirmação da diversidade como valor no ambiente acadêmico e a promoção de condições para que se desenvolva a “ecologia de saberes”, envolvendo o ensino, a pesquisa e a extensão num mesmo e rico processo de criação e produção de conhecimentos. E deve ser também um espaço aberto para a construção de um futuro para o diálogo intercultural. O

18 Os 64 povos indígenas do Amazonas, distribuídos nos 72 municípios do estado, já se organizaram em territórios etnoeducacionais, conforme define o Decreto no 6.861, de 27 de maio de 2009. O território é um instrumento de gestão da educação indígena, dirigido por um colegiado. O Amazonas tem seis territórios. Em todo o País são 41, em diversas fases de organização e composição. In: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18802:povos-da-amazonia-definem-territorios-etnoeducacionais&catid=206&Itemid=86>. Acesso em: 25out.2014.

investimento na formação de estudantes indígenas em diferentes áreas de conhecimento da educação superior é uma responsabilidade da qual o Estado brasileiro, nos níveis federal e estadual, não pode se eximir.

A formação, no entanto, será falha se não levar em conta os próprios saberes com que esses jovens, homens e mulheres indígenas chegam às instituições. Trazem significativa experiência cultural, modos de ser e de viver que serão fatores de enriquecimento e de qualidade de nossas instituições, se receberem a acolhida que merecem e reunirem as condições para enfrentar as exigências da vida acadêmica. O esforço que fizeram para vencer a etapa do Ensino Médio já demonstrou suas capacidades para superar dificuldades.

O programa foi criado com a clara finalidade de integrar uma política de educação superior indígena. Está em relação com outros programas em torno dos conceitos de visão sistêmica da educação e de articulação territorial mobilizando um conjunto de atores: estudantes, professores, técnicos, instituições, comunidades e saberes. É importante que também contribua para a educação de qualidade em suas comunidades.

Para todos nós que participamos da construção desses instrumentos para a ampliação de possibilidades na educação superior para jovens indígenas, este livro é uma grande notícia. Ele renova nossa confiança sobre o futuro das comunidades indígenas no Brasil. O livro é, ao mesmo tempo, uma afirmação da qualidade da Universidade Pública Brasileira. Parabéns.

Estudantes e conhecimentos indígenas na universidade

Reflexões sobre o PET-Indígena da Universidade Federal do Acre

Celia Letícia Gouvêa Collet¹
Alana Keline Costa Silva Manchineri²
Alessandra Manchineri³
Jefferson Saady⁴
Soleane Manchineri⁵
Wendel Manchineri⁶

O Programa de Educação Tutorial Comunidades Indígenas da Universidade Federal do Acre (Ufac) iniciou em dezembro de 2010. Ele foi criado com o objetivo de incentivar a formação e afirmação de estudantes indígenas nesta Universidade, e também trazer os conhecimentos indígenas para dialogar com os conhecimentos “científicos” da instituição.

Passaram pelo grupo alunos dos cursos de História, Geografia, Ciências Biológicas, Ciências Sociais e Engenharia Florestal. A maioria dos bolsistas é “Manchineri” (povo de língua *aruak*, localizado no Brasil [Acre], Peru e Bolívia), e também temos um estudante Guarani (do Rio Grande do Sul) e uma Apurinã (povo *aruak* com territórios indígenas

1 Doutora em Antropologia pela UFRJ, professora e tutora do Grupo PET-Comunidades Indígenas na Universidade Federal do Acre/Ufac. E-mail: celia@gouvea.com.

2 Bolsista PET-Comunidades Indígenas e estudante de Ciências Biológicas na Ufac.

3 Ex-bolsista PET-Comunidades Indígenas graduada em Geografia na Ufac.

4 Ex-bolsista PET-Comunidades Indígenas graduado em História na Ufac.

5 Bolsista PET-Comunidades Indígenas e estudante de História na Ufac.

6 Bolsista PET e estudante de História na Ufac.

no Estado do Amazonas, mas com muitas pessoas vivendo na cidade de Rio Branco).

Este artigo foi escrito a muitas mãos, pela coordenadora e pelos bolsistas mais antigos do grupo (alguns ex-bolsistas agora). Poderemos perceber nele as diversas perspectivas. Ora escreveremos como “nós”, os componentes do grupo, inclusive a coordenadora, ora escreveremos como “nós”, os estudantes indígenas, ora como “eu”, um dos estudantes. Ora saímos da primeira pessoa (eu, nós) e vamos para a terceira pessoa (ele, ela, eles), quando nos referimos apenas aos estudantes indígenas ou a alguns deles em especial. Não poderia ser diferente. Não cabe mais na academia – ou não deveria caber – o saber do professor-tutor escrevendo sobre os discursos indígenas. Foi assim que sempre trabalhamos no PET, tentando partir da interação, da troca, da experiência de multiplicidades.

Atividade nas escolas

Desde o início do grupo desenvolvemos atividades de extensão nas escolas de Rio Branco, visando esclarecer questões preconcebidas sobre os povos indígenas, como as ideias de que são selvagens, preguiçosos, que tem muita terra, que são todos iguais e que estão acabando. Desenvolvemos metodologias próprias para cada faixa etária através de jogos e brincadeiras indígenas (uma parceria com o PET-Educação Física), filmes e desenhos animados, narrativas indígenas, análise de textos e palestras.

Com o conhecimento da Lei 11.645/2008 nossas atividades ganharam maior amplitude. Durante as visitas às escolas, conversávamos com os professores que quase sempre desconheciam a lei e, quando conheciam, diziam não ter formação adequada para trabalhar com as histórias e culturas indígenas. A partir daí ficamos ainda mais interessados em desenvolver atividades e pesquisar materiais que servissem de base para o trabalho dos professores. Com a reunião de um vasto material, começamos a pensar em escrever um livro que pudesse auxiliar os professores.

Em 2014, foi lançado o livro *Quebrando Preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas*, escrito pela tutora do PET/Ufac, Dra. Celia Collet, juntamente com a professora da Faculdade de Educação da UFF, Dra. Mariana Paladino e a professora do Departamento de Formação de Professores da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense/UERJ, Dra. Kelly Russo.

Durante os anos de 2013 e 2014 desenvolvemos atividades na Escola Municipal de Ensino Fundamental Isa Mello, escolhida por estar localizada no bairro Vitória, o de maior concentração de indígenas de Rio Branco. Ao mesmo tempo em que trabalhamos com as crianças, estamos formando os professores que acompanham as atividades. Essa experiência tem sido muito impactante para os estudantes do Grupo do PET, principalmente por eles recordarem do que passaram quando eram alunos do Ensino Fundamental e se verem refletidos nas crianças, e agora, que estão na universidade.

Segundo os bolsistas Alana Manchineri e Jefferson Saady, os primeiros dias de conversa com as crianças da escola Iza Mello nos levaram a fazer leituras das realidades ali presentes. Isso nos instigou ainda mais a continuar com o trabalho, pois em alguns momentos o silêncio por parte dos pequeninos em relação à proposta que estávamos mostrando e a “resistência” por alguns gestores, nos esclarecia que o que importava não era somente romper com uma tradição ultrapassada do ensino e sim iniciar um novo processo de aprendizagem e esclarecimento de seus passados e presentes.

Pesquisas

Além das atividades de extensão, o PET-Indígena da Ufac vem desenvolvendo cursos sobre a questão indígena, tendo como temas: mitologia, transformações, questões indígenas nos livros didáticos, conteúdos indígenas na disciplina geografia (em parceria com o PET-Geografia), povos indígenas no Brasil e relações de parentesco.

Temos feito também atividades que visam a inserção dos saberes indígenas nos diversos cursos da instituição – até o momento Educação Física, Geografia, Ciências Sociais, Química e Física, Pedagogia. Levando a eles, através dos cursos regulares, de palestras, de participação em seminários, a possibilidade de abertura a formas diferentes de conhecimento.

Há ainda um seminário permanente do grupo onde são estudados em conjunto textos de etnologia e são compartilhadas informações sobre as pesquisas desenvolvidas pelos bolsistas sobre os seguintes temas: mitos e narrativas tradicionais, ingestão de bebidas alcoólicas pelos Jaminawa, indígenas em fronteira, história dos Manchineri, cosmologia guarani.

Além destas pesquisas, há uma estudante que desenvolve junto com a coordenadora uma pesquisa autorreflexiva que toma o PET-Indígena

como objeto, e visa registrar e analisar todas as atividades, acontecimentos e processos do grupo e seus participantes. Este artigo está inserido no âmbito desta pesquisa. Nele pretendemos mostrar alguns dos principais aspectos observados no decorrer do trabalho do grupo, enfocando os desafios que enfrentamos na realização de pesquisas e demais atividades na universidade.

Como é ser pesquisador indígena na universidade hoje? Como conciliar ser pesquisador e ser indígena? Como trazer os conhecimentos indígenas para dentro da academia? O seu saber é “saber-indígena” ou “saber”? Como se apropriar dos saberes tradicionais como dado de pesquisa? O conhecimento é coletivo ou pode ser apropriado individualmente com propósitos acadêmicos? Que influências o trabalho no PET traz para a identificação étnica dos estudantes? Esses e outros questionamentos têm passado o trabalho dos estudantes indígenas do PET.

Assim, os estudantes indígenas podem experimentar espaços na academia e contribuir com um saber acadêmico que não mais coloque o indígena como objeto do processo. Como pesquisadores podem colaborar ativamente para uma educação superior intercultural, que cria possibilidades tanto para os estudantes indígenas quanto para os não indígenas no contato com outras formas de conhecimento.

Desde o início uma importante questão esteve presente entre o grupo: a ambiguidade indígena/pesquisador. Como explicar para um parente (avó, tio, pai) que o mito que está sendo contado ou o saber transmitido irá para um espaço extrafamiliar podendo se transformar de história-de-família em dado-de-pesquisa? Ou não contar? O saber é coletivo ou individual? O estudante indígena é indivíduo ou parte de um coletivo?

A pesquisa autorreflexiva

Ao compartilharmos nossa experiência queremos contribuir para o debate sobre o interessante e recente fenômeno no Brasil: a chegada dos estudantes indígenas na universidade. Foi com este objetivo que nos propomos a realizar, além das diversas pesquisas feitas pelos estudantes indígenas, uma pesquisa autorreflexiva, tendo como objeto o próprio grupo e suas relações internas e também com os demais setores da universidade e da sociedade.

O trabalho do antropólogo que estuda a educação escolar indígena geralmente se confunde com o seu envolvimento nos processos

educativos práticos. No caso desta pesquisa reflexiva isso também acontece, pois as pessoas envolvidas são ao mesmo tempo pesquisadores e parte do objeto de estudo. Essa característica da pesquisa é vista por nós não como um problema metodológico a ser superado, mas como uma grande possibilidade de abertura para diversas dimensões do processo estudado, e, portanto, um fator de enriquecimento.

A reflexão que pretendemos realizar se mostra dupla, pois tomamos como objeto não somente as atividades do PET, mas também o próprio fato desta pesquisa ser realizada por uma antropóloga e uma estudante indígena, com participação dos demais pesquisadores do PET.

Alana Manchineri, a bolsista que pesquisa sobre o grupo se pergunta: como trabalhar com o meu objeto de pesquisa que me faz ter que ser duplamente ou triplamente reflexiva. Sou indígena, sou pesquisadora e sou pesquisadora de indígenas pesquisadores. Para trabalhar com questionamentos dentro deste grupo, que da mesma forma também são meus questionamentos, olhar para um grupo de acadêmicos indígenas transformando em dados de pesquisa. Meu objetivo é elaborar questionamentos e conclusões relacionados a ocasiões que passamos desde o início do grupo PET, que possivelmente poderão ser expandidas a muitas outras realidades de indígenas em universidade no Brasil, na América e já em várias universidades pelo mundo.

Indígena pesquisador

Com o início do PET-Indígena na Ufac, os estudantes indígenas começaram a ter a oportunidade de trazer seus conhecimentos externos, familiares, tradicionais, seus pontos de vista específicos para a universidade, ou para um pequeno espaço dentro desta, pois até então eram tratados sem distinção, ou com distinção negativa. Ao entrar neste grupo, os integrantes se depararam com a seguinte questão: sou indígena e pesquisador, sou indígena-pesquisador. Como lidar com esta questão ambígua de realizar uma pesquisa relacionada à temática indígena sendo um membro do grupo estudado? Como se relacionar com todas as questões que surgem diante da recente chegada dos indígenas às universidades, em geral, e aos da Ufac de Rio Branco mais especificamente?

É muito importante que trabalhos acadêmicos sejam desenvolvidos por indígenas sobre eles mesmos, sobre seus povos e seus saberes. Eles são os pesquisadores e o “objeto” também. E logo uma questão

se coloca: Como e quando fazer essa distinção (ou não fazê-la)? Mais especificamente: Como elaborar pesquisas abordando experiências, vivências, preconceitos sofridos, que dizem respeito aos próprios pesquisadores e seus povos?

Para início das atividades o grupo estabeleceu um cronograma de leituras, disciplinas, minicursos, debates, palestras sobre questões da etnologia e indigenismo. Esse cronograma teve como objetivo estabelecer um alicerce para o início da pesquisa de cada estudante. E desde o começo surgiu a seguinte questão: Como é ser pesquisador indígena na universidade? Como será a aceitação dos trabalhos de acadêmicos indígenas pela comunidade acadêmica? Podem ousar serem acadêmicos diferentes? Qual o espaço existente ou possível para pesquisas que partam dos conhecimentos, cosmologias e modos de vida indígenas? Como elaborar de forma acadêmica os conhecimentos que fazem parte de sua experiência pessoal e familiar?

Os estudantes identificam o estudo de questões teóricas acerca de temas como relação entre cultura e identidade, etnografias sobre seu povo, história dos indígenas no Brasil e na Amazônia ocidental, diversidade linguística, mitologia, xamanismo, para que pudessem valorizar, relembrar, reelaborar seus conhecimentos e sua subjetividade, e ainda dialogar com os conhecimentos “acadêmicos” que antes eram tomados como uma matriz única.

A seguir relatamos algumas experiências para que conheçamos mais concretamente o que se passa entre os pesquisadores indígenas na Ufac.

Descobertas, preconceitos e desafios

Um estudante de História quando entrou no grupo sempre se referia aos indígenas como “eles”, “eles, os indígenas”. Não se incluía como indígena, apesar de saber ser Manchineri, de viver com seus familiares Manchineri, e de ter vivido parte de sua infância em uma aldeia. Ao que parece, ele próprio tinha o preconceito de não ser “completamente” indígena por viver na cidade e compartilhar de muitos aspectos da cultura urbana de Rio Branco. Aos poucos, com os encontros, cursos, leituras e debates, ele foi se dando conta de que a identidade indígena não passaria pela manutenção de uma cultura original intocável e fixa. Ele começou a perceber que poderia ser “completamente” e “verdadeiramente” indígena morando na cidade e cursando universidade. A partir de determinado

momento ele passou a utilizar o “nós” para falar dos indígenas, o que fez grande diferença no seu posicionamento frente aos demais universitários, a sua identidade e seu valor pessoal.

A propósito, ele, como os demais, conta muitos casos de discriminação na universidade pelo fato de ser indígena, principalmente na sala de aula. Outros estudantes perguntam a ele o que está fazendo na universidade, por que não volta para sua aldeia, que lugar de índio é na floresta. Ele se sente isolado e discriminado nas atividades. Relata também que muitas vezes suas ideias e opiniões não são levadas a sério por professores e alunos, sendo consideradas fora do contexto.

Quanto a seus interesses de pesquisa estes giram em torno do movimento indígena, inspirado por sua história familiar, principalmente em seu avô, figura importante na luta pelos direitos dos Manchineri. A partir de um questionamento interno – Qual seu papel político dentro do coletivo? – ele decide pesquisar a política indígena.

Outros estudantes são inspirados por seus pais, irmãos, tias, mas sempre a influência familiar é primordial e está presente em todas as atividades. A família aparece entre todos os bolsistas como princípio fundamental de vida, de incentivo e modelo a ser seguido. Ainda que vivam na cidade e compartilhem de outras culturas, é mantida a característica observada em vários povos indígenas por muitos etnógrafos de ter a família e o parentesco como instituições fundantes de sua organização social e sistema de valores.

Soleane Manchineri se pergunta: Como separar a questão familiar com a luta do movimento indígena no Acre? Ressaltando que dentro do grupo Manchineri temos a relação do apoio familiar, a importância dentro do grupo é a família, e que temos uma história de lutas desde as correrias que faz com que se tenha um orgulho familiar. Vendo pais, tios, primos participantes de um projeto familiar Manchineri de lutas. Como abordar estas questões tentando elaborar uma pesquisa dentro de um grupo ao qual pertencemos? Não esquecendo de que em determinados momentos somos indivíduos estudando e construindo nossas vidas, mas participantes de um projeto maior, um projeto de um grupo familiar étnico. No qual iremos buscar nossos direitos individualmente, mas que contemplará o grupo étnico ao que pertencemos.

Os estudantes indígenas vêm sua passagem pela universidade como continuidade de um processo de luta política que se iniciou com gerações

anteriores, parte de um projeto comunitário. Pensam o conhecimento adquirido na universidade não apenas pelo seu conteúdo acadêmico, mas também como meio de compreender melhor a sociedade em que vivemos para poder agir sobre ela em benefício da comunidade. “Comunidade” pensada aqui não mais através de um recorte geográfico, seguindo o modelo de uma aldeia isolada na floresta, mas vista como algo formado a partir de laços de parentesco e convivência.

A luta atual passa pela apropriação do título universitário e dos conhecimentos acadêmicos como armas e emblemas para serem usadas na arena política, e, portanto, por uma transformação pessoal e fortalecimento familiar.

Soleane Manchineri, estudante de História, pesquisa mitos de seu povo. Ela diz que uma das grandes dificuldades que encontra é se fazer reconhecer os mitos como narrativas tão verdadeiras e sérias como as históricas tratadas no curso. Ela relata comentários que demonstram a necessidade do conhecimento indígena ser apresentado como um saber atual e importante e não como primitivo, ultrapassado e sem valor.

A estudante redescobriu o valor dos mitos para si e para seu povo no processo de pesquisa do PET, quando começou a entrar em contato com os mitos de seu povo e ver como estes são complexos e depositários de muita sabedoria. Através de sua pesquisa, ela percebeu como os mitos tradicionais são tão atuais que a possibilitam entender o processo que ela está passando hoje com sua família na cidade de Rio Branco. Reconhece dilemas, soluções e questões de sua vida nos mitos. As narrativas tradicionais Manchineri a fazem entender o parentesco, a alimentação, as interdições, os valores, as atitudes antigas e contemporâneas suas e de seus parentes. Nesse processo, passo a passo, ela foi reconhecendo o valor dos mitos de seu povo.

Quando iniciou no grupo ela dizia não ter exemplos ou experiências para contar de sua vida e de seus parentes. Iniciada a pesquisa sobre os mitos abriu-se um canal em suas memórias, começou a jorrar lembranças. Parece que não havia esquecido realmente, mas agora ela atribui valor às suas experiências, a partir das muitas identificações que estabelece entre aquilo que é relatado nos mitos e nos textos etnográficos sobre seu povo e sua vida pessoal e familiar.

Outra questão suscitada pela pesquisa dos mitos, desta vez de natureza metodológica: Como registrar os mitos familiares e analisá-los

tendo-os como uma herança familiar? Como chegar para seu avô e pedir para ele narrar um mito, que será contado para uma neta, mas para uma neta-pesquisadora que fará com este conhecimento algo diferente, que analisará ou publicará ou contará este mito em um contexto diferente do tradicional?

Soleane percebe que tem de ser sensível e cuidadosa, e discernir quais mitos podem ser publicados, quais devem ficar entre a família, em que contexto podem ser contados. Descobre a sinceridade que deve ter com os familiares sobre o objetivo da narração do mito, sob pena dela mesma vir a desrespeitar seus princípios familiares e comunitários. Em suma, uma pesquisadora-indígena é pesquisadora, mas, sobretudo, indígena, e não deve se mover apenas pelos objetivos acadêmicos, mas sempre respeitar os conhecimentos e as regras de seu povo.

Uma das dificuldades que ela vem encontrando é a resistência de parentes que apesar de conhecerem muitos mitos não querem contar. Pensamos sobre o assunto e nos pareceu que o “esquecimento”, o “não contar” significa mais que uma simples indisposição pessoal, principalmente se é algo que se repete com outros membros. O esquecimento é uma espécie de memória, uma memória não revelada, e, portanto, uma memória significativa por expressar a dor de lembrar, a dor de relatar. Para algumas pessoas como a mãe desta pesquisadora que não gosta mais de contar as histórias que sabe, o silêncio relata as violências que ela e seu povo sofreram e a fizeram “esquecer”.

O “índio romântico”

Um tema que se evidenciou desde o início do trabalho do grupo refere-se às experiências que os estudantes passam ao não se enquadrar no modelo de “índio” romântico, selvagem, original.

Os estudantes do PET refutam esta imagem: não moramos na floresta, mesmo que alguns de nós tenham passado parte da infância em aldeia, não andamos pelados, nem com colares e brincos de pena e miçanga e nem pintados a todo o momento. Queremos desfazer uma imagem fixada no imaginário das pessoas de que somos pessoas puras e sem conflitos dentro da comunidade. Essa imagem que denota para uns a mais linda harmonia e tranquilidade, e para outros o atraso para o desenvolvimento de uma sociedade contemporânea.

O espaço reservado aos indígenas no imaginário geral, e especificamente dos acadêmicos e muitas vezes também dos professores, é aquele relacionado à floresta, ao passado, às origens, à natureza. Não somos assim. Somos indígenas, temos nossa rede de parentesco muito forte, temos nossa história ligada às lutas políticas indígenas, somos descendentes dos povos originários da América. Não precisamos nos “fantasiar” de índio para agradar a uma visão sobre nós. Somos indígenas, vivemos na cidade cursamos a universidade e infelizmente temos que lidar diariamente com questionamentos contrários ao ir para aula ou dar uma palestra de calça jeans, tênis e mochila. Entrando nesse assunto podemos fazer uma retrospectiva dentro do próprio Grupo PET, que passou por um processo de esclarecimento sobre os preconceitos que passávamos e passamos, esse processo de construção de uma identidade étnica sem um padrão romantizado foi de extrema importância para nós, desde nos autoafirmar até ministrar uma palestra acerca de equívocos sobre os indígenas.

Está sempre presente a dificuldade de estar entre dois mundos e das consequências sobre seu reconhecimento étnico. Uma das bolsistas diz: Quando estou com pessoas que moram na aldeia não sou considerada totalmente Manchineri, quando estou na cidade não sou considerada totalmente “índia” porque não sei falar Manchineri e não moro na aldeia, então quem sou eu?

Porque seríamos totalmente alguma coisa se na nossa vida não somos totalmente em coisa alguma, somos jovens, estudantes, indígenas, que vão a igreja ou não, que gostam de novela ou não? Porque a cobrança de sermos totalmente indígenas? Para que este processo obtivesse êxito fizemos leituras relacionadas a cultura que é diferente de identidade, sobre aspectos relacionados a nossas atitudes e não somente a nosso estereótipo clássico: cabelos lisos, olhos um tanto puxados e pequenos, pele morena etc. Há textos e relatos sobre as mudanças/transformações que a cultura sofre, seja ela branca, indígena ou negra, e sobre como ninguém pode exigir de um povo de não falar a língua originária, pois esta foi perdida por conta dos assassinatos e extermínios que sofreram.

Os estudantes passaram pelo estudo sobre etnicidade, puderam tratar o tema, tanto teoricamente quanto pessoalmente e assim se prepararam para as pesquisas e também para as palestras nas instituições de ensino que têm como objetivo desfazer preconceitos sobre os indígenas. É muito interessante perceber nessa experiência que os conhecimentos

acadêmicos colocados muitas vezes em contraposição aos saberes tradicionais, puderam se encontrar gerando esclarecimentos a partir do encontro da teoria com as experiências dos indígenas.

Talvez tenha sido nas palestras realizadas em instituições de ensino que os conflitos decorrentes entre a imagem romantizada do “índio” e os “índios de carne e osso” tenham aparecido com mais expressão.

Nessas palestras levamos equívocos acerca do chamado “índio”. Sobre os preconceitos mais acentuados que indígenas passam no decorrer de sua vida. Ao lidar com as palestras podemos perceber o quanto é importante a dissolução desses preconceitos para que as pessoas que não tem conhecimento sobre os povos indígenas possam respeitar as diferenças que tem dentro de cada povo.

Sobre a diferença da cultura e identidade dos povos indígenas, que foi discutida dentro do PET a partir de várias leituras, possibilitou a nós como integrantes do grupo a aceitação e autoafirmação de uma identidade indígena dentro de uma cultura dinâmica que está em constante transformação, assim como qualquer cultura.

Começamos então a perceber que poderíamos manter nossa identidade, mesmo que estivéssemos nos transformando culturalmente. Entendemos que cultura e identidade, embora andem juntas são distintas. E isso teve um efeito muito grande sobre os membros do grupo, que mesmo se identificando como indígenas, passaram a se sentir um indígena completo e não um meio-indígena pelo fato de não viver na aldeia e sim na cidade ou por ser universitário. Devido a todos os questionamentos a cerca de sermos ou não indígenas, de falar ou não nossa língua, de termos ou não traços biológicos, a partir desse trabalho dentro do Grupo PET podemos mostrar para muitos indígenas urbanos que o que de fato nos faz pertencer a um grupo étnico não é somente um estereótipo.

Essa imagem romantizada de “índio” puro e da natureza nos possibilitou alguns questionamentos duros dentro de nossas palestras, o que remete lembrar que existe algo complexo, como é fazer uma apresentação que desfaz preconceitos contra os povos indígenas e ao mesmo tempo sermos alvo de comentários agressivos sobre os grupos que nós fazemos parte. Ainda, nas palestras nos esperam vir com roupas tradicionais Manchineri ou até mesmo sem muita roupa, e quando chegamos de jeans e camiseta e falando em português, a primeira pergunta é: “Vocês são indígenas?”.

Nessas palestras, ainda outras perguntas e afirmações revelam o desconhecimento da sociedade brasileira sobre os indígenas, o que foi responsável por gerar tensão nos encontros entre estudantes indígenas e não indígenas, até mesmo na universidade.

“Mas vocês não são mais indígenas, porque moram na cidade e se vestem como branco...”

“Índio mora na aldeia e fala sua língua.”

“Mas como as índias se depilam?”

“Os índios deveriam preservar a sua cultura.”

“Agora eu sei que índio bebe coca-cola.”

“Todo índio recebe dinheiro do governo e não precisa trabalhar.”

“Esses índios são todos vagabundos, meu filho não vai chegar hoje porque aqueles índios fecharam a estrada sem motivo, tem é que bater em todos e mandar trabalhar.”

Sobre esse confronto, Wendel, um estudante indígena de História, se pergunta: Como nós podemos nos mostrar sendo indígenas atuais se no Ensino Fundamental o livro de História só mostra aquele nativo do primeiro contato dos colonizadores? E que ganhou este nome “índio” por acharem os colonizadores estar chegando às Índias Orientais.

* * *

Neste trabalho revelamos uma parte das experiências e questionamentos sobre a vivência e reflexão construídas todos os dias dentro do Programa de Educação Tutorial Comunidades indígenas na Universidade Federal do Acre. Destacando temas como as barreiras aos saberes indígenas e aos estudantes indígenas na universidade, as dificuldades em ser indígena e pesquisador de seu povo, o conflito entre a imagem romantizada de “índio” e os indígenas reais.

São temas de resistência, de luta, que mostra a situação dos estudantes indígenas pelo lado da falta, das barreiras, da discriminação. Gostaríamos de salientar, entretanto, que o trabalho do Grupo PET, das pesquisas, das atividades de estudo, das atividades nas escolas, vem sendo realizado de forma muito positiva. Mostrando que, se por um lado, nos deparamos com situações negativas, por outro lado, estamos sabendo transformar o desafio de lidar com elas em um momento produtivo, criativo e de abertura de espaços e comunicação.

A Experiência do PET-Intercultural na Universidade Federal de Roraima

Maxim Repetto¹

Os Povos Indígenas em Roraima e a Formação Superior

O Estado de Roraima, localizado no extremo Norte do Brasil, fronteira com a República Bolivariana da Venezuela e a República Cooperativista da Guayana, possui uma importante população indígena, com um total de 55.922 indígenas, segundo o Censo do IBGE de 2010, dos quais 46.505 moram em terras indígenas.

Há várias famílias de línguas e povos indígenas e, apesar de não contarmos com dados exatos para todos eles, tentamos continuar a organizar esses dados de forma a mostrar como se distribuem (Tabela 1).

Com exceção dos *Waimiri-Atroari* e *Sapará*, a maioria desses povos encontram-se divididos pelas fronteiras internacionais, o que mostra a complexidade de desafios que enfrentam na construção dos processos identitários (BAINES, 2005). Dentre as principais reivindicações que os movimentos indígenas vem levantando desde a década de 1970 figuram a demanda pelo reconhecimento das terras indígenas, da melhoria do atendimento à saúde e à educação (REPETTO, 2008a), o que vem acompanhado de uma grande expansão do sistema escolar indígena. Hoje são mais de mil professores indígenas atuando nas mais de 280 escolas indígenas (aproximadamente), tanto municipais quanto estaduais, e mais

1 Professor do Curso Licenciatura Intercultural, área Ciências Sociais, do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, Universidade Federal de Roraima (UFRR). Coordenador do Projeto PET-Intercultural do Programa de Educação Tutorial (PET): Conexões de Saberes – Secadi-MEC. <<http://lattes.cnpq.br/1433059000143492>>.

de 13 mil estudantes em todos os níveis e modalidades escolares a eles oferecidos pelo sistema escolar (REPETTO, 2008b).

Tabela 1

Línguas	Povos e população (*)
Povos da família linguística <i>karibe</i>	Ingarikó: 1.231 Makuxi: 29.931 Patamona: 128 Sapará: 50 (aprox.) Taurepang: 673 Waimiri-Atroari: 1.515 Wai-Wai: 1.366 (aprox.) Yekuana: 471
Povos da família linguística <i>aruak</i> :	Wapixana: 7.832
Povos da família linguística <i>yanomami</i> :	12.000 (aprox.)
Indígenas urbanos:	30.000 (aprox.) (**)

(*) Os números exatos correspondem a população indígena em terras indígenas e foram retirados do Instituto Socioambiental (<http://piib.socioambiental.org/pt/c/quadro-geral>, 20/10/2014), já para os povos que não temos dados exatos indicamos população aproximada.

(**) Consideramos que os dados do IBGE subestimam a população indígena morando na cidade de Boa Vista, embora é um dado difícil de conhecer, uma vez que há muito preconceito e formas de resistência baseadas na invisibilidade (SOUZA e REPETTO, 2007).

Nesse contexto é que a Universidade Federal de Roraima (UFRR) vem abrindo espaços para a formação superior indígena. Primeiramente, criando em sua estrutura o Núcleo Insikiran de Formação Superior indígena, em dezembro de 2001. Posteriormente, foram criados diferentes cursos regulares e a estrutura foi sendo consolidada. Em 2003 foi criado o curso de Licenciatura Intercultural, em 2009 o Núcleo passou a ser reconhecido nos Conselhos Universitários como Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena e foi criado o curso de Gestão Territorial Indígena. Em 2013, foi criado o curso de Gestão em Saúde Coletiva Indígena. Tivemos assim, especial cuidado em criar cursos regulares e não projetos específicos e passageiros, de forma a consolidar uma estrutura que garantisse a continuidade da formação superior indígena.

De forma paralela e graças ao apoio inicial da Fundação Ford, através da criação na UFRR do programa *E'ma Pia* (Pathways to Higher Education Initiative / Fundação Ford – Trilhas de Conhecimento: O Ensino Superior de Indígenas no Brasil, coordenado pelo Laced/Museu

Nacional/UFRJ²), foram criadas vagas especiais em diferentes cursos da UFRR, para permitir o acesso e apoiar a permanência de indígenas nos cursos regulares da universidade, o que gerou um processo especial de ingresso na UFRR, o Processo Seletivo Específico para Indígenas (Psei) (FERNANDES, 2008; FERNANDES, CARVALHO e REPETTO, 2009).

Os estudantes vinculados aos cursos do Instituto Insikiran, contam com uma estrutura física razoável, embora insuficiente, como um laboratório de informática, um centro de documentação com sala de estudo, quatro blocos para uso administrativo, salas de professores e de aula, as quais vem sendo equipadas com a mesma estrutura das salas dos outros Centros e Institutos da universidade. Os estudantes do Insikiran contam ainda com um acompanhamento e orientações especializadas, graças a um quadro de 22 professores efetivos concursados com atuação exclusiva nesses cursos.

Em contraste com essa situação, os estudantes que ingressaram em outros cursos da UFRR através do Psei, têm encontrado dificuldades para desenvolver seu processo formativo, tanto na orientação quanto na inserção efetiva em seus cursos, havendo um alto índice de desistência que ainda merece ser melhor estudado, compreendido e acompanhado por parte da Administração Superior. Por isso o presente projeto se propõe a incluir estudantes indígenas do Instituto Insikiran e do Psei, de forma a poder orientar pesquisas e sua inserção acadêmica na Universidade.

Atualmente, a UFRR conta com um total aproximado de 10% de estudantes indígenas na instituição, o que resulta muito interessante, uma vez que, aproximadamente, os indígenas em Roraima equivalem ao 10% da população total do Estado. Assim também novos desafios surgem, como o de responder à crescente demanda por pós-graduação, uma vez que aumenta o número de estudantes indígenas graduados. Em resposta a isso o Instituto Insikiran criou uma coordenação de pós-graduação, que entre 2012 e 2014 executou o Projeto Equidade na Pós-graduação que contou com o apoio da Fundação Carlos Chagas e Fundação Ford, destinado a oferecer cursos de formação a indígenas e afrodescendentes, para que possam ingressar nos cursos de pró-graduação e superar assim as barreiras impostas pelas deficiências na alfabetização científica. Ainda temos conseguido que alguns programas de pós-graduação abram vagas especiais para indígenas, como fizeram o Programa de Pós-Graduação

2 <<http://www.laced.etc.br/site/>; <http://www.fordfoundation.org/regions/brazil>>.

em Geografia (PPGEO) e o Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras (PPGSOF) na UFRR.

Neste contexto foi criado, em 2010, o Projeto PET-Intercultural, intitulado “Projeto Maruwai: Educação Intercultural para Uma Nova Gestão Territorial Indígena em Roraima”, no marco do Programa de Educação Tutorial (PET), Lote I, que envolve exclusivamente estudantes de graduação de comunidades indígenas, dentro da linha do Programa Conexões de Saberes, destinado a atender estudantes de origem indígena. O PET-Intercultural está locado formalmente no Curso Licenciatura Intercultural da UFRR, mas permite a participação de estudantes de todos os cursos do Instituto Insikiran: i) Licenciatura Intercultural; ii) Gestão Territorial Indígena; e iii) Gestão em Saúde Coletiva Indígena. Ainda contempla a participação de estudantes indígenas de outros cursos que tenham ingressado na UFRR por meio do Processo Seletivo Específico para Indígenas (Psei) e de estudantes indígenas na UFRR de forma geral.

Seu objetivo explícito no projeto é:

Contribuir para a formação ampla e de excelência acadêmica de estudantes indígenas da UFRR, numa perspectiva que venha a fortalecer o exercício da cidadania étnica e a consciência social e ambiental dos estudantes e comunidades indígenas envolvidos direta ou indiretamente com o programa, e influir positiva e diretamente no Curso de Licenciatura Intercultural e na UFRR.

Assim a criação do Grupo PET-Intercultural na UFRR tem a missão de contribuir com o processo formativo dos estudantes indígenas e, também, poder oferecer subsídios e apoio à permanência desses estudantes, o que ainda é um grande desafio. Conta com 12 estudantes bolsistas e seis não bolsistas, os quais participam de diferentes atividades, como analisaremos na seguinte seção.

As Atividades do PET-Intercultural na UFRR

De forma geral, podemos dizer que os estudantes realizam atividades de formação orientada para o exercício de atividades acadêmicas que resultam de grande importância para sua formação universitária, realizam programas de pesquisa, participam de cursos de extensão na UFRR e se envolvem em ações de ensino junto das comunidades indígenas. O

conjunto dessas atividades e pesquisas realizadas são discutidas em grupo, onde são avaliadas e processadas.

Com essa experiência de debate coletivo os estudantes vão desenvolvendo planos de estudos individuais destinados a construção de seus trabalhos de conclusão de curso. Por se tratarem de estudantes indígenas que enfrentam situações de vulnerabilidade econômica e de dificuldades na alfabetização científica, devido às diferenças socioculturais e econômicas, o esforço é redobrado, mas muito desafiador e interessante.

De forma geral, acredito que o processo de formação gerado pelo programa é muito importante e interessante para os estudantes. Contudo, avalio que falta uma cultura acadêmica melhor consolidada na universidade, no sentido de que os estudantes precisam encontrar melhores estímulos e exemplos para o desenvolvimento e aproveitamento de ações de iniciação científica.

Um aspecto muito interessante tem sido a realização de ações de integração a outros projetos e com os cursos de graduação do Instituto Insikiran, pois isso tem potencializado ações de formação em parceria com outros professores e entre alunos de diferentes programas e projetos, assim como gerar ações que alcançam a estudantes de diversos cursos.

Dentre as principais atividades realizadas destacamos as seguintes:

- **Realização de Oficinas e/ou cursos de formação dos estudantes indígenas da UFRR.** São oficinas com carga horária de 40 horas/aula, nas quais utilizamos meios audiovisuais; leitura coletiva e estudo dirigido; produção textual; trabalho em grupos; palestras e seminários; apresentação e debate em plenária. Já realizamos cursos destinados a estudar: metodologia científica e elaboração de projetos de pesquisa, leitura e produção textual, informática, pesquisa com história oral e ainda estudos específicos que surgem das pesquisas individuais dos estudantes.
- **Realização de Oficinas Participativas envolvendo Escolas de comunidades indígenas,** para pesquisa, diagnóstico e construção de novas propostas de gestão territorial. Envolvem diretamente professores e estudantes de escolas indígenas, onde os estudantes universitários indígenas podem entrar em contato com estudantes das comunidades e divulgar seus trabalhos e experiências acadêmicas. A participação das comunidades é importante para coleta de informações e debate coletivo sobre o manejo dos recursos naturais, sobre os problemas ambientais e a construção coletiva de propostas educativas

voltadas para o manejo sustentável dos recursos naturais. Essas oficinas combinam momentos de palestras explicativas; trabalho em grupo para etnomapeamento e coleta de dados; visitas em terreno nos locais ambiental e culturalmente significativos; apresentação em plenária e síntese coletiva e individual dos debates realizados. Um evento importante que vimos realizando por três anos consecutivos tem sido apoiar a festa das crianças indígenas na comunidade Ilha e Vista Nova, na Terra Indígena São Marcos, dentro da área rural do município de Boa Vista, para o qual fazemos uma campanha de arrecadação de brinquedos na UFRR, os quais são levados nas festas das crianças no mês de outubro de cada ano.

- **Organização de um grupo de estudo permanente na UFRR, para estudo, reflexão e organização da pesquisa.** Os estudantes se reúnem regularmente cada mês, para trocar experiências, avaliar o avanço das pesquisas e socializar resultados. Nesses encontros organizamos seminários de apresentação, os quais, dependendo do tema, podem ser abertos a outros estudantes indígenas da UFRR.
- **Formar grupos de estudo, reflexão e pesquisa nas comunidades indígenas,** em parceria com estudantes, professores e lideranças indígenas. Para que o trabalho nas escolas e comunidades indígenas tenha continuidade tentamos articular a realização de seminários de estudo, reflexão e pesquisa nas próprias comunidades. Com isso se espera estimular à escola e despertar a curiosidade pelo conhecimento e pela pesquisa, assim como pelo uso sustentável dos recursos naturais da região. Essa tem sido uma tarefa difícil de concretizar, uma vez que as distancias e dificuldades logísticas, assim como a sobrecarga dos próprios professores indígenas bolsistas do PET-Intercultural em suas comunidades. Essas dificuldades não tem ajudado para que os grupos realizem atividades sistemáticas e permanentes. Contudo tem se realizado encontros de estudo um tanto esporádicos.
- **Visitas de acompanhamento às pesquisas e debates nas comunidades.** Tentamos visitar os estudantes bolsistas em suas comunidades, para orientar o trabalho nas escolas e o debate com as comunidades. Não conseguimos ainda chegar em todas as comunidades, mas aos poucos estamos ampliando o alcance das visitas.

- **Apresentação e divulgação dos avanços de pesquisa em eventos científicos.** De forma a retroalimentar as reflexões e atividades dos estudantes, para o qual temos organizado apresentações orais e pôsteres para exercitar o debate acadêmico.
- **Criação de um *blog*.**³ Criamos um *blog* para realizar acompanhamentos virtuais, colocar *links* de pesquisa, criar uma biblioteca eletrônica disponibilizando textos para estudo e reflexão, assim como divulgar informações e eventos.
- **Participação no encontro Interpet na UFRR.** Esses momentos de debate têm permitido aos estudantes indígenas trocar experiências com outros estudantes petianos da UFRR, momento rico de aprendizagem e intercâmbio. Lamentavelmente ainda não conseguimos participar de um encontro Enapet, pois as distancias e custos de deslocamento desde Roraima para outros estados do Brasil nos dificultaram isso.

Como vimos, o trabalho com o Grupo PET-Intercultural tem nos permitido realizar diversas ações, com maior ou menor êxito, algumas enfrentando dificuldades e evidenciando desafios, mas todas potencializando os processos de interaprendizagens a partir da colaboração entre estudantes, tutor e outros professores colaboradores. Isto tem nos permitido crescer a todos, cada um aportando seus conhecimentos, fomentando a coautoria (BERTELY, 2011).

Também não queremos idealizar o processo, há dificuldades, há conflitos nas relações interculturais. As ambivalências e contradições a que os estudantes indígenas e os formadores não indígenas estamos sujeitos são complexas e nem sempre de fácil solução (GASCHÉ, 2008), mas podem ser transformadas em estímulo para o crescimento e amadurecimento intelectual de todos os envolvidos.

O Referencial Teórico e Metodológico do Projeto PET-Intercultural

Como suporte teórico e metodológico desse trabalho vimos realizando esforços para integrar projetos e otimizar parcerias e recursos. Assim vinculamos e complementamos as atividades de equipes de pesquisadores e estudantes bolsistas integrando ações de vários projetos junto ao PET-Intercultural, tais como o Programa de Bolsas de Iniciação à

3 < <https://www.facebook.com/groups/308403965910906>>.

Docência (Pibid), Subprojeto Pibid-Licenciatura Intercultural; o Projeto Pibid-Diversidade; o Projeto Proext 2013; o Projeto Observatório da Educação Escolar Indígena (Obeduc em rede a partir de articulação interinstitucional entre UFRR-UFMG-Unirio); ainda vinculação com projetos de Iniciação Científica, pois alguns petianos classificados na categoria não bolsista tem acedido a bolsas Pibic/CNPq.

Esses projetos compartilham atividades e um referencial teórico e metodológico que tem se mostrado muito interessante e proveitoso, o qual tentaremos explicar brevemente, e que tem servido de marco geral dos estudos e pesquisas dos estudantes. Buscamos mostrar para os petianos, e bolsistas de outros projetos, como organizar o trabalho de pesquisa, servindo como uma guia para desenvolver estudos individuais que buscam dialogar com um referencial e debates maiores, os quais estão em andamento.

Esse referencial teórico a que me refiro, vem sendo chamado de Método Indutivo Intercultural, o qual pode ser definido da seguinte forma:

O Método Indutivo Intercultural traz uma proposta de repensar o trabalho escolar, colocando no centro do processo formativo a vida da comunidade, em especial os conhecimentos indígenas. A ideia de pesquisar “Calendários Culturais” surge de uma concepção de cultura que envolve a relação indissociável entre sociedade e natureza. Ou seja, a cultura deve ser entendida a partir da interação entre as ações humanas e a transformação da natureza. Nesse sentido Gasché sugere a utilização do conceito de “*sociotureza*”, para se referir a essa relação inseparável entre sociedade e natureza, pois o desenvolvimento humano, como podemos comprovar entre os povos indígenas da Amazônia (GASCHÉ e VELA, 2012), pode ser expressado no esforço por buscar na natureza a satisfação das necessidades, existindo sempre uma finalidade de por meio. A sociedade se relaciona com a natureza mediada pelas diferentes ferramentas de transformação. Enquanto a cultura é o resultado desta mediação. Por isso a cultura não é estática e encontra sua máxima expressão na realização concreta de atividades sociais (REPETTO e CARVALHO, 2014:01-02).

Esse debate se ancora nos estudos da Teoria da Atividade, da escola de psicologia educativa histórico-cultural, o que nos possibilita a oportunidade de realizar pesquisas experimentais para pensar a construção de

propostas educativas interculturais voltadas para as escolas indígenas, as quais venham a ter como foco de reflexão uma proposta curricular voltada para a compreensão e uso adequado do território, assim como da compreensão dos problemas socioambientais e seus desafios. Nessa perspectiva, a aprendizagem reflete um processo social, nunca individual, no qual as atividades humanas ganham importância no processo de construção de consciência perante o mundo, aproximando-nos das ideias de Paulo Freire.

Pois bem, vimos realizando o estudo das atividades humanas nas comunidades indígenas e de sua relação com a natureza a partir da compreensão dos calendários culturais das comunidades envolvidas no estudo. Assim o estudante petiano vem levantando e estudando as atividades de sua comunidade e diversos indicadores da relação com a natureza, para depois construir propostas educativas a partir das atividades sociais mais relevantes, de forma que as propostas educativas geradas nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) estejam fundamentadas na realidade dos estudantes, o que permite aprofundar o processo de tomada de consciência, como explica a Teoria da Atividade.

Para pesquisar o calendário cultural estudamos e analisamos os seguintes indicadores, como definidos pelo Método Indutivo Intercultural: 1) **Atividades da comunidade**, identificando se são realizadas por homens e mulheres, identificando a divisão social do trabalho, seja por faixas etárias, como por sexo. Se são realizadas por jovens, adultos, idosos, ou homens e/ou mulheres. 2) **Atividades das crianças**, identificando se são realizadas por meninas e/ou meninos, de acordo com as faixas etárias. Buscamos entender como na cultura e língua de cada povo se compreende e explica o processo de formação e socialização das pessoas. 3) **Indicadores astronômicos**, que se refere aos conhecimentos sobre os corpos celestes e fenômenos a eles relacionados. 4) **Indicadores climáticos**, onde devem ser identificados os diferentes fenômenos climáticos e as diferentes estações do ano. 5) **Indicadores animais**, tanto para animais silvestres como animais de criação. 6) **Indicadores vegetais**, que podem permitir coletar informações sobre plantas silvestres e cultivadas, e compreender como se relacionam como as atividades humanas. 7) **Problemas socioambientais e de saúde**, que trata de identificar os problemas sociais relacionados aos ambientais e a saúde. Tais problemas nem sempre são fáceis de classificar (REPETTO e CARVALHO, 2014:12).

Esse conjunto de levantamentos é realizado e orientado através de uma proposta de formação pela pesquisa, nas oficinas nas comunidades, nos cursos de formação na UFRR, nos estudos dirigidos, na leitura, na produção textual etc., de forma que geram um conjunto de informações destinadas a nutrir os TCC dos estudantes indígenas. Embora alguns estudantes tenham realizado estudos mais específicos, ou abertamente com outros temas e referenciais, consideramos importante estudar este Método Indutivo Intercultural, para criar uma escola de pensamento e de reflexão crítica.

Essa ideia surgiu ao fazer uma crítica a como outros projetos funcionam, onde os estudantes são encorajados a fazerem pesquisas individuais, muitas vezes sem conexão entre si e sem um referencial teórico claro que lhes permita posicionar-se no mundo acadêmico, dando a impressão de que cada estudante realiza a pesquisa que quer e que alcança fazer, mas sem compreender em profundidade toda a riqueza da pesquisa científica. Acreditamos que simplesmente dizer aos alunos que cada um faça um projeto de pesquisa como possa, “que se vire”, não implica necessariamente um processo de orientação adequado, e, sobretudo, de tomada de consciência sobre o mundo, no sentido vigotskiano, e sobre o processo de estudo e aprendizagem. Acreditamos que a orientação tutorial deva ter uma intencionalidade maior. Não que se transforme numa camisa de força, mas numa orientação para a reflexão, um exemplo, que possa ser avaliado e melhorado no processo.

O Método Indutivo Intercultural, termo utilizado por Jorge Gasché e Maria Bertely, tem esse nome intencionalmente polêmico, para diferenciá-lo de outras propostas educativas interculturais, que muitas vezes, seguindo noções vagas ditadas pela cooperação internacional ou pelas próprias políticas públicas definidas pelos dirigentes dos estados nacionais para educação escolar indígena, na maioria das vezes não consideram as concepções próprias dos povos indígenas. Trazem assim noções pouco claras e muitas vezes alienantes sobre o que seja a interculturalidade. Pois reduzem o intercultural a uma espécie de “diálogo angelical”, sem considerar que as relações dos povos indígenas com as sociedades nacionais, no continente americano e no mundo, envolvem um profundo conflito histórico, que não pode ser reduzido a um romantismo intercultural. Reconhecer os conflitos e ambivalências, das quais já falamos

anteriormente neste texto, exigem ter uma postura política e acadêmica crítica perante a produção de conhecimento.

Não que queiramos impor um método de estudo sobre a interculturalidade, mas acreditamos que nesse processo de orientação tutorial podemos mostrar uma forma de pensar e de pesquisar. Depois o estudante poderá avaliá-la e analisar criticamente se realmente lhe serve, ou até onde lhe serve. Mas, até lá, ele virá a aprender uma forma de fazer trabalho acadêmico, sentando bases para que, no desenvolvimento do TCC, possa pesquisar e experimentar, desde uma perspectiva crítica e transformadora, esse complexo processo de produção de conhecimento que se desenvolve em nossa vida universitária e que, em nossa concepção, deve dar sentido ao que esperamos de uma universidade pública, problematizar os desafios sociais concretos da humanidade.

Considerações finais

Todas essas atividades e reflexões têm buscado fortalecer a formação acadêmica dos estudantes indígenas na UFRR. Isso nos coloca diante de diversos desafios. Uns se referem às dificuldades na alfabetização científica, problema que se arrasta desde os processos de alfabetização inicial, outros desafios se referem às dificuldades linguísticas e culturais que os estudantes enfrentam, pois são de origens indígenas diversos e em alguns casos as situações de diglossia, ou conflito linguístico e cultural, podem se manifestar negativamente, inclusive gerando dificuldades no desenvolvimento cognitivo.

De forma geral a universidade está pouco preparada para compreender estas necessidades dos estudantes, é mais fácil para um professor exigir que o discente entenda a matéria e os processos de estudo, mas pouco está disposto para ele compreender os conhecimentos e dificuldades que os estudantes enfrentam.

Para superar esses desafios é necessário o compromisso dos estudantes, na autoformação intelectual e profissional, assim como dos professores formadores, no diálogo intercultural. A falta de uma cultura acadêmica consolidada na UFRR, deve ser considerada como um desafio, pois nem sempre os estudantes, e inclusive alguns colegas formadores, estão com uma séria preocupação pelo desenvolvimento acadêmico.

No último tempo o aumento na oferta de bolsas de apoio a permanência tem desestimulado o interesse na pesquisa, pois têm bolsas que

não exigem o esforço do estudo, da leitura e da produção acadêmica, ficando muitos acomodados e deixando a desejar nas pesquisas e desenvolvimento intelectual. Como fosse um paternalismo estilo “bolsa família” na academia universitária. Não que a busca de condições materiais para o estudo não seja importante, vemos com preocupação como os estudantes que moram na periferia da cidade de Boa Vista enfrentam dificuldades para chegar no *campus* e para se alimentar. Mas a oferta de condições materiais para o estudo, que é fundamental na perspectiva de gerar igualdade de condições, não pode subordinar o essencial do processo de formação acadêmica, que é o estímulo a procura pelo conhecimento.

Estudantes têm manifestado no encontro Interpet/UFRR que envolver-se em projetos de pesquisa, que exigem “trabalho”, termina levando aos menos interessados a buscar a comodidade de bolsas paternalistas, que no fundo não estimulam o crescimento intelectual. Isso se traduz, de forma concreta, na falta de um ambiente de estímulo à pesquisa científica, havendo muitas vezes inclusive conflitos políticos locais que também interferem no desenvolvimento institucional e acadêmico.

Outros desafios se referem à compreensão que os próprios tutores de programas PET e de outros projetos universitários têm sobre a integração entre “ensino-pesquisa-extensão”.

A esse respeito um colega explicava que, em sua compreensão, atividades em sala de aula, poderiam ser classificadas como ensino, atividades de estudo bibliográfico e laboratorial, como pesquisa, e ações junto da comunidade, como extensão universitária. No entanto acreditamos que a integração entre esses aspectos não é apenas um problema de classificação. Exige uma compreensão conceitual sobre essa integração. Pois ao realizarmos uma atividade formativa junto de uma comunidade indígena, como as oficinas pedagógicas, por exemplo, nelas integramos momentos de divulgação científica e ensino conceitual, mas envolvemos também a coleta de informações valiosas para o processo de tomada de consciência do estudante bolsista, assim como, por serem realizadas junto das comunidades, são claramente ações de extensão.

Contudo o trabalho desenvolvido por esse tipo de programa é muito importante e tem se mostrado muito produtivo no estímulo e orientação, para que os estudantes enfrentem e assumam seu processo de formação acadêmica e pessoal com maturidade intelectual e profissionalismo.

Assim também é interessante para que o tutor e orientador amplie sua visão de mundo. Depois de tudo é um processo de interaprendizagem que nos coloca grandes desafios.

Referências

BAINES, S. G. *Indigenous Autonomies and Rights on The Brazil-Guyana Border: Makushi and Wapishana on an International Border*. Brasília: UnB, 2005. (Série Antropologia (UnB), n. 386.)

BERTELY, M. (Coord.). *Interaprendizajes entre Indígenas. De cómo las y los Educadores Pescan Conocimientos y Significados Comunitarios en Contextos Interculturales*. México: CIESAS-UPN, 2011.

FERNANDES, M. L. Indígenas no ensino superior: vagas específicas na UFRR. In: REPETTO, M.; FERNANDES, M. L.; NEVES, L. (Org.). *Universidade inconclusa: os desafios da desigualdade*. Boa Vista: Editora UFRR, 2008.

FERNANDES, M. L.; CARVALHO, F. A. de; REPETTO, M. (Org.). *Acesso e permanência de indígenas ao ensino superior: o Programa E'ma Pia*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2009.

GASCHÉ SUESS, J.; VELA MENDOZA, N. *Sociedad Bosquesina*. Ensayo de Antropología Rural Amazónica, Acompañado de una Crítica y Propuesta Alternativa de Proyectos de Desarrollo. Iquitos, Perú: Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP); Lima, Perú: Consorcio de Investigaciones Económicas y Sociales (CIES); Japón: Center for Integrated Area Studies, Kyoto University (CIAS), 2012.

GASCHÉ, J. Niños, Maestros, Comuneros y Escritos Antropológicos como Fuentes de Contenidos Indígenas Escolares y la Actividad como Punto de Partida de los Procesos Pedagógicos Interculturales: un Modelo Sintáctico de Cultura. In: GASCHÉ, J.; BERTELY, M; MODESTA, R. (Coord.). *Educando en la Diversidad. Investigaciones y Experiencias Educativas Interculturales y Bilingües*. Quito, Ecuador: Abya-Yala, CIESAS, IIAP, 2008.

REPETTO, M. *Movimentos indígenas e conflitos territoriais no Estado de Roraima*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008a.

_____. A educação escolar indígena em Roraima: o processo histórico e as demandas atuais por ensino médio. In: OLIVEIRA, R. da S. (Org.). *Roraima em FOCO. Pesquisas e apontamentos recentes*. Boa Vista: Editora UFRR, 2008b. p. 27-51.

_____; CARVALHO, F. *Experiências de pesquisa sobre o calendário cultural em Roraima – Brasil*. [texto em processo de revisão: agosto 2014.]

SOUZA, E.; REPETTO, M. (Org.). *Diagnóstico da situação dos indígenas na Cidade de Boa Vista – Roraima*. Boa Vista: Editora UFRR, 2007.

PET-Indígena NEAI/UFT – Conectando Conhecimentos

Reflexões sobre os desafios e os limites no encontro entre diferentes linguagens

Marisa Souza Neres¹
Odair Giralдин²

Introdução

Contar histórias é a estratégia adotada por muitos indivíduos, de diferentes povos quando se quer ensinar alguma coisa, transmitir uma mensagem, promover uma interação, alegrar e encantar o ouvinte. Podemos dizer que todos os povos indígenas ou não indígenas têm, em alguma medida, como constituinte de seus hábitos culturais a contação de histórias. Se pensarmos bem, podemos classificar quase todas as nossas conversações como se estivéssemos contando uma história – incluindo a escrita de um projeto, a construção de um texto dissertativo em uma prova, ou até mesmo em uma aula da nossa área de atuação – a das ciências humanas. Pois bem, contar uma história é o que se objetiva fazer neste capítulo. Qual história? A história de experiências vivenciadas com povos indígenas e mais detalhadamente com indígenas do PET-Indígena

-
- 1 Doutoranda em Sociologia pela Universidade de Brasília - UNB. Professora de Sociologia do curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins - UFT, campus de Porto Nacional. Contato: marisaneres@uft.edu.br; marisaneres@yahoo.com.br
 - 2 Antropólogo, professor do curso de História da Universidade Federal do Tocantins - UFT, *campus* de Porto Nacional. Coordenador do Núcleo de Estudos e Assuntos Indígenas - Neai. Contato: ogiralдин@uft.edu.br; ogiralдин@yahoo.com.br

Neai/UFT Conectando Conhecimentos – Grupo PET do *campus* de Porto Nacional da Universidade Federal do Tocantins.

Nossa história será contada por nós, professores Marisa Souza Neres e Odair Giraldin e está dividida em duas partes: na primeira parte apresentamos os antecedentes de formação do nosso grupo, como ele foi concebido, como nasceu e como se desenvolveu desde sua criação no ano de 2010; na segunda parte narramos nossa experiência na tutoria do grupo e assim, as expectativas, as dificuldades, os (in)sucessos e, mais importante: o que aprendemos com essa experiência em um dos mais importantes aspectos do existir e do fazer humanos, a linguagem.

Duas trajetórias e um projeto

Professora Marisa – comecei a trabalhar como professora de Filosofia da Educação e Sociologia da Educação do Curso de Letras, do *campus* de Porto Nacional da Universidade Federal do Tocantins (UFT), em julho de 2008. Não demorou muito para que eu descobrisse que havia várias oportunidades, tanto na universidade, quanto nas comunidades tocan-tinenses em geral, de conviver e de trabalhar com povos indígenas. Essa possibilidade foi algo que me encantou prontamente. Fiz minha graduação em Ciências Sociais e o mestrado em Sociologia, na Universidade Federal de Goiás, localizada na capital, a cidade onde eu havia nascido e sempre havia vivido: Goiânia. Na UFG durante a minha graduação e, principalmente, nas disciplinas de Antropologia, nós aprendemos dentre vários outros, dois conceitos muito caros do ponto de vista antropológico: alteridade e diversidade.

Todavia, embora eu tenha tido aulas com professores antropólogos que trabalhavam com povos indígenas, nunca tive oportunidade de fazer contato direto com esses povos. Os professores geralmente viajavam para outros estados para realizar suas pesquisas nas aldeias. Em Goiânia, para nós estudantes, era algo muito distante essa possibilidade de convivência e de trabalho com grupos indígenas.

No entanto, algo que ficou marcado muito fortemente foi que o mundo em que vivemos é constituído por uma grande diversidade de povos, culturas, valores, visões de mundo. Aprendemos naqueles anos que dada essa diversidade toda, era necessário tanto como pesquisadores, quanto como cidadãos respeitar o outro na sua diferença, na sua diversidade e sem classificar a ele ou a nós como inferiores ou superiores.

Cada um com sua cultura teria seu valor. Ao estabelecermos contato e ao tentarmos entender e conviver com o outro deveríamos fazê-lo olhando o mundo com os olhos do grupo com o qual se dá a convivência e não com os olhos externos e que, muito comumente, está carregado de pré-noções e de pré-conceitos.

Essas ideias sempre me deixaram em estado de verdadeiro encantamento. Parecia-me que elas retratavam belos e esperançosos ideais de se construir um mundo melhor e mais justo. Assim, quando cheguei à UFT e ao Estado do Tocantins fiquei maravilhada com o que vi, com a possibilidade de colocar em prática aquilo que eu havia aprendido na teoria. Então, ainda naquele primeiro semestre de trabalho na UFT (2008/2) eu entrei em contato com o antropólogo e professor do curso de História do mesmo *campus*, Odair Giraldin.

Professor Odair – Diferentemente da professora Marisa eu já tinha muito mais experiência como pesquisador, docente e, principalmente, com o trabalho com diversos povos indígenas. Cheguei ao Tocantins em 1992, para trabalhar ainda na Fundação Universidade do Tocantins (Unitins) e, desde então, tive a oportunidade de conhecer, pesquisar e aprender muito com os povos indígenas que vivem no Tocantins. Além disso, tive a oportunidade de lecionar para os professores indígenas nos cursos de formação de magistério indígena, bem como fui o primeiro conselheiro da UFT no Conselho Estadual de Educação Escolar indígena. Considerando essa minha formação e minha atuação, e vendo o desejo da professora Marisa em colaborar, dentro das suas possibilidades, convidei-a a trabalhar comigo em nossa equipe.

Naquele período, final de 2008 e início de 2009, eu tentava formar um grupo de trabalho para lidar com uma demanda do povo indígena da etnia Xerente, das aldeias Salto e Porteira, a partir do Núcleo de Estudos e Assuntos Indígenas (Neai). Mais especificamente a demanda era dos professores indígenas das escolas dessas duas aldeias, por apoio pedagógico às suas atuações docentes nas escolas daquelas aldeias. O objetivo era tentar lidar com as dificuldades provenientes da experiência de ensinar e aprender na aldeia a partir de elementos culturais e pedagógicos externos.³

3 A referência aqui se relaciona com a implantação de escolas por parte de Secretaria de Educação do Estado do Tocantins nas aldeias indígenas. O problema de tais políticas é que elas podem ocorrer à revelia das particularidades culturais, logo, também das práticas educativas próprias de cada povo/comunidade/sociedade.

Composto por estudantes dos quatro cursos existentes no *campus* de Porto Nacional, quais sejam, Ciências Biológicas, Geografia, História e Letras, além de professores do curso de História e Letras, assim como por estudantes dos cursos de Medicina, Economia, Comunicação Social e uma professora do curso de Medicina do *campus* de Palmas, o grupo, juntamente com professores e lideranças das duas comunidades, construiu um projeto de apoio pedagógico que teria duração de dois anos, durante os quais, a cada 15 dias, viajaríamos de Porto Nacional e Palmas às aldeias Salto e Porteira, localizadas no Município de Tocantínia, a fim de realizar as atividades com as quais almejávamos atingir nossos objetivos.

E assim foi feito. Durante esses dois anos vários colegas professores e alunos de cursos variados chegavam, trabalhavam conosco durante algum tempo e depois partiam. Enquanto isso, aprendemos com essa convivência mais do que poderíamos expressar nessas páginas. Aquilo que eu, Marisa, havia aprendido durante a minha graduação se ampliou imensamente, assim como as possibilidades do meu olhar e do meu entendimento sobre o mundo, sobre os outros e sobre mim mesma. E aquilo que eu, Odair, compreendia como sendo desafios para uma educação escolar diferenciada, a partir da interação entre objetivos e interesses diferentes dos agentes do Estado e os povos indígenas, se concretizava na prática ao trabalhar com essa temática da pedagogia em escola indígena.

Algumas situações, às vezes, pareciam ser anedoticamente corriqueiras, mas acabaram sendo, na verdade, oportunidades para um riquíssimo aprendizado. Em um dia de trabalho em uma das aldeias em que discutíamos a possibilidade de assistir a escola funcionando em um dia letivo – nossas atividades aconteciam sempre aos finais de semana –, uma colega, Ligia Raquel Rodrigues Soares, também antropóloga e muito experiente em trabalhos com povos indígenas, comentou que quando chovia a escola não funcionava – era época de chuvas naquela ocasião. Eu e outras pessoas perguntamos o porquê, ao que ela respondeu: “Ora, porque está chovendo, é muito lógico. Eles entendem que se está chovendo e você sair, vai se molhar. Então, o que se tem a fazer é esperar a chuva passar para retomar as atividades habituais”. Imaginem dizer isso para um indivíduo não indígena qualquer, sempre muito atarefado e apressado em suas tarefas cotidianas. Mas, como eu abordei inicialmente sobre a alteridade (era como eu pensava – e ainda penso), tratava-se

de outra visão de mundo, com uma lógica própria e que funciona muito bem para aqueles que a vivenciam. Nos cabia entender essa lógica se quiséssemos compreender a relação deles com o tempo e a filosofia de vida e a importância que cada coisa tem em suas vidas.

Outro aprendizado muito valioso provém de outra ocorrência aparentemente corriqueira, mas que vale a pena relatar. Quando íamos, professores e alunos, realizar o trabalho na aldeia, aproveitávamos o trabalho pedagógico para desenvolver nossas pesquisas individuais sobre os temas que mais nos apraziam. Em geral, fazíamos isso indo visitar as pessoas, convivendo com elas e, claro, como nos é muito próprio, fazendo muitas perguntas. Então, um dia o professor Odair comentou acerca das diferentes formas de aprendizado e de obtenção do saber entre nós e eles. Um dos anciãos havia comentado que éramos ansiosos em aprender, que não tínhamos paciência para observar e que por isso também acabávamos perguntando demais. Segundo esse ancião perguntar demais não ajuda muito, pois você acaba deixando tonto seu interlocutor, além de que você não consegue reter tantas informações em tão pouco tempo.

À medida que o trabalho e a convivência avançavam, aprendemos que para os Xerente uma pessoa, seja adulto ou criança, somente aprende alguma coisa quando tem interesse em aprender aquilo. Quando alguém tem interesse em aprender alguma coisa (cantar, contar histórias, produzir algum tipo de artesanato etc.), procura ficar sempre por perto de quem saiba fazer aquilo e fica observando o tempo suficiente para se sentir seguro em fazer uma tentativa. Depois de várias tentativas e quando se sente seguro ele ou ela realiza a tarefa na presença do veterano e este aponta os erros a ser corrigidos.

Por isso, aquele ancião era de opinião de que não tínhamos paciência para aprender e de que fazíamos perguntas demais. É impensável para eles forçar uma criança a ir para a escola, fazer tarefa de casa, ou qualquer outra atividade própria da nossa escola não indígena. É necessário sempre haver o interesse por parte daquele que irá ou que deverá aprender. Em parte, as dificuldades dos professores indígenas em lidar com as dificuldades escolares estavam no fato de que a escola não indígena, com toda sua cultura, visão de mundo, normas e regras foi implantada na aldeia indígena sem que se observasse, suficientemente, essas diferenças, essa diversidade, cujo entendimento é essencial para qualquer processo de ensino e aprendizagem que se quer bem-sucedido.

Uma última situação (de muitas outras que poderiam ser relatadas, caso tivéssemos mais espaço) que gostaríamos de narrar se deu em uma reunião que aconteceu na escola da aldeia Porteira, quando todo o grupo estava reunido. Um professor indígena nos perguntou muito desolado como ele poderia resolver o problema de ter que aprovar um aluno que “ficou com nota vermelha”, uma vez que há a orientação de que não deve haver retenção de alunos. Essa foi uma situação muito embaraçosa, constrangedora mesmo, à qual não iremos esquecer jamais. A dificuldade daquele professor não era diferente da que muitos professores não indígenas enfrentam. Contudo, naquele momento, diante daquele desolamento todo, sentimos como se de certo modo nós tivéssemos nos acostumado com uma inverdade que parecia ter parado de nos incomodar com o passar do tempo. E ali, diante da angústia daquele professor, nos sentimos como se também fôssemos responsáveis pela propagação e normalização de um procedimento que parecia ser, de fato, um engodo. Afinal ao haver progressão curricular sem haver domínio das habilidades e conhecimentos necessários, aumenta-se o número de analfabetos funcionais.

Em meados de 2010 o projeto intitulado “Educação diferenciada e material didático: interação entre universidade e povos indígenas no Tocantins” elaborado pelo professor Odair com alguns dos colaboradores do grupo foi contemplado pelo Edital Proext, do Ministério da Educação, um edital que visa apoiar projetos de extensão. Com os recursos obtidos foi possível produzir e publicar livros, ou seja, material didático a ser utilizado pelos professores com os estudantes indígenas nas escolas. O conteúdo dos livros foi composto por histórias tradicionais da cultura Xerente, contadas e magnificamente ilustradas pelos professores e membros não professores das próprias comunidades. O encerramento do projeto se deu com a entrega do material produzido aos seus beneficiários. Para todos os envolvidos, não obstante as dificuldades que persistem, conseguir produzir e publicar aqueles livros que seriam utilizados como material didático nas escolas, foi muito gratificante.

Formação do PET

Em meados do segundo semestre de 2010 o Ministério da Educação abriu edital para a formação de novos grupos PET. Uma vez que já vínhamos animados com trabalho de apoio pedagógico que concluíamos,

vimos naquele edital uma oportunidade de formar um Grupo de Educação Tutorial para apoiar estudantes indígenas do *campus* de Porto Nacional, uma forma de colaborar para o sucesso da política de cotas para estudantes indígenas adotadas pela UFT no ano de 2005 e também um modo de oferecer nossa contribuição do nosso trabalho aos povos indígenas, apoiando-os em sua busca pelos estudos universitários. Foi com grande satisfação anuí à sugestão do professor Odair para que eu assumisse a tutoria⁴ do grupo, caso o projeto viesse a ser aprovado.

O período de duração do projeto seria de três anos (podendo ao final ser renovado por igual período) e tinha como principais objetivos:

- Promover ações visando ao acesso, à permanência e ao sucesso dos estudantes indígenas na UFT.
- Realizar atividades que permitissem a promoção de relações sociais pautadas pelos princípios da interculturalidade e do respeito à tolerância cultural e étnica, promovendo a valorização de todas as formas de conhecimentos e saberes existentes.
- Promover empoderamento sociopolítico dos estudantes indígenas tanto para a sua formação acadêmica quanto para a sua atuação profissional e política.

Com a diretriz de promover a integração entre ensino, pesquisa e extensão foram propostas as seguintes atividades que deveriam ser realizadas ao longo dos três anos propostos inicialmente:

- Antropologia Reversa: Produção de vídeos pelos estudantes indígenas sobre os povos indígenas e sobre os não indígenas a partir de temáticas escolhidas nos debates na Hora da Leitura e no Cine PET. Essa atividade contemplaria cursos de domínio básico de informática e também oficinas de filmagem e edição de vídeos.
- Apoio a Projetos de Produção de Material Didático: Atividade com a participação dos estudantes indígenas de cada povo em projetos de apoio a educação nas aldeias de seu povo com a produção de material didático destinado às escolas existentes nas aldeias.

4 Permaneci na tutoria do grupo desde sua criação em dezembro de 2010 até março de 2014, quando me desvinculei devido ao afastamento de minhas atividades docentes para cursar o Doutorado em Sociologia pela Universidade de Brasília (UNB).

- Cine PET: Atividade semanal de assistir filmes, sobretudo os não comerciais e debatê-los em grupo. Essa atividade seria aberta à participação dos estudantes não indígenas dos cursos da UFT, os quais seriam estimulados a participar para que se promovesse a conexão de diferentes saberes e olhares sobre as temáticas. Com isso objetivava-se uma melhor formação dos próprios estudantes não indígenas com a participação dos estudantes indígenas do PET.
- Elaboração de Catálogo dos Cursos da UFT: Atividade voltada para a produção de um catálogo dos cursos da UFT, produzidos em linguagem acessível (com participação dos estudantes indígenas do PET) para ser impresso e entregue nas escolas de Ensino Médio nas aldeias dos povos indígenas que vivem no Tocantins, objetivando ajudar os alunos concluintes do EM na escolha do curso pretendido na UFT.
- PET-Leitura: 1) atividade coletiva quinzenal de leitura e discussão de obras literárias, sociológicas e antropológicas que não são contempladas pelas bibliografias dos cursos; 2) estudo da temática indígena no Brasil em seus diversos tópicos (educação, saúde, cultura, organização social, vida ritual, cosmologia); 3) realização de atividades de melhoria das habilidades de leitura e redação de textos acadêmicos, com a participação de professores do curso de Letras e afins; 4) atividades de estudos de língua estrangeira (inglês e espanhol) através dos cursos realizados pelo Cecla.⁵
- Publicação do Caderno PET-Indígenas: Publicação anual do Caderno Pet-Indígena com artigos de bolsistas indígenas e de bolsistas não indígenas cujas produções sejam relacionadas à temática indígena.
- Seminário e Mostra de Vídeos de Antropologia Reversa: Atividades de Extensão dentro da Universidade sobre a temática indígena visando ampliar as possibilidades de convívio intercultural na UFT. Realização de um seminário com a presença de especialistas em temáticas indígenas (da UFT e de outras instituições) e com alunos indígenas bolsistas voltados para a comunidade acadêmica.

Em dezembro daquele mesmo ano lançamos o primeiro edital para seleção de estudantes indígenas, uma vez que, felizmente, o projeto foi

5 Centro de Estudos Continuados em Letras, Linguística e Artes, vinculado ao curso de Letras do *campus* de Porto Nacional.

aprovado pelo MEC. Foram selecionados três estudantes da etnia Xerente, dois do curso de Letras e um do curso de Geografia, ambos do *campus* de Porto Nacional. Todos os editais de seleção desde então foram abertos para estudantes indígenas do *campus* de Porto Nacional e do *campus* de Palmas devido ao fato de que dispúnhamos de 12 bolsas, mas o número de estudantes indígenas no *campus* de Porto ainda era pequeno. Entendemos que seria interessante e proveitoso receber estudantes provenientes também do *campus* de Palmas, uma vez que a distância entre as duas cidades não impede o deslocamento diário de diversos estudantes a fim de frequentar as aulas e atividades regulares realizadas pela universidade.

Em fevereiro de 2011 foi selecionada uma estudante da etnia Gavião do Estado do Maranhão, aluna do curso de História do *campus* de Porto Nacional. Em setembro do mesmo ano foram selecionados dois estudantes da etnia Karajá, uma aluna do curso de Medicina e outro aluno do curso de Ciências Contábeis, ambos do *campus* de Palmas e ainda outra estudante da etnia Gavião do Estado do Maranhão e uma aluna do curso de Ciências Biológicas. Ainda naquele ano de 2011 saíram do grupo dois estudantes xerente devido a motivos familiares vinculados a dificuldades financeiras. Além desses motivos, um deles havia também desistido do curso de Geografia, com o qual não se identificou e teve grandes dificuldades em assimilar os conteúdos e dar conta das leituras e das atividades solicitadas pelos professores.

Em abril de 2012 foram selecionados mais dois estudantes xerente e mais uma estudante karajá. Dentre os estudantes xerente, um era aluno do curso de Geografia e o outro era aluno do curso de História e se tratava do estudante que havia desistido do curso de Geografia, conforme mencionado anteriormente – ambos do *campus* de Porto Nacional. A estudante karajá era aluna do curso de Ciências Contábeis do *campus* de Palmas. Em outubro foram selecionados mais três estudantes xerente. Um aluno do curso de História e o outro aluno do curso de Geografia, ambos do *campus* de Porto Nacional. O terceiro estudante era aluno do curso de Ciências Ambientais do *campus* de Palmas. Também naquele ano desligou-se do grupo a estudante da etnia Gavião, aluna do curso de Ciências Biológicas que havia se transferido para o curso de Letras. Sua saída deveu-se a problemas familiares que a obrigaram a retornar ao Maranhão.

Em junho de 2013 foram selecionados os dois estudantes que completavam as doze bolsas do grupo. Ambos pertenciam à etnia xerente; um deles era aluno do curso de História e o outro era aluno do curso de Ciências Biológicas, ambos do *campus* de Porto Nacional. Em agosto um dos estudantes xerente do curso de Geografia desligou-se do grupo devido a problemas familiares e seu lugar foi ocupado pelo terceiro lugar da seleção recém-realizada no mês de junho. Assim, mais um estudante xerente, aluno do curso de História, do *campus* de Porto Nacional passou a integrar o grupo.

Dessa forma, somente no segundo semestre de 2013 é que todas as 12 bolsas do grupo foram preenchidas. Isso se deveu ao fato de que a chegada dos estudantes aos cursos do *campus* de Porto Nacional – diferentemente da realidade do *campus* de Palmas – se deu de forma lenta. Naquele semestre, o este *campus* passou a contar com quase 20 estudantes indígenas.

Desse total de 12 alunos bolsistas integrantes do grupo, três pertenciam à etnia Karajá, uma à etnia Gavião e oito à etnia Xerente. Esses últimos eram todos provenientes de aldeias localizadas no Município de Tocantínia, distante cerca de 75 km da capital, Palmas, e cerca de 141 km de Porto Nacional. A estudante da etnia Gavião era proveniente da cidade de Amarante do Maranhão, distante cerca de 778 km de Porto Nacional. Os três estudantes pertencentes à etnia Karajá eram provenientes da cidade de Araguaína, distante cerca de 389 km de Palmas e 445 km de Porto Nacional. Porém, diferentemente, de todos os demais eles moravam com suas famílias em Palmas, local também dos seus cursos na UFT. Logo, contavam com uma infraestrutura familiar estável nos seus locais de estudos e isso faz toda a diferença para o sucesso dos estudantes no seu percurso universitário.

As dificuldades enfrentadas por todos os membros do grupo, inclusive da tutora, para a realização das atividades propostas eram de duas ordens. A primeira de ordem material e a segunda de nível cultural-educacional-linguístico. Com exceção dos estudantes da etnia Karajá, todos os demais estudantes estavam distantes de suas cidades de origem, distantes do apoio proveniente da infraestrutura familiar e contavam com recursos escassos para custear sua permanência em Porto Nacional e Palmas – com despesas com moradia, alimentação, transporte e material de estudo. Além disso, havia o fato de que com muita frequência

ocorria atraso no pagamento das bolsas. Quando isso ocorria, os estudantes se viam obrigados a obter, por meio de empréstimos com colegas e professores, recursos para retornarem às suas aldeias até que o pagamento fosse realizado e os mesmos pudessem, então, retornar a Porto Nacional e a UFT.

Muito comumente também os estudantes xerente iam passar os finais de semana em suas casas nas aldeias em Tocantínia e devido a distância, à saudade e compromissos com seus familiares acabavam adiando em um ou dois dias o seu retorno e isso impactava negativamente no sucesso das atividades do PET. No caso dos estudantes moradores de Palmas a dificuldade maior se dava em relação a recursos e despesas com transporte de Palmas a Porto Nacional. Acredito que devido a isso não houve uma demanda maior por parte dos estudantes indígenas do *campus* de Palmas às bolsas disponibilizadas pelo grupo. Assim, devido a tais dificuldades, agravadas quando ocorria o atraso no pagamento das bolsas, esses estudantes não conseguiam comparecer e participar sequer de um dia de atividades por semana. Além disso, o grupo ficou com o número de participantes reduzido, se comparado ao número de bolsas ofertadas, durante boa parte dos três anos sobre os quais relatamos nossa história.

Assim, toda vez que tinha início um novo semestre letivo realizávamos nova seleção e sempre que isso ocorria tínhamos que retomar, de alguma forma, as atividades iniciais a fim de tentar promover maior equilíbrio entre os diferentes níveis de desenvolvimento e acompanhamento. Ao final do primeiro ano, passamos a tentar uma divisão de modo a realizar atividades que contemplassem os novatos e os veteranos.

As dificuldades de cunho cultural-educacional-linguístico por nós enfrentadas são muito mais amplas e complexas do que o que poderemos tentar expressar nestas páginas. Todo indivíduo vê o mundo através das lentes de sua cultura; o mundo percebido, o mundo lido, significado e pensado está condicionado pelas experiências culturais vivenciadas por cada um desde o nascimento e durante todo o processo de educação – tanto formal, quanto informal. As práticas cotidianas de cada grupo para ser bem-sucedidas dependem, assim, das vivências no contexto cultural em que se dão tais práticas.

Nossas escolas e universidades possuem uma lógica de estruturação e funcionamento próprias da nossa cultura não indígena; então, algumas das dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas se devem

ao fato de que os mesmos tem que se adaptar a regras, procedimentos, protocolos cujos motivos e cuja lógica lhes são estranhos. Tais dificuldades, às vezes, são enfrentadas até mesmo pelos estudantes não indígenas. O estranhamento em relação à convivência cotidiana em um ambiente cultural diferente, as saudades dos costumes, dos familiares e da vida na aldeia também é um fator que não raro dificulta a permanência do estudante.

O acolhimento apresentado por parte da universidade tem vários problemas – infelizmente às vezes não ocorre acolhimento algum. Alguns exemplos podem ajudar a ilustrar o que tentamos dizer aqui. A começar pela seleção de novos professores, durante esses anos de trabalho na UFT, não percebemos uma preocupação específica acerca do fato de que a instituição recebe profissionais de todas as partes do país, muitos dos quais provêm de localidades onde não se tem noção das especificidades culturais da região Norte e do fato de que a universidade possui cotas para estudantes indígenas. Nos processos de seleção de novos professores dos quais participamos, nunca percebemos alguma diretriz acerca de como lidar em relação a essa adaptação dos professores, assim como não há preparo para esses professores lidarem com as dificuldades – as próprias inclusive – apresentadas pelos seus estudantes de origem indígena.

No que se refere às políticas de apoio à permanência e sucesso dos estudantes adotadas pela instituição, é comum que as diferenças culturais não sejam consideradas do ponto de vista dos beneficiários dessas políticas. Por exemplo, o Programa de Monitoria Indígena é realizado por um professor que se voluntariou para tal tarefa e um estudante bolsista não indígena. Isso é problemático, primeiro porque se conta com um professor e um estudante de uma área para lidar com estudantes indígenas provenientes de cursos diversos. Além disso, não é oferecido pela instituição qualquer preparo para lidar com as dificuldades de cunho linguístico. Por fim, há o estranhamento pelos estudantes quanto à forma com que a instituição os acolhe nessas dificuldades. Há muitas vezes certa rigidez quanto às normas e regras de funcionamento das atividades – em todas as instâncias, desde a burocrática em geral, quanto à didática e pedagógica. Quando um visitante, um pesquisador, por exemplo, visita uma aldeia de algum dos povos mencionados neste texto, em geral o mesmo é acolhido por uma família que o recebe como se fosse um de

seus membros e que tudo faz para que lhe falte nada – seja de natureza material, seja de natureza afetiva.

Quanto às dificuldades nomeadas aqui de educacionais, o primeiro fator a se destacar é a dificuldade com a língua. O português é segunda língua para a maioria dos estudantes indígenas, então as dificuldades de compreensão das aulas e dos textos advêm da dificuldade em compreender o idioma no qual os textos estão escritos e no qual as aulas são ministradas.

Segundo, as atividades acadêmicas, além das dificuldades comumente apresentadas por todos os estudantes, indígenas ou não, apresentam também a dificuldade de se contrapor a práticas e modos de agir próprios da cultura na qual os estudantes indígenas foram socializados. Por exemplo, entre os xerente é comum a dificuldade em realizar apresentações ou tomar a palavra em público. Isso foi percebido tanto no relato deles referente às dúvidas e incertezas quando tinham que participar da apresentação de algum seminário – o que ocorria com frequência – ou mesmo para tomar a palavra e expressar sua opinião nas nossas atividades do PET – em geral, mais informais e acolhedoras do que o ambiente da sala de aula. Dentre os xerente tomar a palavra em público é algo que, em geral, se faz quando é realmente necessário discutir um assunto de interesse coletivo. Segundo descoberta do professor Odair, diferentemente de nós que ensinamos as crianças a nos olhar nos olhos quando conversamos com elas – principalmente quando lhes fazemos alguma admoestação – entre os xerente uma criança ou jovem não pode encarar um adulto, principalmente quando se trata de alguma figura de autoridade – como pais, anciãos etc. – é considerado um ato desrespeitoso que é rigorosamente punido. Por isso, não obstante as nossas tentativas e estímulos para a participação desses estudantes quando da realização das atividades do PET, encontramos muitas dificuldades, as quais apenas muito lentamente foram sendo contornadas.

Finalmente quanto aos aspectos linguísticos, é importante salientar que aspectos culturais, educacionais e linguísticos se entrelaçam de tal modo que é difícil distinguir onde se inicia um e onde termina o outro. Todavia, consideramos que dificuldades de cunho linguístico se encontram sempre subjacentes às demais dificuldades – culturais e educacionais. Tais reflexões se deram, em parte, devido ao fato de que na época em que realizávamos as atividades do PET eu trabalhava nas aulas de

Filosofia da Educação conteúdos acerca da Filosofia da Linguagem. Uma lição básica e elementar constante nos manuais de Filosofia é a de que no que se refere à linguagem, ela é algo que se adquire no processo de socialização que começa a acontecer a partir do nascimento e que continuará ao longo do processo de formação de cada indivíduo. Outra lição básica é a de que a linguagem molda a forma como enxergamos, sentimos, pensamos e vivenciamos o mundo e por fim, nos ensinam que a linguagem – e a língua – uma vez aprendida e internalizada é algo inconsciente!

A linguagem é algo inconsciente. Eu pensava que essa era uma lição a ensinar aos meus alunos, mas depois de três anos de trabalho com o PET, eu compreendi que essa era uma lição a ser aprendida também por mim. Muitas das dificuldades enfrentadas pelos meus estudantes indígenas se encontravam no fato de que o mundo pensado por eles do ponto de vista cultural e linguístico, por si só, era um fator que ampliava os obstáculos encontrados em sua permanência na universidade. Quanto a mim, a lição que aprendi me deixou perplexa – e assim, perplexa, ainda me encontro. Não obstante toda a minha formação, a minha boa vontade e o meu desejo em colaborar, conforme narrei na primeira parte, tudo isso era, no mínimo, insuficiente. Os elementos culturais e linguísticos próprios da cultura na qual fui socializada impediram-me durante quase três anos de compreender melhor a dimensão da dificuldade enfrentada tanto pelos estudantes indígenas, quanto pelos professores e gestores da UFT em lidar com essa diversidade.

Para finalizar nossa história, gostaríamos de apresentar um balanço desses três anos que compreendem o período entre final de 2010 e de 2013 de vivências no PET-Indígena Neai/UFT Conectando Conhecimentos. Com o benefício da distância temporal com o qual ora contamos, acreditamos que a proposta do nosso projeto inicial foi bastante ousada – o que não desmerece sua importância e o fato de que tal proposta poderá, se assim se decidir, vir a ser realizada. Ainda assim, considero não ser pouco termos conseguido realizar o PET-Leituras, o Cine PET e a estruturação do catálogo de cursos. Nossas reflexões nos levam a pensar que poderíamos acrescentar àquela proposta inicial, primeiramente, atividades de cunho linguístico que contribuíssem mais diretamente para reduzir as dificuldades de leitura e produção textual em português. Depois e apenas depois disso e juntamente com os estudantes poderíamos

decidir, dentre as nossas opções, quais escolher para seguir em frente com nosso trabalho, com a nossa convivência.

As críticas aqui apresentadas, a nosso ver, não desmerecem a iniciativa da universidade na implantação das cotas para indígenas, tampouco invalida as tentativas – bem sucedidas ou não – da instituição em promover a permanência e o sucesso desses estudantes. Toda a nossa história tem o sincero intuito de contribuir para que as taxas de evasão, reprovação e insucesso diminuam à medida que aumente a contribuição da universidade na formação cidadã de modo a atender às demandas e às expectativas educacionais das comunidades indígenas. Uma última lição que nossa história poderia nos ensinar é a de que é só na convivência com o “Outro” que você aprende a se conhecer melhor e a respeitar a todos, a respeitar a vida em toda a sua diversidade.

Referências Bibliográficas

- ALSTON, W. P. *Filosofia da linguagem*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.
- ARANHA, M. L. A.. *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna, 1996.
- BRANT, L. (Org.). *Diversidade cultural. Globalização e culturas locais: dimensões, efeitos e perspectivas*. São Paulo: Escrituras Editora: Instituto Pensarte, 2005.
- CASTRO, S.de (Org.). *Introdução à filosofia*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.
- CÂNDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, L.;FORACCHI, M. M. (Org.). *Educação e sociedade (leituras de sociologia da educação)*. 9.ed.São Paulo: Editora Nacional, 1978.
- CHAUI, M.*Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2005.
- DURKHEIM, E.*Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- _____. *A educação moral*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.
- GARCIA, T.M.F. B.A riqueza do tempo perdido. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 109-125, jul./dez. 1999. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 19ago.2009.
- GHIRALDELLI JR., P.*História da filosofia: dos pré-socráticos a Santo Agostinho*. São Paulo: Contexto, 2008.
- _____. *O que é pedagogia*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos.)
- _____. *O que é pedagogia*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996. (Coleção Primeiros Passos.)
- LAPLANTINE, F.*Aprender antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

LARAIA, R.de B.*Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

RODRIGUES, A.T. *Sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. (Coleção O que você precisa saber sobre.)

SEVERINO, A.J.*Filosofia da educação*. São Paulo: FTD, 1994.

O futebol entre mulheres indígenas Sateré na comunidade Gavião

A realidade de uma prática cidadã no contexto urbano

Artemis de Araujo Soares¹

Maria do Socorro Lima de Sousa²

Antônio Mendes Amâncio

Alberisom Serrão de Melo

Evellen Sobrinho Pinheiro

Ricardo Castro da Silva³

Introdução

O jogo, desde tempos imemoriais, vem sendo praticado e usado como forma de manifestação e expressão cultural entre os povos antigos e continua sendo assim entre os povos contemporâneos. Dentro desse contexto encontramos no Tarumã-AM, a comunidade indígena Gavião, que abriga indígenas da etnia Sateré-Mawé. As mulheres dessa comunidade participaram de um projeto realizado por acadêmicos e mestrandos da Ufam, sob a tutoria da professora doutora Artemis Soares.

O esporte atualmente é dividido em três categorias: esporte de alto rendimento, de participação ou lazer e escolar ou educacional. Fica claro

-
- 1 Doutora em Ciências do Desporto pela Universidade do Porto/Portugal, professora e tutora do Grupo PETConexões-Indígena/Educação Física na Universidade Federal do Amazonas/Ufam.
 - 2 Coorientadora do Grupo PET-Conexões-Indígena/Educação Física na Universidade Federal do Amazonas/Ufam.
 - 3 Bolsistas do Grupo PET-Conexões-Indígena/Educação Física na Universidade Federal do Amazonas/Ufam.

desde o início que o jogo de futebol praticado pelas mulheres dessa comunidade se enquadra na categoria lazer ou participação. Um dos objetivos do projeto foi aplicar atividades táticas e técnicas para melhorar o desempenho futebolístico do time.

As intervenções aconteciam aos domingos, pela parte da manhã, na própria comunidade. Participou do projeto um grupo de 12 a 15 mulheres. E as atividades aconteciam em um campo de areia e com balizas feitas de árvores retiradas da floresta.

Inicialmente, realizamos atividades simples como circuitos de caráter aeróbicos com a intenção de avaliar a condição física das jogadoras e verificamos que o desempenho obtido foi satisfatório, além de conhecer a prática de modalidades esportivas na cultura do indígena residente no meio urbano especificamente o futebol entre mulheres indígenas, vivenciar atividades de cunho lúdico que atendam a especificidade e as trocas culturais, assim como a atividade prática do futebol, valorizar interculturalmente tanto as mulheres residentes das comunidades e praticantes da modalidade de futebol, quanto as não indígenas residentes e adjacentes, levando em consideração que as jogadoras não são profissionais e muitas são donas de casa ou trabalham fora. A própria circunstância em que vivem pode ser tomada como fator que contribui nesse quesito, pois, se faz necessário que caminhem longas distâncias, remem durante horas para se locomover e transitar entre as comunidades adjacentes e mesmo nos afazeres cotidianos.

As próximas atividades foram de caráter técnico e logo nas primeiras atividades ficou evidente que essa seria a grande dificuldade que teríamos que enfrentar. As questões de equilíbrio, flexibilidade, lateralidade, coordenação, força, velocidade são qualidades físicas que devem ser desenvolvidas durante a formação do indivíduo ainda em tenras idades, pois quanto mais tardiamente essas valências são trabalhadas, mais dificuldade existe em desenvolvê-las. Contudo utilizamos nos planos de aula jogos para aquecimento no intuito de introduzir a meta daquele dia de treino (desenvolvimento ofensivo, defensivo ou da técnica) e ao mesmo tempo deixar as jogadoras motivadas para o resto da sessão. Por meio dos jogos adaptados simulamos algumas situações de jogo com diferentes características, desenvolvendo aspectos técnicos e táticos. Jogos com 2 ou 4 gols desenvolvem a percepção/temporal das jogadoras. Jogos com superioridade ou inferioridade numérica e com regras específicas

treinaram as jogadoras para pensar e agirem rápido, respondendo o mais imprevisível possível, em cada situação de jogo.

Aplicamos em seguida atividades de táticas coletivas e individuais de jogo. Formação, distribuição em campo, movimentação específica, movimentação conjunta, sistemas de marcação individual e coletiva, posicionamentos e fundamentos como passes, dribles, cabeceios, chutes a gol, lançamentos e arremessos de lateral. Todas essas atividades foram aplicadas em visitas subseqüentes. O desempenho em assimilar e aplicar o que lhes foi ensinado foi ficando cada vez mais evidente à medida que as visitas aconteciam. Elas demonstraram uma boa disciplina em seguir as instruções que recebiam e isso facilitou em muito o andamento das sessões de treinamento.

Foram poucas sessões de treino, de mais ou menos 3 horas, sob um sol da manhã inclemente. O que gera um volume de treino de mais ou menos 18 horas. Mesmo assim, foi relevante e muito satisfatório observar que houve progresso em todos os aspectos que descrevemos nos parágrafos anteriores. Elas saíram de um estado de jogo que denominamos de jogo anárquico. Quando todos os jogadores de um time, por desconhecimento desses fatores técnicos e táticos, se aglomeram em qualquer setor do campo em que a bola esteja. Esses momentos, de acordo com Elizeu Beja (antigo treinador de basquete que no início da década de 1990 dominou o basquetebol feminino nacional com a equipe do Estrelas da Avenida – 1991-1995), eram utilizados para fazer com que elas adquirissem consciência de que a aglomeração é prejudicial. Que para poder receber ou passar a bola era necessário que houvesse afastamento da pessoa com bola por parte dos companheiros, permitindo ainda a possibilidade do drible e do chute a gol.

Como termômetro para avaliar se houve progresso efetivo na aplicação do que lhes foi ensinado, realizou-se um jogo com uma equipe de uma comunidade não indígena vizinha. As duas equipes já haviam jogado uma contra a outra várias vezes e a equipe Gavião nunca havia vencido um confronto. Era o dia de quebrar esse tabu. O jogo começou e parecia haver equilíbrio entre as duas equipes. Porém, a equipe indígena feminina, começou a seguir as instruções dadas pelos acadêmicos de Educação Física que as haviam treinado. A partir daí a equipe indígena começou a ganhar o meio de campo e pelo simples fato de ter uma melhor distribuição de suas jogadoras em campo. A marcação era feito por

zona e com cobertura o que dificultava muito o toque de bola e o jogo do time adversário. Durante o jogo as mulheres do time gavião se empenharam fisicamente e foram aplicadas taticamente. Como resultado conseguiram a sua primeira vitória por 2x1 sobre o time da comunidade vizinha.

Para efeito de coleta de dados, a partir da metodologia proposta, foram realizadas entrevistas abertas com a comunidade, tendo como foco os adultos, em especial os idosos, onde indagamos sobre as seguintes questões: situação civil, nascimento, moradia, instrução, perspectiva de vida, benefícios públicos, hábitos alimentares, saneamento, prática do futebol, participação no peladão indígena, políticas públicas, inclusive para o esporte entre outros.

Essas indagações nos remeteram ao trabalho que iremos apresentar que discute sobre os Sateré-mawe, a trilha das guerreiras, jogos e sociedades na interculturalidade, o recorte de gênero no futebol de campo indígena, o futebol como empoderamento da mulher indígena.

Descrição metodológica

Essa pesquisa utilizou a metodologia qualitativa e exploratória como forma de investigação e caracterização do tema abordado como meio de compreender os processos sociais e interculturais entre os atores da prática do futebol de campo, onde fluem nesse espaço formas de sociabilidades e superação. A abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados (MINAYO, 2012). Nessa perspectiva há necessidade de se esgarçar a realidade para que seja visível, interpretada, o que caracteriza nosso objeto de estudo, a prática corporal da mulher indígena no futebol.

No trato das leituras bibliográficas buscamos inicialmente as concepções epistemológicas sobre, *O Universo do Futebol: esporte e sociedade brasileira* (DAMATTA, 1982); *A interpretação das culturas* (CLIFFORD GEERTZ, 2008), *A mulher e o esporte: Experiência dos municípios do Rio de Janeiro e de São Paulo* (SIDRIM e MOORE, 2008), *Índios urbanos: processo de reconformação das identidades étnicas indígenas em Manaus* (BERNAL, 2009), *Baku, Uma tuxaua na Amazônia* (NASCIMENTO, 2013); *Brincar, jogar, viver; IX Jogos dos povos indígenas* (GRANDO, 2009), *Etno – desporto indígena: a Antropologia Social e o campo entre os Kaingang* (FASSHEBER, 2010), entre outros.

Buscamos também a abordagem etnográfica, por ser um processo de pesquisa em estudos etnográficos é flexível e não existe um esquema rígido (LAKATOS, 2011). Como uma forma de compreender o processo histórico da comunidade investigada tendo como problema e foco o universo do futebol de campo como atividade sociocultural das mulheres. A amostra foi constituída pela comunidade e em especial pelas mulheres e pelas lideranças da mesma.

Stigger (2002) justifica a opção pela etnografia por entender que desta forma é possível desenvolver “[...] a busca do conhecimento sustentado na observação direta dos acontecimentos sociais, os quais ocorrem a partir da relação de comunicação entre o investigador e aqueles que são os protagonistas do contexto cultural que se pretende conhecer”. Para o referido autor a etnografia exige do pesquisador um trabalho de interpretação das representações que os pesquisados fazem de si próprios. O que nos remete as reflexões que fazemos à medida que avançamos nas visitas e ouvimos os discursos da comunidade. Magnani (2001) afirma que é preciso contemplar, numa pesquisa etnográfica, os fatores extras discursivos, o que, no contexto do nosso trabalho, implica observar as relações sociais construídas entre as Mulheres Indígenas jogadoras de futebol e os grupos sociais da comunidade ligados ou não ao universo do futebol.

Como técnica de pesquisa em se tratando de fontes vivas, recorreremos a entrevista aberta, em que o informante é convidado a falar livremente sobre um tema e as perguntas do investigador, quando são feitas, buscam dar mais profundidade as reflexões (MINAYO, 2012).

O levantamento das práticas corporais foi realizado através de trabalho de campo na comunidade Sateré-mawe, localizada na comunidade Gavião, Igarapé Tarumã Açu/Rio Negro, há 2.3km de Manaus, a liderança desse local é o cacique Tucandeira, juntamente com sua esposa Terezinha que é neta da matriarca D. Teresa Freitas. Embora nessa comunidade tenhamos percebido certa democracia no que tange as responsabilidades com a comunidade.

Usando o jogo como forma de aprendizado, os professores/treinadores exploraram situações reais de jogo como parte da formação, facilitando o processo de aprendizado, desenvolvendo sessões fáceis e produtivas. As experiências variadas desenvolveram nas mulheres indígenas da Comunidade Gavião-Sateré, o instinto de jogadoras de futebol.

Utilizamos nos planos de aula jogos para aquecimento no intuito de introduzir a meta daquele dia de treino (desenvolvimento ofensivo, defensivo ou da técnica) e ao mesmo tempo deixar as jogadoras motivadas para o resto da sessão. Por meio dos jogos adaptados simulamos algumas situações de jogo com diferentes características, desenvolvendo aspectos técnicos e táticos. Jogos com 2 ou 4 gols desenvolvem a percepção/temporal das jogadoras. Jogos com superioridade ou inferioridade numérica e com regras específicas treinaram as jogadoras para pensar e agir rápido, respondendo o mais imprevisível em cada situação de jogo.

Amostras

Entrevistamos 14 mulheres e oito homens entre elas a mais idosa da comunidade que, infelizmente, deu sua última entrevista, pois veio a óbito, durante o desenvolvimento do projeto, nos deixando em situação delicada, mas a própria família que são a maioria dos moradores locais nos incentivaram a continuar contribuindo para o êxito do trabalho. Nesse contato percebemos que os mais jovens também se interessam e participam das atividades.

O trabalho de coleta de dados ocorrido na comunidade se deu com os moradores da comunidade e adjacentes que frequentam a comunidade, buscamos estimar a necessidade e importância do futebol para mulheres indígenas no processo de empoderamento pessoal e social e o impacto para a comunidade em especial para os idosos e o contingente masculino. Durante as entrevistas, talvez por serem abertas, os informantes colocaram questões de vários cunhos que permeiam desde as relações contraditórias entre o povo até as dificuldades e necessidades básicas. Embora percebamos o apoio para as mulheres jogarem, acompanhamos situações que indicavam certo controle por parte dos homens, inclusive no uso do campo e da bola. As informações foram registradas, para posteriormente haver registro publicado.

Discussão dos resultados – Indígenas na Cidade

Indígenas na cidade ou povos indígenas da cidade como preferem ser chamados somam uma grande população, que embora invisível aos olhos dos governantes e muitas vezes aparecendo não aparecendo no

censo do IBGE em sua totalidade, temos acompanhado avanços significativos sobre a autodeclaração e aumento dos indígenas dentro das cidades, inclusive no Amazonas. No censo 2010 foram registrados mais de 230 povos indígenas com 817.963 pessoas. Sendo, 315.180 vivendo em cidades e 502.783, em áreas rurais, o que corresponde aproximadamente a 0,42% da população total do país. Dos 230 povos indígenas 62 povos⁴ estão localizados no Amazonas.

Com uma população de 10.761, segundo censo da Funasa 2010, os Sateré-mawe residem em vários locais em Manaus, na cidade estão na Compensa com a Associação das mulheres Sateré-Mawe (AMISM); na Redenção, com a comunidade de Waikiru e de I'apyreayt; na área ribeirinha tem a comunidade de Inhãbé e do Gavião, sendo a última palco da pesquisa.

A visão dos Saterés sobre a presença indígena na cidade é diferente de acordo com a idade e o gênero do entrevistado, verificamos que a mais idosa reconta o processo de idas e vindas a Manaus, que remonta a adolescência entre 11 e 16 anos, antes de casar e depois de casada muda o processo, as filhas da idosa, D. Teresa, segundo Nascimento (2013) contam de forma parecida a história de vida na cidade, enquanto que as netas mudam quase que totalmente o discurso sobre a cidade como moradia. D. Teresa a mais idosa, relembra que a primeira vez que veio para Manaus foi para ser empregada doméstica, em casa de branco, mas não se adaptou, com isso retornou para aldeia, só voltando para Manaus casada, o marido ia trabalhar e ela ficava em casa com as crianças, teve cinco filhos, quatro mulheres e um homem, sendo que três de seus filhos já são falecidos, um dos grandes problemas era a falta de moradia, por não terem terras eram obrigados a morar em quartos alugados, sem o básico da moradia da aldeia, o espaço, alimentação própria entre outras coisas que só quem é indígena e teve a relação com a natureza e a coletividade na aldeia pode entender. Em sua fala há reclamações sobre a solidão, pois o marido tinha morrido e o filho também e as filhas vivas moram longe e pouco a visitavam: “Vivo sozinha mesmo, o marido se foi, o filho e as duas filhas, as que tão viva, não vem ver é assim mesmo, mas as minhas netas moram aqui e assim vou sobrevivendo” discurso

4 Censo IBGE para 2010 nos Estados da Amazônia Legal brasileira a população de pessoas autodeclaradas indígenas, é de cerca de 383.383 <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/0/1/2/popula%C3%A7%C3%A3o-indigena-no-brasil>>Amazonas acessado em 28 de agosto de 2013, as 11:55h.

oral de D. Teresa (Com. Gavião 03.02.2013), dia 24.02.2013 ela sofreu um acidente e na última semana de março de 2013, veio a óbito, a população Sateré entra em luto pela perda da indígena mais idosa e a incentivadora das lutas pelos direitos dos indígenas na cidade. Com esse histórico de trabalho, em casa de família que passou de mãe para as filhas, as herdeiras de D. Teresa continuaram nesse processo, mas após o nascimento dos filhos sentiram dificuldades com o cuidado com as crianças, por não terem com quem deixar acabavam saindo do trabalho, nesse processo de sustento da família foi que surgiu o trabalho com artesanato, inicialmente feminino, segundo Nascimento (2013):

Foi nesse período enquanto seus filhos ainda eram crianças, que a tuxaua Bakue suas irmãs começaram a trabalhar em casa de família e, não tendo como deixar os filhos pequenos, porque as patroas não aceitavam as crianças no serviço, então trocaram esse tipo de atividade e começaram fazer colares e outros adereços para comercializar (NASCIMENTO, 2013, p. 186).

O que se percebe é que todos que foram entrevistados têm a mesma fala, que vieram em busca de melhorias de vida, conquista pelo espaço, direito de coexistir com os não índios, obtendo os mesmos direitos. Para Gusmão (2008): “deslocam no tempo e no espaço e, no entanto, em diferentes espaços e latitudes, as particularidades se reafirmam, [...] reivindicam um lugar próprio e singular, fazendo de nosso tempo um tempo aparentemente esquizofrênico”.

No contexto geral se percebe a busca por melhorias para sobrevivência, porém o cerne de nosso trabalho são as mulheres indígenas, que está no modo não índio de ver, em desvantagem, não obstatentemente diferente das não indígenas em alguns aspectos, porém, ainda nos deparamos com indígenas que estão lutando por crescimento pessoal de cunho intelectual e inserção social por meio das habilidades intelectuais, artesanais ou físicas, nesse último caso podemos inserir as jogadoras indígenas que demonstraram terem todas essas habilidades, embora estejam dando vazão ao desempenho físico, motivo da aceitação do projeto na comunidade, como disse o cacique e a capitã da equipe endossou “precisamos de dá força para as mulheres jogarem, pois só tão perdendo pra esse outro time, agora tá na hora de ganhar” (discurso oral em 3/03/2013).

Mesmo os indígenas que estão fora de suas terras, vivendo nas cidades, querem manter a cultura e as tradições e esse número é cada vez mais significativo. Para Heck e Prezina (1999), “uma constatação interessante, e aparentemente contraditória”, de acordo com o mesmo autor, citando dados do IBGE:

Segundo o IBGE, só nos Estados do Amazonas, Roraima e Mato Grosso do Sul, há mais de 100 mil indígenas vivendo em cidades. Sabemos que esse número reflete uma complexa realidade, pois há muitos indígenas vivendo não apenas na capital desses Estados como em várias cidades, e até em favelas de São Paulo (HECK e PREZIA, 1999, p. 62).

Portanto, esse fenômeno não é uma particularidade do Amazonas, ele se reflete em todo o território brasileiro o êxodo indígena, que acaba ficando invisibilizado e imiscuído em outras categorias, geralmente nordestinos (HECK e PREZIA, 2009).

Mulheres indígenas, identidade e futebol

O tema mulheres indígenas explorado por Nascimento (*apud* TORRES e BERNAL, 2013), vem atrelado a trabalhos domésticos ou manuais, artesanais, quando se trata de prática corporal da mulher, isso remete sempre a atividade doméstica, manual dificilmente vem a memória prática corporal como esporte, principalmente o futebol, especialmente indígena, Pinto e Grandó (2010), traz uma entrevista intitulada “Entrevista com a mulher historiadora”, e questiona o grupo sobre a batata, desde a época de colheita e envereda em um trabalho escolar, naturalmente esse fato ocorreu, pelo recorte do gênero feminino indígena, historicamente ser responsável por esse trabalho, o futebol é uma atividade nova, que ainda está em desenvolvimento entre as mulheres indígenas, embora as mesmas a executem com maestria. Fasseheber (*apud* DURKHEIM, 2010), falando sobre o papel do jogo: “estranhas a todo fim utilitário, fazem homens esquecerem o mundo real, transpondo-os a um outro em que sua imaginação está mais a vontade. Elas distraem. Tem inclusive o aspecto exterior de uma recreação: os assistentes riem e se divertem abertamente”. Se esse discurso foi paritário, até se aceita, o que provavelmente não foi, o aspecto do discurso diz respeito a força imperativa que sufoca, anula e inviabiliza a mulher, mesmo com todo avanço

esbarramos na muralha do preconceito que conceitua a mulher atleta pejorativamente, sem respeitar as escolhas pessoais, profissionais, como se essa condição fosse estritamente masculina, contudo Costa (2005) afirma ser o futebol um fato social total, uma vez que a sua prática está ligada a diferentes instâncias sociais e culturais.

O feminino no futebol é um fato e a mulher indígena no futebol, também, porém, com teor mais complexo do que da não indígena. Conforme Bruhns (2000) a compreensão das relações das mulheres com esse esporte implica a discussão sobre o feminismo como teoria e movimento social e nesse caminho Castels (2006) nos brinda chamando atenção para o processo de multiplicidade de identidades feministas. É de conhecimento de todos a fragmentação como movimento cultural, o que nos remete a outra discussão sobre o modelo de organização patriarcal. O que se entende por isso é que a identificação e a avaliação do feminismo deve ser feita em suas particularidades, as mulheres indígenas no futebol não podem no crivo das artesãs, as jogadoras podem ser também artesãs, mas nem todas as artesãs são jogadoras e vice versa.

A esposa do cacique é mãe de seis filhos, uma mulher jovem, e o mais novo nasceu durante nosso projeto, final de fevereiro, moradora da comunidade, agente de saúde, militante no movimento social e jogadora, tem duas falas sempre: a primeira é a posição social da mulher indígena, embora sua tia Baku seja pioneira como Cacique e sua família tenha um histórico de verdadeiras amazonas, guerreiras que lutam pela sobrevivência do povo indígena; a segunda é sobre o limite da terra indígena, que para índio não há esse limite, vão caçar, pescar e plantar onde tem. Segundo:

As comunidades indígenas sempre tiveram um território definido, cujos limites eram estipulados a partir de suas necessidades de caça, pesca e coleta de alimentos. Um rio ou uma serra eram suas divisas naturais. Mesmo conhecendo os confins geográficos de um território, esse conceito não impunha regras nem tão rígidas a ponto de impossibilitar o acesso a outros grupos indígenas nem tão permanentes que inibissem uma mudança na ocupação desses espaços (HECK e PREZIA, 1999, p. 52).

Rosaldo (1979) tratando da subordinação da mulher registra o seguinte: “[...] parece que em relação ao homem de sua idade e de seu *status* social a mulher em todo lugar carece de poder e de ser valorizada

culturalmente”, por esse viés podemos crer que a gestação aproxima a mulher da “domesticação” (ORTNER, 1979).

Nesse século o culto ao corpo tem sido motivo de grande preocupação em vertentes diversas, as cirurgias corretivas, reconstrutivas, excessos em remédios milagrosos, exercícios físicos entre outros, porém ainda esbarramos nos estereótipos que formam o imaginário universal sobre o corpo da mulher, gerando preconceitos que atrapalham a participação feminina em alguns esportes, inclusive o futebol, essa é a fala de Sidrim e Moore (2008):

Existência de estereótipos de gêneros expressos sob a forma de preconceito contra a participação feminina em determinadas modalidades esportivas, inclusive acenando para a masculinização dos corpos femininos a partir da prática esportiva; de cobranças diferenciadas para a mulher dentro de casa que gera acúmulo de atividades etc. (SIDRIM e MOORE, 2008, p. 52).

Para DaMata (1982), o esporte faz parte da sociedade e a sociedade faz parte do esporte, com esse discurso fica uma grande questão, a mulher não faz parte dessa sociedade, nem mesmo nas culturalmente tradicionais? Em todo esse trabalho desenvolvido o que encontramos foram dificuldades para as mulheres participarem, seja porque precisam cuidar das crianças, ou por que tiveram filhos, fazem a alimentação, cuidam dos doentes, idosos, recebem as visitas, lavam a roupa, arrumam a casa e trabalham fora de casa, para contribuir ou assumir o sustento da casa, com toda essa carga de responsabilidades, em que momento vivem seus sonhos, conquistam espaços pessoais, historicamente a mulher é tutelada a alguém, por vezes o campo de areia que utilizávamos para os treinos era tomado pelos homens, maridos, filhos e comunitários, os treinadores forçavam os mesmos a se retirar, com extrema cautela e educação, para que o treino com as mulheres pudessem ocorrer, no entanto as crianças maiores e menores, ficavam sob a responsabilidade daquelas jogadoras que nem mesmo por duas horas podiam abrir mão dessa tarefa, pois as crianças ficavam no em torno do campo, enquanto as mães treinavam, sempre com a preocupação com os menores, no momento que parava, mesmo que por segundos, se preocupavam em perguntar sobre as crianças, geralmente deixavam as “meninas” maiores responsáveis por essa tarefa, “a noção de um patriarcado universal tem sido

amplamente criticada em anos recentes, por seu fracasso em explicar os mecanismos de opressão de gênero nos contextos culturais concretos em que ela existe”, Butler (2003), há autores que falam da subordinação social da mulher como a primeira forma de opressão da história, Sardenberg e Costa (1994).

Na perspectiva da opressão, é que Geertz (2008) traz sua contribuição a nosso discurso:

Suponho que a elegância permaneça como um ideal científico geral, mas nas ciências sociais muitas vezes é no afastamento desse ideal que ocorrem desenvolvimentos verdadeiramente criativos. O avanço científico comumente consiste numa complicação progressiva do que alguma vez pareceu um conjunto de noções lindamente simples e que agora parece uma noção insuportavelmente simplista. É após ocorrer essa espécie de desencanto que a inteligibilidade e, dessa forma, o poder explanatório, chega à possibilidade de substituir o enredado, mas incompreensível, pelo enredado, mas compreensível, ao qual Lévi-Strauss se refere. Whitehead uma vez ofereceu às ciências naturais a máxima "Procure a simplicidade, mas desconfie dela"; para as ciências sociais ele poderia ter oferecido "Procure a complexidade e ordene-a" (GEERTZ, 2008, p. 25).

É o que se espera que ocorra com o recorte de gênero feminino, se torne enredado compreensível, na estrutura da vida se faça valer o direito de ser mulher, embora mãe, trabalhadora, jogadora de futebol, as palavras do autor são pontuais, trazem conceitos que são a causa da luta das mulheres, haja compreensão quando o assunto direcionado a elas ou para elas, trazendo o discurso para mulher Sateré, em nossas visitas ficou evidente que houve melhorias nos papéis dos “enredados”, embora ainda haja mais submissão do que independência.

Conclusão

Os objetivos dessa pesquisa são conhecer, vivenciar e valorizar a prática da modalidade esportiva, futebol, as trocas culturais, especificamente conhecendo a mulher indígena e esta, enquanto jogadora em uma comunidade indígena, discutindo esse universo sobre as possibilidades de construção de processos identitários, além das relações sociais.

DaMata (1982), foi feliz em suas inferências sobre o papel social do futebol, acompanhamos isso enquanto desenvolvíamos o projeto na comunidade Gavião, tanto homens quanto mulheres utilizaram o esporte para confraternizarem, como uma reunião pública, porém familiar e de amizades, o autor (1982) explica esse fundamento do futebol e sua importância para as relações socioculturais:

O futebol abre uma via real de acesso para a compreensão da imaginação social e da realidade sociológica brasileira. A partir dele se constroem representações ritualizadas de certas identidades sociais. A própria identidade nacional tem nesse esporte uma estratégia importante de definição e manipulação. As representações produzidas no ritual futebolístico têm, ainda, a virtude de expressar e condensar um conjunto de regras que pode ser operado como uma verdadeira gramática das relações sociais em nosso país. Dessa maneira, contribuem para a socialização dos brasileiros na sua cultura, ensinando-lhes o funcionamento da hierarquia e da igualdade.

É fundamental, dentro das comunidades indígenas ou não, a prática do futebol como forma de encontro social. Entre as mulheres esse esporte está ganhando corpo e força, implica na reflexão sobre o lugar da mulher nesse processo sociocultural, em especial a mulher indígena.

Se faz necessário chamar atenção para a falta de políticas públicas específicas para essa modalidade de esporte, que atenda ao gênero feminino e indígenas, os campos de futebol são de areia e estruturados pelas próprias mulheres, muitas vezes com as mãos nuas, mesmo sem a estrutura devida elas jogam, treinam mesmo na chuva, sem contar com o sol escaldante que é característico da região.

Referências

- BEJA, E. *Aprender e ensinar basquetebol*. Disponível em: <www.basket.net.24.12.2011>.
- BERNAL, R.J. *Índios urbanos processo de reconformação das identidades étnicas indígenas em Manaus*. [S. l.]: Editora da Universidade Federal do Amazonas/ Faculdade Salesiana Dom Bosco.2009.
- BRUHNS, H.T. *Futebol, carnaval e capoeira: entre as gingas do corpo brasileiro*. Campinas: Papyrus, 2000.

- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (Coleção Sujeito e História.)
- COSTA, A. de O. O campo de estudos da mulher no Brasil – período de formação. In: BRANDÃO, M. L. R.; BINGEMER, M. C. L. (Org.). *Mulher e relações de gênero*. São Paulo: Edições Loyola, 1994. (Coleção Seminários Especiais – Centro João XXIII, n. 8, p. 161-169.)
- CASTELLS, M. *O poder da identidade*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. v. 2.
- DAMATTA, R. (Org.). *O universo do futebol: esporte e sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 1982.
- FASSEBER, J. R. M. *Etnodesporto indígena: a antropologia social e o campo entre os Kaingang*. Brasília: Ministério do Esporte/1º Prêmio Brasil de Esporte e Lazer de Inclusão Social, 2010.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro : LTC, 2008..
- HECK, E.; PREZIA, B. *Povos indígenas: terra é vida*. São Paulo: Atual, 1999.
- PINTO, L.M.S.M.; GRANDO, B. S. (Org.). *Brincar, jogar, viver: IX Jogos dos Povos Indígenas*. Cuiabá: Central de Texto, 2009. *Festa no pedaço*
- MAGNANI, J.G.C.: cultura popular e lazer na cidade. In: OLIVEIRA, P.de S. (Org). *Metodologia das ciências humana*. 2. ed. São Paulo: Hucitec; UNESP, 2001. p. 183-197.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos da metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- NORONHA, M. P. *Futebol, gênero e identidade feminina: um estudo etnográfico sobre o núcleo de mulheres gremistas*. Fazendo Gênero, 2008. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST71/Marcelo_Pizarro_Noronha_71.pdf>. Acesso em: 26ago. 2013;5:30h.
- NASCIMENTO, S. P. do. *Baku, uma tuxaua na Amazônia*. Manaus: Edua, 2013.
- ORTNER, S. B. Está a mulher para o homem assim como a natureza para a cultura? In: ROSALDO, M.Z.; LAMPHERE, L. (Coord). *A mulher, a cultura e a sociedade*.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. v. 31, p.95-120.(Coleção O mundo, hoje.)
- STIGGER, M. P. *Esporte, lazer e estilos de vidas: um estudo etnográfico*. Campinas: Autores Associados, 2002.

O PET-Indígena da Universidade Federal do Amapá/Unifap

João Batista Gomes de Oliveira¹

O Programa de Educação Tutorial (PET) – Conexões de Saberes – é um projeto do Ministério da Educação direcionado a alunos regularmente matriculados em cursos de graduação, que se organizam em grupos, recebendo orientação acadêmica de professores-tutores. O nosso grupo está voltado exclusivamente para os estudantes indígenas, regularmente matriculados no curso de Licenciatura Plena Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá/Unifap.

A iniciativa de formar o grupo se deu quando observamos a fragilidade “identitária”, sobretudo entre os jovens indígenas, em algumas aldeias do Oiapoque-AP, ainda em 2007, no âmbito do debate a respeito da criação do curso de Licenciatura Plena Intercultural Indígena da Unifap.

A proposta tem como objetivo a criação de Núcleos Museológicos nas aldeias indígenas do Estado do Amapá. Tais núcleos funcionarão como instrumentos catalisadores e fomentadores de ações que visem ao fortalecimento da identidade cultural das aldeias, atuando, sobretudo no processo de pesquisa, documentação, preservação e comunicação das referências culturais locais, proposta fundamentada conceitualmente pela Nova Museologia. Serão criados e geridos pelos alunos indígenas petianos do curso de Licenciatura Plena em Educação Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá (Unifap), em suas respectivas aldeias, como parte de atividades de pesquisa e extensão do citado curso.

1 Museólogo, doutor em História e Crítica da Arte – EBA-UFRJ, professor e tutor do Grupo PET-Indígena da Universidade Federal do Amapá/Unifap. E-mail: jbatista@unifap.br

Vale ressaltar que esses Núcleos, ou “Casas de Memórias”, funcionarão endogenamente, ou seja, serão originados no interior da aldeia e utilizados para/e com os seus membros, tendo, entretanto, o apoio técnico-científico de vários professores da Unifap, em especial dos professores do curso em pauta. Esperamos que estes espaços de memória e discussão de questões/problemas da comunidade (fórum de debates) fortaleçam as identidades histórico-culturais das aldeias, em sua maioria muito fragilizadas.

Frisamos também que os Núcleos Museológicos não funcionarão como um museu clássico, no qual as ações museais se destinam normalmente ao público em geral, externo, ou seja, não serão centros de visitação pública, salvo se as lideranças indígenas optarem por essa metodologia.

A Unifap está totalmente engajada no processo de inserção acadêmica das minorias étnico-raciais, seja através do ensino, da pesquisa ou da extensão, como podemos observar, sobretudo em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e nas várias ações afirmativas desenvolvidas pela Instituição. Nesse sentido acompanha o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 10.172/2001, em especial a meta 16: “estabelecer e assegurar a qualidade de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena, especialmente no que diz respeito aos conhecimentos relativos aos processos escolares de ensino-aprendizagem, à alfabetização, à construção coletiva de conhecimentos na escola e à valorização do patrimônio cultural da população atendida”.

Os Núcleos Museológicos estarão totalmente imbricados no fomento do ensino, da pesquisa e da extensão do curso de Licenciatura em Educação Intercultural Indígena. Por exemplo, nos seus temas contextuais do curso temos: “Política de revitalização cultural e linguística”, onde se destacam: o estudo e reflexão sobre a cultura indígena, o estudo sobre as políticas de revitalização das línguas indígenas, além da discussão e construção de pesquisas e projetos de revitalização cultural e linguística. Já no tema contextual “Cultura, identidade e educação”, é abordado o estudo e discussão a respeito dos princípios da educação com ênfase sobre a diversidade cultural e “identitária” e suas implicações na construção de alternativas curriculares para a Educação Intercultural Indígena, bem como a discussão sobre as noções de cultura, identidade e educação.

Acreditamos que tais Núcleos Museológicos Indígenas poderão fortalecer as identidades culturais das aldeias envolvidas nesse programa, um tema muito trabalhado pela Nova Museologia. Foi também um tema apresentado e debatido nos primeiros módulos do curso, ou seja, no tema contextual “Política de revitalização cultural e linguística”, sobretudo quando observamos nos trabalhos de extensão um crescente processo de fragilização identitária em algumas aldeias. Sobre a Nova Museologia, em recente artigo a respeito do museu comunitário, Hugues de Varine – Bohan apontou que o museu tem como patrimônio o “capital cultural coletivo da comunidade”, ele é vivo, evolutivo, em permanente criação. Tal capital é usado para desencadear atividades que objetivem o desenvolvimento do “território e da comunidade”.

O curso de Licenciatura Plena em Educação Intercultural Indígena da Unifap foi articulado através de uma parceria entre as comunidades e lideranças indígenas, as associações que representam os povos indígenas no Amapá, a Universidade Federal do Amapá, a Fundação Nacional do Índio, o governo do Estado do Amapá, o governo federal, sobretudo através da Secad/MEC, e a prefeitura municipal do Oiapoque-AP.

O curso é estruturado a partir de princípios interculturais e tem como objetivo principal formar docentes indígenas, em nível superior, para atuarem na Educação Básica, em especial da 5ª a 8ª séries e Ensino Médio, nas escolas das comunidades indígenas. As aulas regulares acontecem no *campus* da Unifap do Oiapoque, com atividades sistemáticas de extensão e pesquisa nas várias aldeias da região, e as vagas são exclusivas para alunos indígenas.

A Unifap possui um *campus* próprio no Município do Oiapoque onde funciona o curso em questão, e já tem planejado investimos para ampliá-lo. Tal proposta deverá ser desenvolvida de forma interdisciplinar, envolvendo vários especialistas da universidade, já que os núcleos serão também espaços de debates sobre questões relacionados ao cotidiano indígena.

Consideramos a proposta inédita porque trabalha os aspectos histórico-culturais e suas inter-relações com as questões relacionadas ao cotidiano, em um processo transdisciplinar, onde prima conceitualmente às ideias da Nova Museologia ou Museologia Comunitária.

Acreditamos que estes espaços se tornarão centro de pesquisa e de atividades de extensão, fortalecendo o ensino de graduação e

pós-graduação, sobretudo os petianos envolvidos no Grupo. Nesse sentido, os petianos terão uma formação acadêmica e política crítica, atuando como pesquisadores e extensionistas, em diferentes espaços sociais, nas comunidades. Também trará benefícios a outros estudantes que se dedicarem aos temas indígenas, já que as informações extraídas das pesquisas poderão, se os indígenas quiserem, ser disponibilizados virtualmente (ciberespaço).

Tais espaços poderão contribuir com o desenvolvimento científico, cultural, artístico e tecnológico das comunidades indígenas. Serão desenvolvidos projetos especiais para os petianos, como curso de redação e/ou português instrumental, língua estrangeira, metodologia científica e de outras matérias de acordo com necessidades específicas. O grupo também apoiará à participação em congressos, aquisição de materiais, *softwares* e outros, objetivando o sucesso acadêmico dos estudantes do Programa.

O PET-Indígena tem como objetivos principais:

- Planejar e deflagrar a criação de “Núcleos Museológicos Indígenas”, base para um processo de fortalecimento e fomento das culturas tradicionais das aldeias dos petianos.
- Ampliar a relação entre a universidade e as comunidades indígenas da Amazônia Brasileira.
- Fomentar a vocação dos jovens universitários indígenas como pesquisadores e extensionistas, visando sua intervenção qualificada em diferentes espaços sociais, em particular, na universidade e em comunidades indígenas.
- Estimular a formação de novas lideranças indígenas capazes de articularem competências acadêmicas com compromissos sociais.

Ação do PET-Indígena nas Aldeias do Oiapoque

Nos últimos três anos os petianos desenvolveram pesquisas históricas em suas aldeias, bem como levantamentos fotográficos. Também estiveram no *campus* da Unifap em Macapá palestrando e participando de atividades nos laboratórios de arqueologia e farmacologia.

Tais experiências e informações culminaram na elaboração de oito exposições, sendo uma por aldeia, que são as células iniciais dos Núcleos

Museológicos. Essas exposições, financiadas pelo FNDE-MEC, estão sendo doadas para as aldeias, para fazer parte de suas escolas, juntamente com DVDs, portando, todas as informações e imagens produzidas por meio das pesquisas dos petianos.

No mês de julho o Grupo PET-Indígena esteve na aldeia do Manga e na aldeia Estrela, localizadas no Município do Oiapoque-AP, onde se reuniu com os seus caciques e membros das aldeias, doando as exposições em *banners* e os DVDs. O grupo montou ainda uma exposição nas dependências do *campus* Binacional da Unifap. A proposta final é também fazer uma publicação com as informações produzidas pelos discentes.

Os petianos Davi Felisberto dos Santos (aldeia Kumarumã), Diena Macial Sfair (aldeia Tukay), Kutanán Waiapi Waiana (aldeia Xuixuimene (Suisuimĩn)), Japaropi Wajãpi (aldeia Jawarary) e Mahkai Apalai (aldeia Bona) receberam suas respectivas exposições em *banners*, DVDs e *pen-drive* para trabalharem em suas aldeias. Frisamos que o professor-tutor não poderá participar do processo de doação desse material em todas as aldeias por falta de recursos financeiros.

O projeto em pauta é de autoria do professor doutor João Batista Gomes de Oliveira e tem como discentes-coordenadores nessa primeira fase: Ariana dos Santos (Núcleo Museológico da aldeia Manga), Davi Felisberto dos Santos (Núcleo Museológico da aldeia Kumarumã), Diena Macial Sfair (Núcleo Museológico da aldeia Tukay), Elder dos Santos (Núcleo Museológico da aldeia Estrela), Kutanán Waiapi Waiana (Núcleo Museológico da Aldeia Xuixuimene (Suisuimĩn)), Japaropi Wajãpi (Núcleo Museológico da Aldeia Jawarary), Mahkai Apalai (Núcleo Museológico da aldeia Bona) e Odair Jose dos Santos Jeanjacque (Núcleo Museológico da aldeia São José).

O PET no curso de Educação Intercultural da UFG

Caminho em construção

Rogério Ferreira¹

Introdução

O Grupo Petli/UFG² se contextualiza no curso de Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás (UFG). Tendo por objetivo atender à demanda dos povos indígenas da região Araguaia-Tocantins e adjacências,³ no que tange à formação de professores indígenas, o curso se estrutura na modalidade “licenciatura”. São três as áreas de concentração oferecidas: Ciências da Cultura, Ciências da Linguagem e Ciências da Natureza.

Em harmonia ao Projeto Político Pedagógico do referido curso, o Petli/UFG desde a sua implantação busca oportunizar aos licenciandos das três diferentes áreas novas perspectivas e possibilidades para a construção de escolas indígenas de fato representativas dos desejos de suas comunidades. Busca ainda fomentar o desenvolvimento de competências que possam integrar as dimensões conceitual, pedagógica, histórico-política e sociocultural acerca da interculturalidade. Intenciona-se, portanto, por meio de estudo, pesquisa e ação extracurricular, propiciar um

1 Doutor em Educação pela USP, professor e tutor do Programa de Educação Tutorial da Licenciatura Intercultural/Petli da Universidade Federal de Goiás/UFG. E-mail: rogerio.gell@gmail.com

2 Programa de Educação Tutorial da Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás.

3 Desde o início de suas atividades, o Petli já contou em sua formação com alunos/professores das seguintes etnias: apinajé, canela, gavião, guajajara, guarani, javaé, karajá, krahô, krikati, tapirapé, tapuió e xerente.

aprofundamento da aprendizagem e dos modos de ensinar, desencadeando um processo de formação crítica e autônoma do professor indígena.

A intenção supracitada pode ser mais bem visualizada no objetivo geral do projeto que alicerça as ações desenvolvidas pelo Petli:

Promover ações individuais e coletivas – de ordem educacional, social e cultural – por meio de projetos cooperativos que atendam às vertentes do ensino, pesquisa e extensão, visando potencializar a formação dos licenciandos indígenas da Licenciatura Intercultural da UFG em relação aos seus conhecimentos tradicionais, práticas educacionais escolares e não escolares, valores éticos e consciência crítica sobre as questões político-sociais que permeiam as necessidades dos seus povos.

Dentre muitas, as cinco principais ações desenvolvidas pelo grupo ao longo de seus quase quatro anos de existência foram as seguintes: Espaço continuado de debate; Oficina permanente de produção de recursos didáticos específicos; Coral Aoxekato; Programação Cultural; Memória educacional indígena. Visto que a caracterização dessas ações constitui elemento importante para compreensão reflexivo-crítica dos valores e das metodologias utilizados pelo grupo, a próxima seção colocará em foco cada uma delas. Com a breve aproximação que o leitor terá a estas ações, espera-se tornar evidente um grande desejo que tem dinamizado o Petli: a transformação qualitativa das realidades educacionais presentes nas aldeias, respeitando os saberes e desejos das comunidades indígenas, construindo em cada realidade a escola “do povo” e não mais a escola “para o povo” como há séculos diferentes forças vêm buscando instituir no contexto brasileiro.

Caminhos em construção

Espaço Continuado de Debate

Trata-se da efetivação de um espaço continuado de debate relativo ao tema “Diretrizes para construção de uma escola indígena diferenciada e representativa de seus povos”. O espaço estabelece um canal permanente de estudo e pesquisa acerca da referida construção, constituindo-se como suporte para a efetivação de problematizações que possam desencadear

o desenvolvimento de pesquisas que busquem novas soluções e apontamentos para a gestão educacional e as ações docentes no âmbito das aldeias. Além disso, esta ação visa dar sustentação a ações de extensão que de modo crítico articulem escola e comunidade. A dinâmica de funcionamento desse espaço interativo tem se efetivado em duas frentes:

- A primeira tem cunho presencial e é conduzida por meio de reuniões do grupo durante as etapas da Licenciatura Intercultural Indígena realizadas na UFG.
- A segunda tem caráter não presencial e vem sendo efetivada com o auxílio de diferentes redes sociais disponibilizadas via internet. Nesse âmbito, têm sido utilizadas as seguintes ferramentas virtuais: fórum, *chat*, vídeos, imagens, *webmail* e biblioteca. Essa modalidade viabiliza a concretização do espaço de debate como meio efetivamente continuado. Vale ressaltar que essa frente dialoga diretamente com o item 3.2.8 do edital PET 2010 – MEC/SESu/Secad – Conexões de Saberes –, isto é, com a “utilização intensiva de tecnologias e metodologias de apoio à aprendizagem” nas ações do PET.

Com esse perfil, a ação “Espaço Continuado de Debate” vem sendo intensamente desenvolvida desde a criação do grupo, conduzindo o debate para um patamar qualitativo de maior profundidade crítica. Desse modo, o amadurecimento das discussões vem fomentando ações pedagógicas diferenciadas nas escolas das aldeias. Elementos da realidade de cada povo vêm sendo compreendidos pelos membros do grupo como protagonistas do corpo de competências e conteúdos desenvolvidos em suas escolas. Nesse contexto, a problematização a partir de situações reais vivenciadas nas aldeias têm estreitado as relações entre escola e comunidade, fator primordial para fazer da escola fator favorável aos desejos comunitários, e não instituição descontextualizada que trabalhe contra os interesses do povo.

Além desses aspectos, a ação obteve êxito em duas outras vertentes:

- A formação de novas lideranças indígenas capazes de articular competência acadêmica com compromisso sociopolítico-cultural.
- A sensibilização dos alunos do curso de Educação Intercultural da UFG para buscarem de modo continuado informações relativas aos atuais debates realizados acerca das necessidades dos povos indígenas

construírem escolas não só diferenciadas, mas condizentes com os interesses de sua comunidade.

Por fim merece destaque a superação da dificuldade outrora encontrada pelos alunos do grupo acerca do uso de instrumentos tecnológico-digitais. Ferramentas a distância passaram a ser utilizadas com maior intensidade, potencializando o debate nos momentos em que os alunos não se encontravam na sede da Universidade Federal de Goiás.

Oficina permanente de produção de recursos didáticos específicos

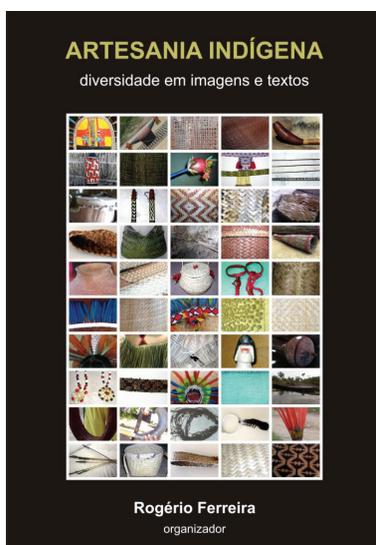
Essa ação se volta para a constituição de uma oficina permanente que tem por objetivo produzir recursos didáticos específicos para as realidades dos professores indígenas em formação. A escolha das modalidades em que essas produções são realizadas conta com o apoio das problematizações erguidas no espaço de debate continuado apresentado no item anterior, bem como em um rol de diretrizes estabelecido por meio de reuniões presenciais específicas para tratar desse tema nas etapas da Licenciatura Intercultural Indígena realizadas na UFG, em Goiânia-GO. Desse modo, o grupo reflete a respeito das possibilidades de se confeccionar artefatos, produzir livros, jogos, jornais, vídeos, materiais manuseáveis, entre outras possibilidades, a fim de atender às necessidades locais de cada escola de modo contextualizado e, portanto, significativo à comunidade.

Após as definições do grupo, a produção é efetivada por meio do desenvolvimento de pesquisas e ações de extensão nas aldeias a fim de coletar dados e gerar debate entre as lideranças indígenas acerca de quais são, efetivamente, as questões mais relevantes a serem atendidas pelos recursos didáticos. O respeito às concepções da comunidade é fundamental para, de modo harmônico, aproximá-la da escola. Esse cuidado é fundamental para não causar rupturas sociais no âmbito das organizações indígenas.

É importante destacar que a escassez de recursos didáticos específicos é uma realidade em contextos indígenas da região Araguaia-Tocantins. Como consequência, muitos professores indígenas têm utilizado, contra sua própria vontade, materiais elaborados para utilização em escolas urbanas. Esses fluem contra os seus conhecimentos. A realização

da oficina permanente de produção de recursos didáticos específicos tem como meta contribuir para reversão desse cenário.

No âmbito dessa ação, a primeira produção do grupo é o livro intitulado *Artesania Indígena: diversidade em imagens e textos*. Trata-se de um livro de natureza didática voltado à temática dos artesanatos indígenas próprios de cada etnia participante do Petli, contemplando a importância de cada artefato no âmbito da cultura, bem como os seus modos de confecção. O livro está com sua primeira versão finalizada e conta com o aceite de sua publicação por parte da EDUFG, editora da Universidade Federal de Goiás. Espera-se que sua publicação ocorra ainda em 2014 ou no primeiro bimestre de 2015.



Capa provisória do livro
Artesania Indígena: diversidade em imagens e textos

Em paralelo aos trabalhos de construção do livro supracitado, foram realizadas atividades investigativas, nas aldeias em que residem os membros do Petli, acerca dos modos de educar tradicionais de seus povos. O objetivo desse trabalho de pesquisa é a produção de um vídeo que possa servir de parâmetro para o debate no âmbito da construção de uma escola indígena não só diferenciada, mas efetivamente representativa dos desejos e das necessidades da comunidade em que se contextualiza. A

coleta de imagens para essa produção já foi finalizada. O vídeo encontra-se em fase de edição.

Outro trabalho investigativo realizado nas aldeias voltou-se para os cantos ritualísticos tradicionais de cada povo a fim de definir um repertório para compor um disco em formato digital (Compact Disc – CD). Essa produção promove o encontro de duas ações centrais do grupo, a saber: a “oficina permanente” aqui caracterizada e o “Coral Aoxekato”, o qual será detalhado no próximo item.

Merece ser relevado que o envolvimento dos licenciandos indígenas nessas produções vem potencializando o debate, a reflexão e a análise crítica acerca dos recursos didáticos atualmente utilizados nas escolas de suas comunidades, fator importante para o amadurecimento dos projetos pedagógicos dessas instituições que hoje influenciam diretamente na rotina diária vivenciada pelas comunidades indígenas.

Coral Aoxekato

De natureza intercultural, o Coral Aoxekato conta com a participação direta de alunos das distintas etnias participantes do curso de Educação Intercultural. Pessoas da sociedade não indígena compromissadas com as causas indígenas também participam do coral. O coral constitui-se como espaço artístico, porém caracteriza-se também como ação valorizadora da interculturalidade e como meio de inserção política, visto que oportuniza ao indígena se fazer presente como ator principal em espaços antes a ele inacessíveis. Isso vem sendo efetivado por meio da realização de apresentações de natureza interativa, isto é, apresentações em que fomenta uma prática dialógica entre o público e os membros do coral.

Trata-se, portanto, de um coral não convencional em que a prática do canto configura-se como meio inclusivo. Tem-se por intenção oportunizar ao espectador inserir-se também como sujeito, em uma efetiva troca com o coral. Desse modo, o público aprende e reflete sobre uma realidade distinta tendo como alicerce o diálogo com os professores indígenas em formação.

Os cantos e danças praticados pelo Coral Aoxekato são oriundos de diferentes realidades por todo o mundo. No entanto, é dada ênfase às danças e aos cantos originários das realidades indígenas da região Araguaia-Tocantins. Essa atividade, além de constituir-se como prática de extensão, vai ao encontro de uma prática investigativa, visto que os

cantos em sua maioria contextualizam-se em rituais, mitos de origem, valores, enfim, saberes próprios das realidades indígenas. Como se vê, a pesquisa constitui prática importante da dinâmica de funcionamento do coral.

No Coral Aoxekato a regência de cada canto/dança é realizada por uma pessoa diferente, conhecedora das raízes que sustentam a prática cultural colocada em foco. Com isso se garante respeito aos saberes étnicos tradicionais. Valoriza-se as distintas culturas participantes do coral. Portanto, o Coral Aoxekato surge com compromisso ético, compreendendo respeitosamente a riqueza da diversidade que o constitui.

É importante ressaltar que *aoxekato* é uma palavra da língua tapirapé que se relaciona com o ato cordial de cumprimentar o “outro”. O uso do termo se identifica com a alegria e com o alto astral. A sonoridade advinda de sua verbalização é de rara beleza. Seu encanto e seu significado refletem de modo ímpar os prazeres alcançados por todos que têm participado das atividades do coral. No contexto dessa denominação a ideia é que não haja espectadores. Afinal, todos que participam das ações desenvolvidas pelo projeto inserem-se como sujeitos ativos. Com essa diretriz, há claro fortalecimento do potencial do grupo, principalmente no que tange à interculturalidade.

O ponto alto dessa ação foi a produção em 2014 do disco em formato digital (Compact Disc – CD) intitulado *Sons da Diversidade*, contendo cantos das seguintes etnias participantes do grupo: Gavião, Guajajara, Javaé, Karaja, Krikati, Tapirapé e Xerente. A revitalização de cantos milenares por meio desta produção fez com que todos os envolvidos no processo de gravação se sentissem não só felizes, mas com a forte sensação de ter contribuído para a preservação de referenciais culturais que há tempos vêm sendo invisibilizados em território brasileiro.



Imagens da capa, contracapa e rótulo do CD, respectivamente.

Programação cultural

O Grupo Petli tem organizado programações culturais em dois contextos. Um diz respeito às etapas do curso da Licenciatura Intercultural Indígena ocorridas em Goiânia-GO e outro diz respeito a eventos acadêmicos realizados no âmbito da UFG, os quais de algum modo se relacionam com os grupos PET da UFG. Nos referidos contextos, são realizadas atividades diversas, tais como: sessões de cinema/debate com temática que coloca em foco o encontro entre conhecimento e diversidade cultural; atividades esportivas que têm por objetivo gerar momentos de confraternização e compartilhamento entre os alunos do curso, bem como fomentar práticas esportivas cotidianas ocorridas nas aldeias; oficinas temáticas (práticas musicais, pintura corporal, dança, capoeira, entre outros); apresentações culturais próprias de cada etnia participante do Petli.

Dentre as atividades realizadas, destaca-se a programação cultural do XVI Enapet (Encontro Nacional dos grupos PET) realizado em Goiânia-GO, em 2011. A comissão cultural foi formada pelos grupos Petli e PET-CCG/UFG (cidade de Goiás), contando com a participação de alunos de outros grupos PET da UFG. Essa atividade veio amadurecer o Petli no âmbito da organização logística, bem como do trabalho coletivo, gerando um ambiente de harmonia e integração de grande valor formativo para todos. A comissão cultural se responsabilizou, prioritariamente, pelo planejamento e gestão de toda a programação cultural do evento.

A programação cultural do XVI Enapet contou com apresentações de grupos musicais locais, apresentação do Hino Nacional brasileiro em Libras, apresentação teatral, festa de confraternização e apresentações culturais indígenas. Esse é um exemplo representativo das atividades organizadas pelo grupo desde o início de suas atividades.

O conjunto de ações pertinentes à atividade “programação cultural” desenvolvida pelo Petli tem potencializado o campo de atuação do grupo, principalmente no que tange à formação intercultural e transdisciplinar dos envolvidos. Nesse contexto, as referidas ações vêm promovendo debate em torno de valores éticos e consciência crítica no âmbito de questões políticas, sociais e culturais que permeiam as necessidades dos povos indígenas no Brasil.



XVI Enapet

Apresentação cultural do povo tapirapé (à esquerda).
Três alunos bolsistas da etnia tapirapé e o tutor do Petli (à direita).

Memória educacional indígena

Trata-se de uma nova ação em fase de implantação pelo Grupo Petli. A ideia é organizar, levantar e registrar de modo continuado relato de experiência, de característica crítico-analítica, que digam respeito a experiências educacionais não somente voltadas às práticas escolares, mas também aos modos de educar tradicionais de cada povo. Essa memória constituirá um arquivo permanente não só impresso, mas também eletrônico, com veiculação via internet. Os diferentes veículos (projetos, estágio supervisionado, temas contextuais, programas, entre outros) existentes há sete anos e em andamento no curso de Educação Intercultural, visam dar suporte ao planejamento e execução de ações pedagógicas pelos professores indígenas em formação, são fontes importantes para a constituição da referida memória.

O foco central é que as experiências docentes não fiquem isoladas ao universo de um professor específico, mas que sejam produzidas e compartilhadas por todos os professores indígenas em formação na Licenciatura Intercultural Indígena, bem como pelos demais professores por todo o mundo. Esse uso tecnológico irá amadurecer a experiência dos professores indígenas em espaços antes a eles inacessíveis devido aos processos continuados de marginalização e preconceito a que foram e são submetidos pela sociedade não indígena.

O compartilhamento crítico-reflexivo de experiências pedagógicas realizadas pelos alunos indígenas em suas práticas de estágio, já vêm fomentando rico debate acerca da construção de escolas indígenas de fato diferenciadas e representativas dos desejos das suas comunidades. Desse

modo, os alunos do curso vêm oportunizando uma troca de conhecimentos significativos no seio dos seus interesses comunitários, deixando para trás os discursos teóricos que comumente se distanciavam dos seus interesses reais.

Espera-se que essa memória interligue de modo substancial os alunos bolsistas e voluntários que compõem o Petli com os demais alunos da Licenciatura Intercultural. Os membros do grupo constituem importantes vetores de motivação e organização de práticas pedagógicas realizadas nas aldeias. Vale destacar que essa ação poderá potencializar os seminários acerca das referidas práticas pedagógicas (construídas em meio a atividades de estágio) que ocorrem em cada uma das etapas do curso realizadas em Goiânia-GO e também nas aldeias, as quais têm constituído parte essencial da formação dos professores indígenas.

Além disso, essa memória não só poderá constituir um legado para os professores indígenas debaterem continuamente acerca dos seus fazeres educacionais, como poderá também contribuir, paulatinamente, para a construção de uma identidade indígena acerca da relação entre os modos tradicionais de educar e os modos escolares indígenas de promover a aprendizagem.

Fundamentos e reflexos dos caminhos em construção

Diante do conjunto de atividades apresentados na seção anterior, observa-se que, ao valorizar processos utilizados na construção de conhecimentos indígenas, o Petli busca desvelar aspectos que há tempos vêm sendo obscurecidos, invisibilizados e reprimidos por meio de mecanismos de força e poder presentes na realidade brasileira. Logo, em atitude contra-hegemônica, as ações do grupo procuram contribuir para vitalização das identidades indígenas. Em meio à interculturalidade, a escassez de recursos e ações que possibilitem a inserção político-científica dos professores indígenas em espaços da estrutura social brasileira a eles negados, faz dos *caminhos em construção* no Petli oportunidade ímpar para a valorização dos seus modos de refletir e agir.

Por isso, caminhando reflexiva e criticamente entre mundos de saberes distintos, cada atividade planejada pelo grupo desencadeia pesquisas no contexto de origem dos professores em formação. Ou seja, a inserção político-científica supracitada coloca as raízes de conhecimento indígena

no centro das atenções. Afinal, como denuncia o educador Ubiratan D'Ambrosio,

Uma forma, muito eficaz, de manter um indivíduo, grupo ou cultura inferiorizado é enfraquecer suas raízes, removendo os vínculos históricos e a historicidade do dominado. Essa é a estratégia mais eficiente para efetivar a conquista (D'AMBROSIO, 2001, p. 40).

Atento a essa perversa estratégia de domínio, o educador indígena, ao investigar criticamente seus próprios conhecimentos em perspectiva transdisciplinar, traz consigo a consciência da necessidade de fortalecer seus saberes no ambiente de interculturalidade em que vive. Assim agindo, como professor, objetiva construir uma educação escolar efetivamente diferenciada e significativa para o seu povo.

Com as diretrizes que caracterizam o trabalho do grupo, estando pautadas em valores próprios da sabedoria indígena, têm-se oportunizado aos licenciandos novas perspectivas para a construção de escolas indígenas representativas dos desejos de suas comunidades, bem como o desenvolvimento de competências que possam integrar as dimensões conceitual, pedagógica e sociocultural acerca da interculturalidade. O conhecimento científico, nesse contexto, é analisado de modo crítico, jamais sendo compreendido como saber maior ou único, mas sim como um modo específico e sistematizado de conhecimento advindo de raízes culturais também específicas.

A pluralidade epistemológica do mundo e, com ela, o reconhecimento de conhecimentos rivais dotados de critérios diferentes de validade tornam visíveis e credíveis espectros muito mais amplos de ações e de agentes sociais. Tal pluralidade não implica o relativismo epistemológico ou cultural, mas certamente obriga a análises e avaliações mais complexas dos diferentes tipos de interpretação e de intervenção no mundo produzidos pelos diferentes tipos de conhecimento (SANTOS; MENESES, 2010, p. 12).

O enriquecimento relativo a estudos e experiências extracurriculares, correlacionados aos temas contextuais trabalhados no curso de Educação Intercultural, tem propiciado um aprofundamento da aprendizagem e dos modos de ensinar, desencadeando processos de formação crítica e

autônoma do professor indígena. Mas esses processos não se encerram no contexto da formação dos professores indígenas.

De fato, há um aprendizado coletivo acerca da prática tutorial. No Petli essa prática está ligada à mediação, a um só tempo, solidária e interativa entre todos. A ação do tutor visa estimular a colaboração entre os alunos, buscando uma gestão participativa, enfrentando coletivamente as dificuldades e otimizando os pontos fortes do grupo. Desta modo, as competências de cunho pedagógico, gerencial e de socialização são encaradas de modo complementar, visando fazer do tutor um incentivador no âmbito de uma aprendizagem que se dá na integração de três importantes vertentes: ensino, pesquisa e extensão.

Como os professores em formação que compõem o grupo frequentam a universidade em períodos pontuais, torna-se importante a habilidade tutorial de atuar tanto presencialmente quanto via Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Isso exige da prática tutorial dinamismo no exercício da função mediadora. Portanto, os desafios advindos da tutoria são visualizados como oportunidade criativa de relacionamento interpessoal permeada pelo senso de gestão organizacional, dinamização e construção coletiva de conhecimentos.

Como se vê, no ambiente construído pelo Petli, os atos de aprender e ensinar são assumidos de modo continuado por cada participante. Todos, sem exceção, a um só tempo são sujeitos da aprendizagem e do ensino. Com essa ambientação, efetiva-se uma produção compartilhada de conhecimento. A metodologia da gestão horizontal, portanto, não hierarquizada, em que os membros mutuamente organizam os processos, se corresponsabilizando pelas atividades, tem se mostrado uma importante prática nesse contexto de formação de educadores e pesquisadores indígenas.

Por meio das ações até o momento desenvolvidas, pautadas em princípios éticos e na consciência da alteridade, o grupo entende que resultados significativos vêm surgindo em prol da efetivação dos dizeres presentes na Constituição brasileira de 1988 no que tange ao direito que as nações indígenas têm de utilizar processos próprios de aprendizagem nas suas escolas. Sob a consciência de que a promulgação da lei, apesar de apresentar uma direção importante, não é o fator que determina a utilização de práticas transformadoras, o Petli tem trabalhado

intensamente a favor da concretização da referida lei no seio das comunidades indígenas.

Portanto, há consenso no grupo de que é papel do Petli fomentar criticidade acerca da identidade de cada escola indígena, procurando debater sobre a necessidade de a realidade do povo ser elemento basilar para transformação e/ou ressignificação de modelos escolares germinados em territórios estrangeiros. Afinal, um processo educacional escolar que não busca fortalecer os elementos da realidade dos aprendizes funciona acriticamente como transformador de valores, o que interfere diretamente na luta tanto por sobrevivência quanto por transcendência. Os membros do Petli compreendem que os processos escolares nas aldeias devem ser orientados pelos próprios indígenas, membros das respectivas comunidades em que a escola está inserida. Essa consciência tem orientado cada uma das ações propostas e realizadas pelo grupo.

Considerações finais: Frutos de uma caminhada colaborativa

Após a breve aproximação até aqui realizada acerca do perfil do Grupo Petli, nessa seção final tem-se por objetivo compartilhar alguns resultados obtidos pelo grupo em sua caminhada de intenso trabalho colaborativo. Nessas entrelinhas, algumas considerações a mais serão tecidas na expectativa de dar maior visibilidade a aspectos que preponderam na composição da identidade do grupo.

O respeito à diversidade e a valorização dos saberes próprios de cada etnia participante do Petli são princípios fundamentais, portanto, presentes em todas as ações realizadas pelo grupo. Com esse perfil, busca-se continuamente fomentar as diferentes epistemologias que o compõem. Desse modo, não há priorização do conhecimento científico-acadêmico em relação aos conhecimentos genuínos de cada nação indígena, mas, contrariamente, uma busca incessante de vitalização, sustentabilidade e problematização dos saberes próprios de cada comunidade.

Sob essa ótica, tem sido efetivado um diálogo de cunho intercultural entre conhecimentos indígenas e conhecimentos construídos na academia, fruto importante e basilar para inserção indígena em espaços decisórios da sociedade nacional. Com isso, tem sido ampliada a relação entre a Universidade Federal de Goiás e as comunidades indígenas, aprofundando-se um encontro crítico entre interesses e tradições oriundos de distintas realidades.

O aprofundamento da formação do licenciando indígena como educador, pesquisador e extensionista provoca sua intervenção qualificada em diferentes espaços sociais, em particular, na universidade e na comunidade indígena em que vive. Nesse âmbito, preocupado com as rápidas transformações que vêm ocorrendo na sua comunidade e ciente dos prejuízos que essas trazem para a população em que se insere, o professor em formação vem assumindo o papel de pesquisador e vem, também, desenvolvendo projetos voltados para o fortalecimento de suas raízes culturais. Desse modo, tem concretizado novas fontes de pesquisa e ação para todos, o que, além de contribuir fortemente para sua formação, contribui sobremaneira para um recontar da história dos povos indígenas brasileiros.

Com isso, luta-se contra o processo de colonização dos saberes secularmente instituído no país. Logo, luta-se contra uma situação que ainda hoje se faz realidade:

As colônias representam um modelo de exclusão radical que permanece atualmente no pensamento e práticas modernas ocidentais tal como aconteceu no ciclo colonial. Hoje, como então, a criação e ao mesmo tempo a negação do outro lado da linha fazem parte integrante de princípios e práticas hegemônicos (SANTOS, 2010, p. 31).

Diante desse cenário contemporâneo, o Petli efetiva ações de sensibilização tanto das comunidades indígenas quanto da sociedade não indígena a respeito da necessidade de as escolas indígenas valorizarem os saberes étnicos. Afinal, essa é uma estratégia de descolonização. Nesse contexto, ao envolver os licenciandos indígenas no debate, reflexão, análise e crítica acerca dos recursos didáticos atualmente utilizados nas escolas de suas comunidades, o grupo gera frutos que ressignificam e muitas vezes transcendem os paradigmas dominantes advindos da cultura educacional escolar tradicional.

Há, de fato, em curso a promoção de atitudes de busca e de construção individual e coletiva, viabilizando aos membros do Petli exercício efetivo de cidadania, formando-os para atuar em diferentes meios como agente de transformação social. Isso só tem se tornado possível a partir da efetivação de um diálogo intercultural de cunho crítico entre conhecimentos indígenas e conhecimentos construídos na academia. Nesse diálogo, vêm amadurecendo os processos formativos dos licenciandos

indígenas, visando sua intervenção qualificada em diferentes espaços sociais, em particular, na universidade e nas comunidades indígenas em que vivem. Valorizam-se, assim, as epistemologias do sul (SANTOS, 2010). Busca-se eliminar a assimetria das relações de poder construídas ao longo do tempo em espaços de colonização.

As epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos (SANTOS, 2010, p. 19).

É fato que cada membro do Petli, valorizado em sua individualidade e aberto ao encontro dialógico com o outro, vem alcançando um novo patamar formativo, pautado em aspectos crítico-qualitativos, o que tem potencializado uma visão holística de mundo. Nesse movimento, tem-se gerado atitudes de significado transformador que extrapolam em muito o universo acadêmico, refletindo diretamente na proteção e na dinamização crítica de sua riqueza cultural.

Espera-se que cada aspecto apresentado neste texto tenha conseguido mostrar ao leitor a força formativa possível de ser estabelecida em ambiente de interculturalidade por meio do Programa de Educação Tutorial.

Referências

D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2001.

SANTOS, B. de S. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes*. In: ____; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

____; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

PET-Indígena Potiguara da Paraíba

Desafios e conquistas do acesso ao ensino superior e da permanência na academia.

Lusival Antonio Barcellos¹

Considerações Preliminares

Visando contribuir para o acesso de indígenas Potiguara ao Ensino Superior e para a permanência desse público na academia durante o tempo necessário para o cumprimento das atividades formativas de graduação, além de propor ações para a valorização cultural e étnica desse povo de ancestralidade milenar, o Programa de Educação Tutorial (PET) Indígena Potiguara, vinculado ao Departamento de Educação (DED), do Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCAEE), *campus* IV – Litoral Norte, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), iniciou as atividades em dezembro de 2010.

Esse Programa é um divisor de águas na vida de indígenas Potiguara vestibulandos e universitários devido às contribuições que proporciona, dentro e fora da universidade. Petianos, ex-petianos e simpatizantes vestem a camisa do programa participando de ações que têm repercutido em todo o Vale do Mamanguape.²

São conquistas de uma cultura de valor que, na UFPB e nas aldeias, têm alicerces em um legado promissor. Cada vez mais se identifica, nas

1 Doutor em Educação pela UFRN, professor e tutor do Grupo PET-Indígena Potiguara na Universidade Federal da Paraíba/UFPB. E-mail: lusivalb@gmail.com

2 O Vale do Mamanguape é uma região que abrange 12 municípios no Litoral na Paraíba: Rio Tinto, Marcação, Baía da Traição, Mamanguape, Cuité de Mamanguape, Capim, Jacaraú, Itapororoca, Araçagi, Pedro Regis, Curral de Cima e Mataraca.

falas e nas ações desses indígenas, uma sabedoria bem peculiar, que é a marca Potiguara. Discreta, muitas vezes, mas com raízes que fortalecem seus ideais e que se traduzem em vitórias individuais e coletivas.

Quem são esses indígenas?

Os sujeitos desse programa são universitários do povo Potiguara da Paraíba, maior população indígena do Nordeste Etnográfico, cuja população soma mais de 20 mil pessoas, que, distribuídas em 33 aldeias, habitam no Litoral Norte da Paraíba (PB), nos municípios de Marcação, de Baía da Traição e de Rio Tinto (BARCELLOS; SOLLER, 2012). Vivem em um espaço de beleza natural formidável, com um ecossistema bem diversificado, com fauna e flora extraordinárias, onde são encontrados rios, cachoeiras e lagoas envoltas em biomas com mata atlântica e manguezais banhados com baías que dão contornos que só a natureza é capaz de lapidar.

O território Potiguara ocupa uma área de, aproximadamente, 33.757 hectares, sendo, em grande maioria, já demarcadas. Apenas a terra indígena de Monte-Mor, com 7.487 hectares, está em processo de homologação no Ministério da Justiça. Nas três últimas décadas, houve um acentuado desmatamento, sobretudo praticado pelos usineiros, para a utilização da monocultura da cana-de-açúcar.

Esses grupos econômicos usam da força e de todas as estratégias para explorar a área tradicional desses indígenas (BARCELLOS, 2012). O Potiguara reivindica, constantemente, junto às autoridades municipais, estaduais e federais, não só a terra, mas também, saúde, educação, habitação, segurança e moradia, dentre outras necessidades básicas (BARCELLOS; FARIAS *et al.*, 2014).

As ações que visam melhorias dessa etnia têm como responsáveis os caciques locais de cada aldeia, o cacique geral e várias lideranças. Existem também instituições como a Organização dos Professores Indígenas Potiguara (OPIP), o Conselho da Mulher Indígena Potiguara (COPIP), a Organização dos Jovens Indígenas Potiguara (Ojip), a Associação dos Universitários Potiguara (AUP), dentre outras, que complementam esse legado Potiguara.

Igualmente, há muito deles atuando na Fundação Nacional do Índio (Funai), na Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai), na Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais

e Espírito Santo (AOPINME) e na Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI) para representar essa população e encaminhar suas reivindicações.

No ensino formal, almejam uma educação diferenciada e de qualidade, uma vez que, para esse povo, o ensino-aprendizagem é uma herança gestada dentro da família e na aldeia (NASCIMENTO, 2012). Os pais e os anciãos, também chamados de “Troncos Velhos” (MENDONÇA, 2014), são os “pedagogos” responsáveis por dar continuidade à ancestralidade. A escola complementa a vida acadêmica, com outras fontes de conhecimentos (SILVA, 2013).

O Potiguara tem um jeito peculiar de ser, de viver, de acolher, de lutar, de lidar com a natureza, de revelar suas tradições milenares, enfim, de reafirmar e ressignificar sua cultura de valor e sua espiritualidade (BARCELLOS; FARIAS, 2012). É uma população atuante no movimento indígena regional, nacional e com visibilidade internacional.

O que mudou com a chegada da UFPB?

O Ensino Superior é uma meta para muitos jovens Potiguara, mas não facilmente alcançada. Isso porque o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) e os vestibulares são grandes empecilhos para a entrada deles no Ensino Superior, pois o nível educacional do Ensino Médio é muito baixo entre eles.

Com a chegada da UFPB no Vale do Mamanguape, em 2006, as iniciativas de melhorias na qualidade de vida dos povos indígenas foram intensificadas, gerando muitas expectativas de realizarem seus sonhos, fazendo um curso universitário de excelência, mesmo continuando a morar na aldeia. Ora, proporcionar o acesso desse povo à universidade pública foi uma importante forma de inclusão social, além de corroborar para saldar uma dívida histórico-social de vários séculos.

Com a implantação do CCAE, construído ao lado da terra indígena Potiguara, 10 cursos de graduação passaram a ser oferecidos (Ecologia, *Design*, Antropologia, Sistema de Informação, Secretariado Executivo Bilingue, Hotelaria e três licenciaturas: Pedagogia, Ciências da Computação e Matemática). E qual foi a iniciativa adotada pela UFPB para os Potiguara terem acesso ao Ensino Superior?

O caminho encontrado, logo no primeiro momento, foi o de oferecer um curso pré-universitário para indígenas. Com essa ação, em 2007,

apenas um universitário galgou êxito, na Universidade de Brasília. Em 2008, uma versão mais aprimorada do projeto resultou em um índice bem mais eficiente: a aprovação de 12 indígenas. Nos anos seguintes, 2009 e 2010, a UFPB investiu ainda mais nesse projeto nos municípios circunvizinhos e o saldo foi animador: a aprovação de dezenas de indígenas e de mais de 450 estudantes não indígenas da rede pública da região.

O que modificou com a chegada do PET-Indígena?

Em dezembro de 2010, o PET-Indígena acabara de ser aprovado junto ao MEC, com uma proposta focada no acesso e na permanência do universitário indígena na academia. Nessa conjuntura, já havia um diagnóstico de que dezenas de indígenas já eram universitários, embora houvesse procura por centenas deles querendo ser aprovados no Ensino Superior.

O maior desafio passou a ser a permanência deles na instituição. Isso gerou, inclusive, críticas severas voltadas às Instituições de Ensino Superior (IES) por ofertar novos cursos, sem oferecer as condições indispensáveis para o estudante se fixar na universidade até o final do curso.

Assim, o início das atividades do PET foi de extrema importância para garantir, aos indígenas, momentos de partilha e de troca de saberes, da escuta e do afeto, da espiritualidade e de ocasiões para praticarem o ritual sagrado do Toré (GRÜNEWALD, 2005; VIEIRA, 2012) nesse novo ambiente de vida. Isso trouxe um diferencial na autoestima e na valorização de toda a tradição que é passada de geração em geração nas aldeias, mas que agora poderia também se praticar dentro da universidade. Os encontros semanais do PET foram essenciais para estabelecer vínculos e para solucionar as questões que sempre acontecem na dinâmica da vida universitária.

Desde a implantação, dezenas de universitários participam do PET. Muitos simpatizantes e ouvintes sentiram a energia e acolhimento dos parentes no PET e participam, dentro do possível, dos encontros e dos eventos que são oferecidos. O quadro a seguir mostra relação nominal de petianos que se envolveram diretamente com o Programa e seus respectivos cursos, todos na UFPB.

Embora vindo de aldeias distantes como Jacaré de César, Caieira, São Miguel, Três Rios, Forte, Monte-Mor, Galego, São Francisco, Tramataia, Lagoa Grande, Jacaré de São Domingos, os petianos participam

ativamente das atividades do PET, que os aproximou e os fortaleceu enquanto universitários.

CURSO	PETIANOS
Administração	Daiane de Cássia Silva Cândido
Antropologia	Raissa da Costa Ciríaco, Adalberto Braz da Silva
Ecologia	Danieide Silva Candido, Iracilda Cinesio Gomes, Denize da Silva Gomes, Isaías Marculino da Silva, Maicon Barbosa, Romildo Delfino Soares, Jaqueline Felix dos Santos, Diego Nascimento de Melo, Talis Brito da Silva, Josiclaudia Izequiel da Silva, Maicon Barbosa
Hotelaria	Isac Faustino Gomes, Cristina de Lima Bernardo, Divaneide Santos de Andrade, Ximarcre Barbosa da Silva, Maria Daliane Silva Candido
Licenciatura em Ciências da Computação	Gessé Viana da Silva
Licenciatura em Letras	Sanderline Ribeiro dos Santos
Licenciatura em Matemática	Leonardo Cinesio Gomes, Jussara Clementino, Jaciane Lima dos Santos, Jaquiele da Silva Ferreira, Denize da Silva Gomes, Welliton Gabriel da Silva
Licenciatura em Pedagogia	Elizabeth Maximo de Lima, Eva Tânia Viana da Silva, Rosineide Pereira dos Santos, Gilvania Hilário da Silva, Luciele Silva de Lima
Secretariado Executivo Bilingue	Iranilza Cinesio Gomes, Juracy Dayse Delfino Soares, Denise de Oliveira Vieira, Suzana Pereira Machado

O Trabalho de Tutor do PET

O principal trabalho do tutor tem sido o de escutar, de dialogar e de instigar os indígenas a ingressarem no Ensino Superior e permanecerem na academia pelo tempo necessário para a conclusão do curso, além de se afirmarem e se assumirem como indígenas, na universidade. Uma das táticas (CERTEAU, 1994) que utilizamos foi continuamente lembrá-los que, na universidade, são bem-vindos e que precisam ocupar bem esse espaço, que é público e, que, conseqüentemente, são deles, mas que sozinhos e isolados, teriam mais dificuldades em alcançar os objetivos.

Por diversas vezes, estivemos prestando atenção, percebendo os movimentos dos petianos, os gestos, o semblante, o sorriso, o tom de voz, o

olhar, o lugar etc. para perceber o que se passava naquela ocasião, pois, como diz Bourdieu (1997, p. 710): “Existem as demoras, as repetições, as frases interrompidas e prolongadas por gestos, olhares, suspiros ou exclamações [...]”. Percebemos que o tempo, o ritmo, os valores, os princípios dos indígenas são outros e são diferentes da sociedade em geral.

Vivendo e convivendo com a juventude Potiguara, pudemos perceber que muitas ações deles são coletivas, mas com uma parcela individual bem definida e, muitas vezes, até incompreensível por quem está fora desse universo (GEERTZ, 2001).

Outro viés da tutoria é o de incentivar os petianos a assumirem sua indianidade e identidade (OLIVEIRA FILHO, 2004; PALITOT, 2005), tanto na academia, como na aldeia. Mas, interferir nesse processo de mudança de comportamento dos petianos para assumirem sua identidade foi, e continua sendo, um processo lento e demorado.

Além disso, o tutor deve atuar ajudando-os na resolução de diversas dificuldades. Os universitários indígenas alegam que existem muitas, como a questão financeira e o transporte. É realmente muito complicado o deslocamento das aldeias até a universidade. Isso não afeta apenas a organização do PET, mas, também, o desempenho deles nos cursos. É preciso muito esforço e muita determinação para um indígena permanecer na academia até o final do curso.

Há dificuldades reais nas aldeias, tais como a existência de condições precárias tanto de moradia, pois as casas são simples e não há sinal de internet, quanto de locomoção, pois as estradas são de terra e, no período chuvoso, a lama impede o acesso. Os parentes geralmente não apoiam quem está estudando. As famílias normalmente não dispõem de vastos recursos financeiros e as oportunidades de trabalho são raras.

É necessário fazer diferentes leituras para intuir novas possibilidades e buscar saídas para a permanência deles na universidade. Trata-se de um grande desafio de escuta para motivá-los e incentivá-los a desenvolverem as potencialidades e, assim, permanecerem dentro da universidade. Trabalho árduo que exige muita paciência dentro e fora da academia. Cabe ao tutor oxigenar as relações, fortificar o desejo de que eles são capazes de assumirem o ser universitário, sem perder as raízes da aldeia.

Internamente, na UFPB, em conjunto com a Coordenação de Assistência e Promoção Estudantis (Coape), fazemos um trabalho de política de assistência estudantil para que eles possam ter os auxílios

moradia e alimentação. Também junto às coordenações de cursos fazemos um acompanhamento para evitar o trancamento e a reprovação das disciplinas.

Com relação à infraestrutura, disponibilizamos uma sala para o PET no CCAE com computador, impressora e internet para os petianos realizarem seus trabalhos de acompanhamento de curso e de pesquisa. Muitos sorrisos, dúvidas e lágrimas são compartilhados nesse local. O ambiente de docente do tutor e a biblioteca são outras opções utilizadas pelos petianos para estudarem individualmente ou em grupo e para realizarem pesquisa em livros e na rede *wi-fi*.

Os encontros de acompanhamento, estudo, discussão e planejamento com todos os bolsistas, voluntários e simpatizantes são semanais. Há, após esses encontros coletivos, um trabalho de atendimento individual para resolver as questões individuais dos que necessitam de alguma orientação. A internet é outro meio que é utilizado para estabelecer o diálogo e resolver os problemas que surgem no dia a dia.

Durante a semana, nos colocamos a disposição dos petianos que necessitam de acompanhamento mais frequentes. O celular tem sido outro meio de comunicação muito utilizado no PET.

As raízes do PET fecundadas entre os indígenas

A primeira atividade de caráter coletivo e integrador desenvolvida no Programa foi o planejamento de uma assembleia com as lideranças Potiguara. Cada estudante do projeto ficou responsável por trazer uma liderança para a assembleia. A articulação foi feita por eles e sob a responsabilidade deles. No dia da assembleia, no início do mês de janeiro de 2011, nenhuma liderança compareceu e poucos petianos participaram do evento.

Esse fato foi motivo de muita reflexão e de mudança de tática para ver como motivar as lideranças e os estudantes a participarem do PET. Depois de avaliar quais foram os motivos que causaram a ausência das lideranças, se viu a necessidade de dar, primeiramente, visibilidade na universidade onde estudam e depois fazer a integração com o povo Potiguara. A partir desse contexto é que foi planejada a primeira semana cultural dos universitários indígenas Potiguara.

Essa primeira semana, executada entre os dias 11 a 14/04/2011, nas duas unidades do CCAE (Mamanguape e Rio Tinto) foi um momento

inovador da presença do universitário indígena. Diversas atividades foram realizadas: palestras sobre o povo Potiguara, oficinas de pintura, exposição de cartazes, *banners*, adornos e artesanato indígena, mostra de filme, degustação da culinária e dança do ritual do Toré Potiguara.

Um dado muito interessante foi que três universitários indígenas participaram do ritual do Toré pela primeira vez na vida, nesse evento. Tal programação teve uma excelente repercussão na UFPB e alunos das escolas municipais da cidade de Rio Tinto visitaram a exposição e participaram de palestra ministrada pelos universitários sobre cultura, saúde, educação e a vida do povo Potiguara. Em Mamanguape, houve a mesma programação.

Nos últimos três anos, os petianos promoveram assembleias com os anciãos, caciques e lideranças para aproximar os universitários das autoridades e estreitar as relações entre eles. Essa foi uma prática que precisou de habilidade para ter os resultados esperados: de um lado, os caciques nem sempre apoiam os universitários nas suas necessidades; por outro lado, nem todos os universitários participam do movimento indígena sob a liderança dos caciques.

Com o passar do tempo e de muita conversa, os petianos passaram a exercer um papel de grande relevância junto ao povo Potiguara. Em diversas ocasiões, posicionaram-se e contribuíram para encaminhar questões específicas do Ensino Superior, mas que precisavam fazer isso em consonância com o cacique local, o cacique geral e o representante da Funai.

Um exemplo dessa estratégia adotada em 2013 foi a realização de uma assembleia entre petianos, universitários indígenas, caciques, anciãos e lideranças para reerguer a Associação de Universitários Indígenas (AUP), que não funcionava desde 2009. Essa associação foi o meio encontrado entre eles para eleger o representante legal dos universitários indígenas e junto com o representante da Funai, com o cacique geral e o cacique de cada aldeia, formarem uma comissão, para atestar quem era universitário indígena e poderia receber a Bolsa Permanente, do programa do MEC.

Os petianos lideraram todo o encaminhamento para a implantação das Bolsas Permanência, em 2013, convocando os universitários para várias assembleias específicas sobre esse tema, exercitando, assim, a liderança de uma luta e de conquista por um direito que lhes foi concedido.

A vitória foi conseguida após uma acirrada luta interna junto a Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante (Prape), da UFPB e culminou com o ritual do Toré dentro da Reitoria. Um grande Toré dentro da Reitoria culminou aquele momento de vitória.

Na assembleia do povo Potiguara em novembro de 2013, os petianos tiveram outro destaque muito importante de atuação com participação efetiva nas conferências, nos grupos de trabalho, mas, sobretudo, na limpeza do local, na distribuição dos alimentos e na organização das salas, no acolhimento dos parentes, tendo uma participação elogiada pelas lideranças, anciãos e caciques presentes.

Paralelamente a essa assembleia, receberam os petianos do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA) da UFPB, do *campus* III, da cidade de Areia (PB), para um momento de confraternização, partilha de saberes e troca de experiências, em uma agenda fora das programações oficiais. A oficina de pintura e o momento de espiritualidade que culminou com o ritual do Toré, foi uma das ocasiões singulares da reunião. O encontro foi muito elogiado pelos visitantes.

Quanto ao ensino, os petianos fizeram um trabalho inédito ao oferecer aos estudantes indígenas que estão cursando ou que já terminaram o Ensino Médio, a aprendizagem dos conhecimentos exigidos no Enem para disputarem, em igualdade de condições, as vagas dos cursos de graduação das universidades públicas em 2011, 2012 e 2013. Essa marca dos petianos mudou a vida e a história de parentes da Aldeia Grupiuna, uma das mais isoladas e distantes da cidade, não só com a presença efetiva semanalmente instigando os parentes a estudarem para serem aprovados no vestibular/Enem, mas, sobretudo, por darem testemunhos de que o indígena na universidade é uma realidade possível de se ter.

Quanto à dimensão acadêmica da pesquisa, os petianos indígenas foram a campo, fizeram várias etapas de observação participante (CRUZ NETO, 2003) para a coleta de dados, com muitas anotações no diário de campo, a fim de realizarem pesquisas sobre a presença e a atuação dos universitários indígenas nas suas aldeias buscando observar as mudanças que essa relação proporciona na comunidade de origem. As pesquisas resultaram em Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), bem como em *banners* e artigos apresentados em eventos científicos. Essa atividade resultou em impactos positivos para as comunidades dos Potiguara.

Quanto a dimensão da extensão, os petianos perceberam mudanças na comunidade Potiguará decorrentes da existência dos universitários indígenas que se comprometeram em partilhar com sua aldeia a aprendizagem adquirida na academia. Essa atividade feita pelos nativos tem mais eficácia por falarem a mesma linguagem e conhecerem a raiz de contextos que só quem vive no lugar conhece. Os conhecimentos acadêmicos contribuem para os universitários indígenas recriarem e/ou ressignificarem certas práticas dos conhecimentos tradicionais Potiguará (VILHENA, 2005). A tradição indígena tem um legado milenar que continua sendo preservado e respeitado.

Os frutos do PET

O projeto trouxe muitos benefícios para os petianos que puderam perceber como é difícil ter acesso ao ensino superior. A experiência na Aldeia Grupiúna foi inédita em mostrar como é possível mudar o contexto educacional de uma comunidade. O PET, em pouco tempo, mudou a realidade de quem viu a possibilidade real de poder entrar na universidade. A experiência de ser professor deu uma grande autoestima para quem nunca havia dado aula. Isso marcou a vida dos petianos. Trabalho ousado de ensino, pesquisa e extensão.

Outro aspecto é a permanência na universidade. Presenciamos vários indígenas chorarem por não saberem o que fazer, sem ter dinheiro para comer; sem alternativa para transporte, sem lugar para morar, não tendo como superar essa montanha de obstáculo. É nesse momento que entram os universitários do PET. Conjuntamente vão encontrando as soluções e vendo saídas para os parentes. A presença dos petianos para discutir sobre a vida pessoal e acadêmica deles e sobre eles, se tornou uma marca entre os indígenas.

Em 2014, os petianos, pela primeira vez, confeccionaram seus próprios cocares, saiotos e maracás, trajes usados nos rituais sagrado do Toré, culminando um trabalho de aprofundamento da espiritualidade indígena entre eles e os anciãos. Uma coisa é se apropriar de um traje energeticamente e espiritualmente confeccionado para um fim específico como o ritual do Toré; outra completamente diferente é usar um adorno indígena em uma apresentação cultural. Os universitários indígenas assumindo sua identidade e indianidade promovem rituais do Toré no CCAE, nos eventos científicos e onde acharem que existem as condições

necessárias de respeito e honradez para entrarem em sintonia com seus encantados e com o deus Tupã.

Outra iniciativa é a de corroborar com os parentes na sua aldeia de origem, utilizando-se de novas tecnologias como ferramentas para ampliar os conhecimentos. A médio e longo prazos, essas experiências adquiridas com os universitários, poderão proporcionar melhorias econômicas e sociais.

Uma das ações dos petianos é a de estimular os parentes a utilizarem as plantas medicinais por perceberem que esse legado pode ficar comprometido se não existir essa consciência nas crianças e nos jovens indígenas. Ao mesmo tempo em que aprendem com os anciãos, também estão cultivando hortas medicinais nas aldeias e proporcionando rodas de diálogos com os parentes, sobre essa herança deixada pelos troncos velhos.

O Potiguara tem um patrimônio cultural milenar e, os petianos indígenas, gradativamente, foram ocupando e ampliando seu lugar na universidade. As dificuldades ainda existem, mas novas possibilidades vão viabilizando a entrada e a permanência deles na academia, bem como uma mudança na índole de ser Potiguara.

Referências

BARCELLOS, L.; FARIAS, E. *et al. Diversidade cultural na Paraíba*: indígenas, Quilombolas, Afrodescendentes, Ciganos. João Pessoa: Grafset, 2014.

_____. *Memória Tabajara*: manifestação de fé e de identidade étnica. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

_____. *Práticas educativo-religiosas dos Potiguara da Paraíba*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

_____; SOLLER, J. *Paraíba Potiguara*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

BOURDIEU, P. (Coord.). Compreender. In: _____. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 693-732.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GEERTZ, C. Do ponto de vista dos nativos: a natureza do entendimento antropológico. In: _____. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 2001.

GRÜNEWALD, R. A. (Org.). *Toré: regime encantado do índio no Nordeste*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2004.

MENDONÇA, J. B. S. de S. *Entre o tronco e o monte: convergências e divergências nas espiritualidades dos indígenas Potiguara e do Carmelo Monástico da Paraíba*. 2014. 231 f. il. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

NASCIMENTO, J. M. do. *Etnoeducação Potiguara: pedagogia da existência e das tradições*. João Pessoa: Ideia, 2012.

OLIVEIRA FILHO, J. P. de. (Org.). *A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2004.

SILVA, A. B. *A religião dos Potiguara na aldeia de São Francisco da Paraíba*. 2011. 270 p. il. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

SILVA, S. F. da. *Educação ambiental em terras indígenas Potiguara: concepções e possibilidades na educação de jovens e adultos nas escolas estaduais indígenas do município de Rio Tinto/PB*. 2013. 140 f. il. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

PALITOT, E. *Os Potiguara de Baía da Traição e Monte-Mór: história, etnicidade e cultura*. 2005. 225f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

VIEIRA, J. G. *Amigos e competidores: política faccional e feitiçaria nos Potiguara da Paraíba*. São Paulo: Humanitas, 2012.

VILHENA, M. A. *Ritos: expressões e propriedades*. São Paulo: Paulinas, 2005.

PET-Indígena Potiguara

Raízes na aldeia e na universidade

Cristina de Lima Bernardo
Divaneide Santos de Andrade
Daiane De Cássia Silva Cândido
Danieide Silva Cândido
Maria Daliane Silva Cândido
Iracilda Cinesio Gomes
Iranilza Cinesio Gomes
Isac Faustino Gomes
Leonardo Cinésio Gomes
Jaqueline Felix dos Santos
Sanderline Ribeiro dos Santos
Juracy Dayse Delfino Soares
Josiclaudia Izequiel da Silva
Tallis Brito da Silva
Welliton Gabriel da Silva
Ximarcre Barbosa da Silva¹

Contornos iniciais do PET-Indígena

O Programa de Educação Tutorial (PET) Indígena Potiguara iniciou as atividades em dezembro de 2010, no Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCAIE) – *campus* IV, Litoral Norte – da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), por meio do professor doutor Lusival Antonio

1 Bolsistas e voluntários do Grupo PET-Indígena Potiguara da Paraíba na Universidade Federal da Paraíba/UFPB, acadêmicos(as) dos cursos de graduação em Hotelaria, Administração, Ecologia, Secretariado Bilíngue, Antropologia e das Licenciaturas em Pedagogia, Ciências da Computação, Matemática e Letras da UFPB.

Barcellos. A proposta tinha como foco os universitários indígenas cujo tema era “a entrada e a permanência dos universitários indígenas na academia”.

Diante da aprovação do Projeto, o professor Lusival marcou uma primeira reunião com esses universitários em Rio Tinto-PB, para expor os objetivos do projeto, a metodologia e quais sujeitos poderiam participar. Enfim, toda a proposta foi apresentada e, em seguida, construída de forma dialógica, escutando as sugestões dos presentes para a escolha de 12 bolsistas e de seis voluntários. Indígenas de várias aldeias e de muitos cursos da UFPB, sobretudo, do CCAE participaram desse processo.

Os petianos escolhidos assumiram a responsabilidade de contribuir com o povo indígena Potiguara e de divulgar a cultura indígena dentro da universidade por meio de exposições de artesanato, de oficinas de pintura e de palestras nas escolas da rede pública de ensino e, ainda, nas escolas privadas, a fim de tornar mais conhecido o povo Potiguara.

PET de indígenas para indígenas

A primeira ação programada em 2011 objetivava contribuir com o acesso dos estudantes indígenas ao Ensino Superior. Foram realizados vários encontros para planejar como seriam as etapas de execução dessa atividade. Os petianos optaram por iniciar o programa com um cursinho pré-universitário para estudantes indígenas que tinham concluído ou que estivessem no 3º ano do Ensino Médio. A Educação Básica nas aldeias é muito deficitária e o nível de aprendizagem ainda era baixo. Isso fazia com que o estudante indígena tivesse pouca probabilidade de ser aprovado no Exame Nacional de Ensino Médio ou nos vestibulares (BARCELLOS, 2012).

Dentre as 33 aldeias Potiguara (BARCELLOS; SOLER, 2012), foi feita a opção por uma comunidade de difícil localização, distante dos centros urbanos, mas que pudesse ser um polo central e de fácil acesso para os estudantes das aldeias. O local escolhido foi a Aldeia Grupiúna, no Município de Marcação-PB. Essa foi uma experiência pioneira que tinha como um diferencial o fato de que os universitários indígenas ensinavam para estudantes indígenas.

Para atender a essa demanda, os petianos se encontravam e dialogavam para planejar como seriam as aulas do cursinho. Cada estudante indígena escolhia a disciplina que tinha maior domínio, tomando como

referência os conteúdos do Ensino Médio cobrados pelo Enem e pelos editais de vestibulares da região. Foram realizadas várias oficinas de capacitação e de orientação pedagógica a fim de que pudessem alcançar bons resultados. Todos os ministrantes se reuniam semanalmente com o tutor para tratarem dos conteúdos das disciplinas.

Dez dos 12 bolsistas ministravam aulas no cursinho e dois ficavam focados na pesquisa e no fortalecimento da cultura Potiguara a fim de promovê-la, dentro da Universidade, tanto no *campus* IV – Rio Tinto-PB e Mamanguape-PB, como no *campus* I, em João Pessoa-PB.

Algumas das principais dificuldades enfrentadas pelos indígenas no cursinho eram a falta dos hábitos de ler e de estudar. Para minimizar esse problema na disciplina de Literatura, a petiana Danieide adotou uma metodologia diferente, utilizando o teatro como opção para motivar os estudantes a participarem das aulas.

Outra atividade diferenciada foi a do São João Educativo, aproveitando que, no Nordeste, o mês de junho se transforma em um grande arraial com muita alegria e muitos festejos. Os petianos organizaram uma grande gincana cultural com vários assuntos sobre o vestibular/Enem ao som de forró pé de serra e com fogueira. As equipes foram aprofundando os assuntos e aprendendo os conteúdos que eram exigidos nas provas. Tudo terminou em uma grande quadrilha com muita pamonha, canjica, pipoca, bolo, pé de moleque, milho verde e outros deliciosos pratos.

Também foram promovidos, pelos petianos, simulados do vestibular/Enem a fim de que os parentes tivessem, na prática, uma aproximação com o que acontece no dia do vestibular. Essa iniciativa ofereceu uma oportunidade essencial para os estudantes que nunca fizeram um vestibular, sentirem concretamente quais são as exigências cobradas nas provas oficiais.

Complementando essa atividade, a “bizurada” na véspera das provas foi o coroamento de todo o trabalho semanal de aprofundar os conteúdos exigidos nas provas. Nessa ocasião, o tutor e os petianos orientaram sobre todos os procedimentos que são importantes para um vestibulando obter um bom desempenho nos exames.

De 2011 a 2013, ao longo de três anos de cursinho, os petianos tiveram várias aprendizagens pessoais e grupais. Nesse período, aconteceram atividades que corroboraram com a formação acadêmica e com a

vida profissional desses jovens. Mesmo para os estudantes da educação básica que não conseguiram a aprovação na primeira tentativa, o fato de ter estudado no cursinho mudou e melhorou a vida por causa dos conhecimentos adquiridos.

Vale ressaltar que a partir das atividades desenvolvidas e com uma vasta reflexão dos indígenas universitários nos momentos de discussão, surgiu a necessidade de formar a Associação dos Universitários Indígenas Potiguara (AUP), sendo composta em sua diretoria por estudantes bolsistas e voluntários do PET-Indígena. Dentre os objetivos da AUP estão a reafirmação da cultura Potiguara dentro e fora da academia e a busca de seus direitos perante a comunidade universitária.

A AUP realizou sua primeira assembleia em julho de 2014. A organização do evento ficou sob a responsabilidade do PET e a assembleia contou com a participação de todos os petianos. O PET, atualmente, se faz presente em reuniões com caciques e lideranças locais, expondo suas opiniões, em relação ao desenvolvimento do povo Potiguara.

A participação de petianos em organizações e movimentos sociais é fortemente visível como, por exemplo, na Organização dos Jovens Indígenas Potiguara da Paraíba (Ojip), na Organização Indígena Potiguara da Paraíba (OIP-PB), na Pastoral da Juventude Rural (PJR), no Conselho de Saúde Indígena (CSI) e na AUP conforme já mencionado. Esse envolvimento vem com o anseio de colaborar com o fortalecimento da cultura indígena Potiguara.

PET para além dos indígenas

O Grupo PET-Indígena já participou de vários eventos científicos apresentando comunicações e outros trabalhos acadêmicos. Em São Luiz, no Maranhão, a equipe participou do Enapet, apresentando um trabalho cujo tema era “a entrada dos indígenas no Ensino Superior”.

No Fórum Paraibano dos Grupos PETs, os integrantes do projeto participaram de todas as atividades promovidas pelo evento. Lá, foram escolhidos os representantes das instituições que ficariam responsáveis pela questão da comunicação com os outros PETs. E assim ficou definido: dois representantes do *campus* I; um representante do *campus* IV e um do *campus* III.

A equipe também organizou, nesse período, algumas oficinas de pintura, mostras de artesanato e de fotos com a participação de algumas escolas do Município de Rio Tinto.

No ano de 2013, mais precisamente no mês de março, o grupo participou do Enepet, realizado na Universidade Federal do Ceará (UFC). Na oportunidade, foram apresentados aspectos da cultura e, especificamente, da dança do povo Potiguara. Os petianos participaram também do Fórum Paraibano de PETs em Areia-PB, onde o grupo apresentou a pintura e os trajes de Toré.

PET-Indígena em 2014

No ano de 2014 o PET passou por uma renovação no grupo dos bolsistas e nas atividades de atuação. No planejamento, buscou-se aprofundar o conhecimento da cultura e da vida do povo indígena Potiguara (GERLIC, 2011). Em fevereiro desse ano, os petianos optaram por fazer um reordenamento interno nas ações do PET, buscando sempre abranger o ensino, a pesquisa e a extensão. Junto à nova composição, surgiram novas ideias de mudanças criando três equipes: “plantas medicinais, tecnologias educacionais e cultura”, focadas tanto no acesso e quanto na permanência dos universitários indígenas na academia.

Plantas Mediciniais

A equipe de plantas medicinais busca trabalhar com o conhecimento que o povo Potiguara possui sobre essas plantas existentes em seu território, tentando revitalizar o uso de medicamentos que já foi substituído em grande parte pelos farmacêuticos. Essa equipe ressalta a importância dessas plantas e seus benefícios para a saúde.

Um planejamento anual, voltado para a questão da implantação de hortas de plantas medicinais dentro das Aldeias foi criado pelo grupo. Assim, foram feitas duas hortas na Aldeia Caieira, na Escola Municipal Indígena de Ensino Fundamental Deputado Eduardo Ferreira e no Polo Base de Saúde Indígena Miguel Cassiano Gomes, ambos no Município de Marcação.

A equipe de plantas medicinais busca fortalecer a cultura Potiguara e a utilização de plantas medicinais entre as novas gerações de indígenas. Isso acontece devido ao fato de que as novas tecnologias do setor

farmacêutico estarem oferecendo uma praticidade e uma propaganda de que é mais benéfica, resultando em um consumismo desses produtos.

As atividades desenvolvidas visam a uma ação ecológica de cultivo e valorização de plantas medicinais existentes ou já extintas, na área indígena Potiguara de Baía da Traição e Marcação. Trata-se de uma iniciativa do grupo de plantas medicinais que se volta para o saber tradicional dos Potiguara.

A terra Potiguara possui uma diversidade biológica e ecológica de recursos naturais fenomenais. Após uma prévia análise feita pelos pe-tianos, ficou clara a importância de se promover a reapropriação do conhecimento da população indígena referente a essas plantas, a fim de que esse conhecimento chegue às novas gerações, que pouco conhece sobre a finalidade das plantas medicinais cultivadas nas aldeias. O projeto incentivou os anciãos a repassarem esses saberes para os mais jovens.

Com essas atividades realizadas nas aldeias, o Programa do PET propôs, como objetivo, fortalecer o hábito da população indígena Potiguara de reconhecer a utilidade de diversas plantas medicinais da região, bem como o uso dessas plantas, além de esboçar um caminho para que se pudesse visualizar a importância cultural e espiritual do uso e do cultivo dessas plantas nas residências e de criar hortas específicas para plantas medicinais em postos de saúde e em escolas de ensino diferenciado da área indígena. Objetivou-se, ainda, usar da educação ambiental para promover palestras em escolas, preservar o conhecimento do uso dessas plantas dentro das aldeias e incentivar os anciãos a repassarem seus conhecimentos para os jovens.

O povo Potiguara tem contribuído para a afirmação da etnicidade (GRÜNEWALD, 2004; OLIVEIRA FILHO, 2004), “[...] recuperando nos “troncos velhos”, pessoas idosas e mais experientes, as tradições [...]” (NASCIMENTO, 2012, p. 12). É a partir dos “troncos velhos” que as experiências e as vivências vão sendo repassadas para as novas gerações dando continuidade aos saberes dos antepassados.

Tecnologias Educacionais

A equipe de tecnologias educacionais tem como objetivo promover o uso reflexivo e consciente de novas tecnologias de comunicação e de educação que estão disponíveis no mundo digital nos dias atuais. O contexto Potiguara, porém, não corrobora com essa ideia, uma vez que a maioria

das aldeias não tem internet e os estudantes que têm um computador são poucos. Mesmo com esse desafio, os petianos, mediante a vontade dos estudantes da Aldeia Akajutibiró, no Município da Baía da Traição, decidiram oferecer um curso de informática básico para os “parentes” que queriam aprender e aprofundar os conhecimentos sobre essa temática.

O diretor da Escola cedeu o *notebook* da escola, os petianos levaram os próprios computadores pessoais e, com a soma dessas iniciativas, os indígenas atingiram o objetivo de aprofundar os conhecimentos nessa área do saber.

Outra iniciativa dos petianos foi a de oferecer aos universitários indígenas um curso envolvendo conhecimentos na área de tecnologias digitais. São esses os conteúdos do curso: conceitos e reflexões sobre a sociedade digital, armazenamento nas nuvens, pacote de tecnologias *google* (*e-mail*, agenda, buscadores, *blogs*, *sites*, listas de discussão, redes sociais, *google drive*, *googlemaps*, *youtube*, tradutor, uso de ferramentas viva voz e *hangout*) fotos na *web*, vídeos na *web*, áudio na *web*, trabalho com documentos (textos) na *web*, criação e gerenciamento de *blogs* com o *wordpress*, criação e gerenciamento de *sites* com o *joomla*, comunidades virtuais e comunidades virtuais de aprendizagem, *prezzi* e tópicos avançados em *office*.

Essa ação contribuiu para a permanência dos indígenas na academia, uma vez que puderam melhorar o desempenho em seminários e em outras apresentações em sala de aula. Permitiu, ainda, otimizar os estudos e pesquisas sobre os assuntos diversos das variadas disciplinas. Também facilitou a comunicação dos petianos com os demais universitários indígenas. Com a utilização de redes sociais, os petianos passaram a divulgar todas as programações e as iniciativas de interesse do povo Potiguara.

A equipe está realizando uma pesquisa visando diagnosticar a quantidade de universitários indígenas que residem em cada aldeia, além de identificar qual o curso, a instituição de Ensino Superior, qual período, quais dificuldades enfrentadas, que anseios possuem e quais as reivindicações, para juntos com a AUP buscarem as soluções.

Cultura Potiguara

A equipe de cultura foi criada para a realização de pesquisas que possibilitassem a aquisição de mais conhecimentos sobre os costumes e tradições indígenas do povo Potiguara, buscando sempre um maior fortalecimento

e valorização dessa cultura dentro do universo acadêmico, além de enfatizar a importância dela para a própria comunidade indígena.

A realização de um Toré (BARCELLOS; FARIAS, 2014) foi a primeira atividade de extensão no início do mês de abril de 2014, com o objetivo de reafirmar a cultura indígena, juntamente com parentes da aldeia Tracoeiras, localizada no Município de Baía da Traição. A realização da atividade se deu depois da equipe dialogar com o cacique da referida aldeia. Foi nesse contexto que o PET, desde sua criação no ano em 2010, vem buscando formas que promovam a reafirmação da cultura indígena Potiguara. Com a valorização da cultura, os jovens indígenas fortalecem cada vez mais suas raízes, não só culturalmente, mas também em um maior contato com a natureza e assim teram uma visão diferenciada sobre o meio ambiente.

Todos os petianos visitaram as residências das aldeias convidando seus parentes indígenas para a realização de um grande ritual do Toré (MENDONÇA, 2014). No dia marcado, houve uma grande participação dos moradores da aldeia, dos professores da escola local e de indígenas de aldeias vizinhas. Essa atividade contou com a presença do atual cacique geral do povo Potiguara, o Sandro Gomes Barbosa, e de membros do PET-Indígena.

No mês de junho do corrente ano, a equipe de Cultura iniciou a confecção de saiotos na Aldeia Boa Esperança, com a presença do ancião João Condado Gomes que repassou os ensinamentos de todo processo e das etapas de como fazer os saiotos para os petianos (BARCELLOS, 2012). Ele levou a equipe de petianos até um local, na mata, para a retirada da casca da jangada, uma planta nativa do bioma de mata atlântica. Ensinou, ainda, de maneira cordial, cada etapa do processo.

Outra iniciativa da Equipe de Cultura foi a confecção de maracás, instrumento que leva a ter um contato maior com a espiritualidade e é símbolo da força do povo indígena (BARCELLOS; FARIAS, 2012). O som que ecoa desse instrumento proporciona um envolvimento com os encantados durante o ritual do Toré. Cada semente colocada no maracá carrega em si uma energia e simbologia de resistência do povo, da terra, do Deus Tupã e remete à origem, à ancestralidade potiguara.

A equipe de Cultura propôs, ainda, como ação, a produção de uma cartilha de cantos, ritos e mitos do povo Potiguara da Paraíba. Os petianos estão fazendo visitas periódicas e rotineiras aos “troncos velhos” da aldeia São Francisco, localizada na cidade da Baía da Traição, para coletar esse material, que tem um valor simbólico muito importante para a gente Potiguara. Essa cartilha será distribuída nas escolas e demais repartições públicas.

Durante muito tempo, o povo Potiguara sofreu influência de outros povos, mas não perdeu suas características e suas tradições e ainda hoje cultiva seus costumes e seus valores de origens (NASCIMENTO, 2012; BARCELLOS, 2012). Entretanto, algumas aldeias não cultivam o hábito de vivenciar momentos culturais promovidos pelos moradores, dentro das aldeias. Isso acontece, muitas vezes, por falta de iniciativa das lideranças e dos próprios indígenas.

As diversas atividades do PET tiveram o intuito de mostrar a cultura Potiguara dentro da academia contribuindo para a formação pessoal e profissional de cada integrante, reafirmando a sua identidade étnica.

Resultados do PET

As iniciativas do PET proporcionaram a entrada de dezenas de indígenas no ensino superior, contribuíram para que esses universitários permanecessem na academia durante o tempo necessário para a conclusão de curso e ampliassem os conhecimentos científicos voltados para a cultura Potiguara, fortalecendo as tradições étnicas para além da academia.

Por meio do PET-Indígena, foi possível desenvolver ações educativas do cursinho pré-universitário nas aldeias Grupiuna, São Francisco e Camurupim, colaborando com o crescimento intelectual dos petianos, proporcionando-lhes a experiência inédita de indígenas ministrarem aulas para indígenas e possibilitando novas aprovações nos exames de acesso ao Ensino Superior.

Os exemplos de vida demonstrados em sala de aula foram o maior argumento para incentivar os “parentes” a estudar e a sonhar também com o Ensino Superior. Por outro lado, a sensação de ensinar estudantes da mesma etnia foi uma experiência essencialmente válida na vida dos petianos.

As iniciativas culturais executadas nas aldeias foram fundamentais para o fortalecimento da cultura Potiguara e para o reavivamento das origens dessa etnia herdada dos ancestrais. A proximidade entre os petianos criou uma integração do grupo, gerou confiança, facilitou a comunicação dos integrantes com o meio social, possibilitou o companheirismo, desenvolveu habilidades, tanto nas atividades específicas do programa, como no encaminhamento de soluções dos problemas enfrentados no âmbito da graduação.

O PET instigou os indígenas, por meio da pesquisa, a conhecerem com mais profundidade a própria cultura, os costumes e as tradições, resultando em várias produções apresentadas em eventos científicos, além de contribuir para a formação pessoal, étnica e profissional desses petianos.

Os petianos aprimoraram a habilidade em fazer oficinas de pinturas, puderam confeccionar os próprios saíotes, maracás e cocares. Além disso, a espiritualidade passou a ter um valor diferenciado na vida desses indígenas. Aprenderam a se organizar e a lutar individualmente e/ou coletivamente através da AUP para se manter no Ensino Superior e para mostrar a força da juventude junto aos seus líderes e caciques, por ocasião das assembleias e dos encontros do povo Potiguara.

Dessa forma, fica evidente que o PET abriu as portas para novos horizontes, não só com relação ao ensino, à pesquisa e à extensão, como também para o fortalecimento da identidade e da espiritualidade dessa cultura de valor Potiguara.

Referências

BARCELLOS, L.; FARIAS, E. *et al. Diversidade cultural na Paraíba: indígenas, Quilombolas, Afrodescendentes, Ciganos*. João Pessoa: Grafset, 2014.

_____. *Práticas educativo-religiosas dos Potiguara da Paraíba*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

_____; SOLLER, J. *Paraíba Potiguara*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

GERLIC, S. (Coord.). *Índios na visão dos índios – Potiguaras*. João Pessoa: ONG Thydêwá, 2011.

GRÜNEWALD, R. A. (Org.). *Toré: regime encantado do índio no Nordeste*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2004.

MENDONÇA, J. B. S. de S. *Entre o tronco e o monte: convergências e divergências nas espiritualidades dos indígenas Potiguara e do Carmelo Monástico da Paraíba*. 2014. 231 f. il. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

NASCIMENTO, J. M. do. *Etnoeducação Potiguara: pedagogia da existência e das raízes*. João Pessoa: Ideia, 2012.

___; BARCELLOS, L. A. O povo Potiguara e a luta pela etnicidade. In: NASCIMENTO, J. M. do. *Etnoeducação Potiguara: pedagogia da existência e das tradições*. João Pessoa: Ideia, 2012.

OLIVEIRA FILHO, J. P. de. (Org.). *A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2004.

Formação para a docência indígena e as experiências do PET-Indígena da UFPE

Nelio Vieira de Melo¹

O PET-Indígena dentro do Curso de Licenciatura Intercultural

Proposta para a realização do Programa de Educação Tutorial Indígena é voltada para o fortalecimento da formação docente de estudantes indígenas de Pernambuco que estão cursando a Licenciatura Intercultural Indígena no Centro Acadêmico do Agreste – UFPE, iniciada em 2009. O curso visa à formação de professores indígenas sem a formação acadêmica superior que estão em exercício do magistério nas escolas indígenas. O curso é fruto de um longo diálogo entre as lideranças indígenas, Cooperativa dos Professores Indígenas de Pernambuco (Copipe), representantes das comunidades acadêmicas da Universidade Federal de Pernambuco, Universidade de Pernambuco e Universidade Federal Rural de Pernambuco, da Funai e de assessores do Centro Cultural Luiz Freire (CCLF), do ano de 2002 a 2006.

O Centro Acadêmico do Agreste (CAA-UFPE), através do Núcleo de Formação Docente participou do Grupo de Trabalho de elaboração do Projeto Político Pedagógico formado pelas instituições supracitadas. O PPC passou pelos processos internos de aprovação na UFPE/CAA/Proacad e teve a sua implantação em 2009 com o financiamento do Edital Porolind/Secad/MEC 2008. A UFPE em seu Projeto Político Pedagógico institucional declara que assume uma política de inclusão social

1 Doutor em Filosofia, professor do curso de Licenciatura em Pedagogia, coordenador da Licenciatura Intercultural Indígena e tutor do Grupo PET-Indígena da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE/CAA.

voltada para as demandas da sociedade, especialmente voltada para a democratização do acesso à Universidade no fortalecimento da Educação Básica. Mesmo que ainda seja tênue, as reflexões e ações que dizem respeito à inclusão de etnias e raças, afirma que essa diretriz inclusiva já é efetivada na oferta do curso de formação de professores indígenas no Centro Acadêmico do Agreste em Caruaru (UFPE, 2007, p. 53).

O PET-Indígena se insere dentro das preocupações inerentes à formação profissional dos estudantes indígenas no curso em desenvolvimento, atendendo a demanda de criar articulações significativas entre ensino, pesquisa e extensão; estabelecendo meios e ações que criem vínculos consistentes entre as comunidades indígenas e a comunidade acadêmica; desenvolvendo o diálogo intercultural por meio de atividades interativas que complementem o curso e tragam retorno para a educação indígena nas escolas das comunidades.

O Centro Acadêmico do Agreste e, em especial o Núcleo de Formação Docente tem dado contribuições muito importantes para a inserção dos indígenas na Universidade Federal de Pernambuco. O apoio institucional tem se mostrado através da acolhida dos estudantes e do provimento de tudo que seja necessário para que o projeto pedagógico do curso se desenvolva com a participação efetiva de docentes, de técnicos e de toda comunidade. O desenvolvimento da proposta do PET-Indígena tem o mesmo apoio e envolvimento institucional já manifestado no desenvolvimento do curso. A presença dos indígenas na UFPE/CAA trás um diferencial de compromisso com aqueles que nunca tiveram voz e vez dentro de uma Universidade. A UFPE tem demonstrado que está dando respostas aos desafios sociais e culturais, acolhendo e preparando profissionais docentes em diálogo com as culturas dos povos indígenas de Pernambuco. O diferencial da proposta formativa está no formato da estrutura do curso e das ações nele previstas para a capacitação docente, sem tirar os indígenas de suas comunidades de origem. Os resultados têm sido percebidos no próprio desenvolvimento das atividades teóricas e práticas, nos laboratórios interculturais e nas avaliações realizadas.

Um dos princípios que tem orientado a formação dos docentes indígenas é de que o Curso “pressupõe a observância de um currículo diferenciado que lhe permita atender às novas diretrizes para a escola indígena” possibilitando que ele desenvolva competências para pesquisar e elaborar material didático e currículos próprios (CNE/MEC, Parecer

14/99:15). A Educação Intercultural põe em prática essa orientação na metodologia dos processos formativos: os conteúdos formativos emergem da prática e retornam para ela, ou seja, a prática educativa na escola indígena se torna objeto de estudo e propõe que o estudante retorne à comunidade para reelaborar e desenvolver materiais que lhe dê suporte qualificado para sua ação educativa na comunidade. Tal orientação é o principal referencial de compreensão do PET-Indígena. Outro aspecto que merece consideração é a percepção de aspectos que ainda merecem ser trabalhados intensamente entre os estudantes: o desenvolvimento de aptidões da escrita e da interpretação textual, da produção de materiais na linha da recuperação dos saberes tradicionais em diálogo com os saberes das ciências humanas, das ciências da terra e da natureza e das ciências das linguagens.

Concepção do PET-Indígena na UFPE

A principal preocupação que o PET-Indígena abraçou desde o início foi o estreitamento entre o curso de Licenciatura intercultural Indígena e o Planejamento Anual de atividades a serem desenvolvidas pelo grupo. O projeto político pedagógico do curso se tornou um referencial importante para planejar, desenvolver e avaliar as ações. Duas orientações teóricas e práticas, interdependentes complementares, orientam o curso e as ações do PET-Indígena:

- a. A concepção de Educação e de Escolas Indígenas:
 - Cada povo tem suas próprias formas de fazer educação e a escola é apenas mais um espaço de fortalecimento e valorização das culturas indígenas.
 - A escola indígena é um espaço privilegiado para o diálogo intercultural entre os saberes indígenas e da sociedade majoritária.
 - A experiência escolar é um tempo de vivência cultural e um espaço de produção coletiva.
 - A aprendizagem funda-se em um processo contínuo e global que avança em função das experiências vivenciadas pelos sujeitos em seu contexto sócio-histórico, sendo o etnoconhecimento o pressuposto metodológico que retrata essa concepção de aprendizagem.

- A escola indígena deve ser diferenciada, comunitária e específica, além de intercultural e bilíngue, deve atender exclusivamente a alunos índios e fortalecer os projetos sociais das comunidades (UFPE/CAA, PPC, p. 17-18).
- b. A concepção de professor indígena e de saberes interculturais:
- O professor é mais um agente da educação escolar e o seu papel é de intelectual orgânico de seu povo.
 - O professor para ensinar nessa escola deve ser prioritariamente índio, oriundo da mesma etnia, considerando que é ele quem melhor conhece o modo de vida de seu povo.
 - A formação do professor deve subsidiá-lo para que ele possa desenvolver atividades de pesquisador, sistematizador dos saberes de suas culturas e organizar conteúdos que irão nortear o currículo escolar.
 - O processo de formação dos professores indígenas deve ser baseado na interculturalidade de saberes como princípio epistemológico. Para isso, é necessário que se estabeleça uma relação de diálogo entre as culturas indígenas e a ciência moderna, como pressuposto da ação pedagógica e do processo formativo (Idem, p. 18).

A partir daí o PET-Indígena traçou como seu itinerário desenvolver ações prioritariamente na linha de formação da docência e da escola indígena, como responsável pela sistematização da relação dialógica entre os saberes tradicionais e os saberes ditos acadêmicos – interdisciplinares e transdisciplinares. Isso foi exigindo do grupo na construção gradativa de elementos que dessem suporte prático e teórico para atingir essas metas, tais como:

- a. A capacitação dos membros do grupo com ferramentas de linguagem, metodologia e de estratégias para o desenvolvimento de estudos e de sistematização, por meio de cursos de curta duração.
- b. A realização de atividades de elaboração de materiais didáticos a partir dos saberes tradicionais indígenas e de conhecimentos científicos voltados para o ensino da escola indígena, contemplando as áreas de conhecimentos desenvolvidos na Licenciatura Intercultural Indígena.
- c. A organização, o planejamento e o acompanhamento de pesquisas sobre temáticas relacionadas ao curso, às origens dos povos e suas

lideranças originárias, às sabedorias populares sobre a natureza e sobre a vida humana em geral, ou seja, tudo que faz parte das tradições que são dados fundamentais da formação e da identidade de cada povo.

d. A sistematização de resultados de pesquisas e intervenções didáticas do grupo em formato de texto visual e gráfico ou em material didático a serviço da comunidade e da escola indígena.

A Licenciatura Intercultural Indígena adotou e se organizou seguindo a concepção teórica e prática que se originou nos estudos sobre educação do campo, conhecido como “Pedagogia da Alternância” trabalhando em dois tempos que se relacionam e se interdependem: “tempo comunidade e tempo universidade” (ANTUNES-ROCHA e MARTINS, 2009, p. 13-14).

Assim, no tempo universidade, vivenciado nas dependências do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE, são trabalhados os saberes próprios dos componentes curriculares e, ao mesmo tempo, os subsídios teóricos-metodológicos para a prática docente e para o desenvolvimento de pesquisa. No tempo comunidade, busca-se vivenciar e integrar tais conhecimentos com a realidade indígena de modo a retroalimentar o tempo universidade vindouro, constituindo-se assim os ciclos de saberes. De fato, o tempo comunidade é um espaço que amplia as reflexões do tempo universidade quando os professores em formação, a partir da problematização da realidade onde atuam, desenvolvem atividades de pesquisa para serem compartilhadas no retorno ao tempo universidade, ciclicamente. [...] Os princípios de formação de professores em Alternância Pedagógica devem nortear o trabalho dos docentes e de todos os componentes curriculares nos dois tempos formativos para garantir que a mesma seja vivenciada em sua plenitude. Sendo assim, as atividades previstas para serem trabalhadas em todos os momentos da formação devem, necessariamente, manter uma estreita relação e articulação (UFPE, PPC, 2014, p. 23-24).

O formato das atividades do grupo visa beneficiar o amadurecimento teórico e prático que o curso proporciona. Os tempos comunidade e universidade só favorecem a imersão do petiano indígena na comunidade de origem como alguém que está buscando, pesquisando, elaborando e dando retorno em forma de intervenções didáticas e pedagógicas. Isso indica o nível de interação que está vivenciando. É o estudante, o

professor e o pesquisador em ação, como sujeito que age em favor de si mesmo no intercâmbio com os outros. É muito forte como a alteridade é entendida como relação ética e de compromisso do petiano com a sua realidade cultural, social, política, religiosa e científica dentro desse processo.

Experiências vivenciadas pelo Grupo PET-Indígena

A organização do grupo tem seguido a orientação do voltar-se para o ensino, a pesquisa e a extensão, com ações específicas voltadas para o fortalecimento da formação para a docência indígena e suas especificidades. Em cada planejamento é priorizado o atendimento de necessidades que o grupo apresenta. As ações são planejadas em conjunto e procura envolver docentes da UFPE e de outras instituições como parceiros das propostas.

Na perspectiva do ensino já foram desenvolvidos ações que se voltam para a oferta de ferramentas importantes de aprendizado que representam carências dos petianos e dos estudantes de Licenciatura: cursos de curta duração e oficinas. Em geral, os cursos e oficinas são realizados na universidade para serem repassados para os demais estudantes indígenas de suas comunidades ou estão voltados para a preparação de atividades de pesquisa e extensão. Essa relação tem sido praticada para não representar um acúmulo de elaborações de saberes que não tragam impacto para o curso e para a comunidade. Dentre as ações que são realizadas se destacam:

a. Curso de metodologia da pesquisa, com finalidade de capacitar os membros do grupo e os estudantes interessados no desenvolvimento de pesquisas, considerando o estudo da questão do método das ciências, a multiplicidade de concepções metodológicas existentes, seguindo as normas da ABNT. As orientações estudadas têm em vista a aplicabilidade dos métodos em pesquisas educacionais nas áreas de linguagens, de artes, de ciências sociais e de ciências naturais. Essa capacitação é de natureza teórica e prática, com exercícios de elaboração de projetos de pesquisa didática que o PET-Indígena já tem em vista no planejamento anual.

b. Curso de metodologia de elaboração de relatório de pesquisa, com finalidade de capacitar os membros do grupo e os estudantes interessados

no desenvolvimento da finalização de uma pesquisa que tem como meta o trabalho didático a ser sistematizado para retornar à comunidade e escola indígena de origem. A capacitação faz parte do processo de desenvolvimento da pesquisa e se deterá na orientação metodológica sobre os procedimentos de elaboração dos dados coletados: transcrição das narrativas orais gravadas em áudio, agrupamentos de conteúdos, análise de dados, elaboração de dados fotográficos e de legendas e a sistematização de textos científicos. A elaboração do texto final tem como meta uma publicação didática que se destina ao uso nas escolas indígenas.

c. Oficina de prática de leitura e de interpretação de artigos científicos, com finalidade de desenvolver a capacitação dos membros do grupo para melhor desempenho de prática de leitura interpretativa de textos científicos e literários, visando o repasse da mesma nas comunidades indígenas ou povos. A prática de leitura é realizada em três momentos: no primeiro se faz orientação metodológica de leitura e compreensão do texto; no segundo se trabalha a discussão global da compreensão textual, identificando os argumentos secundários e terciários; no terceiro, o grupo é orientado a desenvolver a escrita de uma resenha sobre os conteúdos compreendidos. A finalidade dessa atividade, além de orientar a prática de leitura, compreensão e escrita sobre um texto científico, tornar possível buscar o sentido de um texto científico e o incentivo ao desenvolvimento da escrita coerente, algo que sempre desafia o trabalho de estudo e de pesquisa acadêmica em geral.

d. Oficina sobre ferramentas da tecnologia da informação para a educação, com finalidade de capacitar os membros do grupo para produzirem atividades interativas com o uso de recursos da *web* e de programas de tecnologia da informação que são facilitadores da organização e da elaboração de materiais didáticos eficientes para a educação escolar. As escolas indígenas ainda vivem carências dessa natureza pelo fato de serem localizadas em áreas distantes do mundo urbano. O curso faz uso de recursos tecnológicos e dos programas interativos, mas não se prende a eles, pois o incentivo maior é voltado para o aproveitamento sustentável de recursos que a comunidade pode construir para desenvolver práticas educativas eficientes, criativas, inovadoras e sustentáveis. No desenvolvimento da capacitação são realizados estudos teóricos e práticos de como são elaboradas e administradas páginas de *web* e *blogs* e programas que podem se tornar materiais didáticos interativos aplicáveis nas práticas

didáticas da escola e da educação em geral. O incentivo dessa atividade inicial é para que o uso da tecnologia da informação seja um instrumento da educação e não o principal recurso. Em um segundo momento é realizada a tarefa de elaboração prática de textos didáticos interativos com uma temática de interesse do grupo. Em um último momento é desenvolvido o incentivo ao uso de recursos de tecnologia criativa e inovadora com materiais que sejam produzidos na comunidade.

No âmbito da pesquisa o PET-Indígena tem se empenhado significativamente no desenvolvimento de ações voltadas para temáticas da tradição oral, da arte, das ciências naturais e do meio ambiente. As pesquisas foram planejadas para terem mais caráter didático e pedagógico do que acadêmico. Essa diferenciação é importante para o final das elaborações. A pesquisa se inicia com orientações científicas, metodológicas e acadêmicas. A prática é a de uma pesquisa educacional didática e de rigor. O final, porém, toma o rumo de uma elaboração didática, que é a finalidade que se tem dado para que os resultados retornem às comunidades pesquisadas, evitando os vícios que a academia tem reproduzido nos trabalhos acadêmicos em geral. As experiências que mais marcaram as pesquisas didáticas que já foram realizadas foram:

a. Histórias orais das origens dos povos indígenas de Pernambuco – nossos ancestrais fundadores. O curso de Educação Intercultural tem como meta ajudar o docente a se tornar pesquisador e participante da construção de materiais didáticos para as escolas. Essa pesquisa tem o caráter de fazer o registro de histórias orais dos mais velhos sobre os ancestrais. Há vários registros já feitos com a colaboração do Centro Cultural Luiz Freire. O grupo sugeriu que a atividade fosse contínua para que isso facilitasse a atividade educativa voltada para identidade do povo. Essa pesquisa teve início em 2010 e já produziu materiais didáticos, inclusive com o uso de recursos tecnológicos de trabalhos e de cartilhas. Participaram desse trabalho os petianos indígenas: Ana Paula da Silva (Pipipã), Celio Manoel da Silva (Kambiwa), Claudete da Silva Barboza (Truka), Claudiana Valdeci da Silva (Atikum), Expedito Lino Torres (Fulni-ô), Gaudêncio Pereira dos Santos Junior (Pankararu), Hozana Maria de Oliveira (Xukuru), Ivaniceia dos Santos Silva (Pankara), Lucinea Santos da Silva (Xukuru), Maria Aline da Silva Valerio (Pankararu de Entre Serras), Maria do Socorro Franca de Siqueira (Kapinawa) e Romana Maria Bezerra Lima (Kambiwa). Os trabalhos tiveram

a participação importante de Nelio Vieira de Melo, tutor e de Caroline Farias Leal Mendonça, antropóloga e professora da Licenciatura Intercultural Indígena.

b. Estética da Arte Indígena: Dossiê sobre as linguagens artísticas culturais dos indígenas de Pernambuco. Essa pesquisa teve o caráter de fazer o resgate das expressões artísticas populares indígenas, tornando-as acessíveis para as comunidades dos outros povos. A pesquisa foi concluída em dezembro de 2012 e sistematizada em 2013. Os trabalhos tiveram orientações valiosas de Danilo Emersom Nascimento Silva e Eduardo Romero Lopes Barbosa, docentes do curso de Design do CAA/UFPE. A sistematização final foi realizada pelos petianos já citados sob a coordenação de Nelio Vieira de Melo, tutor e de Caroline Farias Leal Mendonça. O resultado da pesquisa resultou em uma cartilha interativa em CD-ROM que está sendo reelaborada em vista de publicação impressa para o uso das escolas indígenas.

c. Meio ambiente e sustentabilidade: ensinando ciências na escola indígena. O trabalho foi iniciado em forma de oficina sobre o ensino de Ciências e sua relação com os saberes tradicionais dos povos, particularmente aqueles que se voltam para o cuidado da saúde e do meio ambiente. Daí surgiu o projeto de estudo nas comunidades e a necessidade de sistematizar as experiências de oficinas que se realizaram em cada comunidade que resultou na elaboração da *Cartilha de Ciências – Ecologia Política*, sob a orientação de Pedro Silveira, pesquisador da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj). O texto está em revisão para uma impressão gráfica.

As ações extensionistas do Grupo PET-Indígena são, em geral, desenvolvidas nas escolas e comunidades indígenas. As que tiveram maior abrangência foram:

a. Oficina sobre meio ambiente, lixo e reciclagem: teve como objetivo a reflexão sobre os impactos ambientais da geração irresponsável de lixo, criando discussões sobre como transformar essa questão em meios sustentáveis e educativos.

b. Oficina de Ciências no cotidiano das escolas: teve como objetivo a reflexão sobre questões de ciências que emergem da vivência dos saberes tradicionais em relação às ciências naturais e sua aplicação no cotidiano das comunidades e escolas indígenas.

c. *Oficina e exposição de artes dos povos*: teve como meta a apresentação da pesquisa sobre as expressões artísticas populares indígenas de Pernambuco. Cada bolsista organizou uma com exposição sobre as expressões do seu povo.

d. *Oficinas de história e sociedades indígenas de Pernambuco*: cada petiano elaborou uma apresentação sobre aspectos da história do seu povo e como está organizado social e politicamente. As apresentações aconteceram na UFPE/CAA e tiveram a participação dos estudantes dos cursos do CAA e de outras Instituições de Ensino Superior presentes no IX Encontro Estadual de História – História e Diversidade: novas narrativas, sujeitos e espaços – ANPUH-PE, de 23 a 27 de julho de 2012, no CAA/UFPE, Caruaru-PE.

e. *Oficinas de língua portuguesa – Leitura e escrita*: é uma atividade aberta a todos os estudantes e bolsistas. Tem como objetivos de analisar e proporcionar conhecimentos que contribuem para o melhor desempenho da escrita e da fala de língua portuguesa. Tal atividade foi desenvolvida como disciplina e depois como estudos programados de textos literários que oferecem possibilidades para a compreensão e desenvolvimento textual e discursivo.

Considerações finais

O PET-Indígena é uma oportunidade ímpar de abertura de horizontes para a formação docente de professores indígenas em formação. Cada bolsista sai ganhando e contribuindo, ao mesmo tempo, com a Licenciatura Intercultural Indígena e com a comunidade de origem. As idas e vindas para a universidade foram feitas de ações que agregaram valores, mesmo diante da dificuldade de realizar ações de pesquisas nas suas comunidades por já viverem a função de docente nas escolas indígenas, tarefa exigente e necessária. O aprendizado é coletivo: todos aprendem nesse processo dialógico e dialético. Bolsistas, tutor e colaboradores se envolvem em um só processo, refletindo as dificuldades, analisando possibilidades e buscando vias de acesso e de relação adequada entre os saberes tradicionais e os da academia.

A superação do desafio da continuidade da relação entre a universidade, a escola e a comunidade indígena é a marca do PET-Indígena. Não é fácil realizar a pedagogia da alternância. As comunidades indígenas

estão distantes geograficamente da universidade. O curso e as atividades presenciais do PET na universidade necessitam de presença educativa e orientadora *in loco* para que os estudantes não se dispersem do que iniciaram ou não percam o foco da formação. Os bolsistas do PET-Indígena se tornam mentores de reflexão, de estudo continuado e de incentivo no estudo e na elaboração de materiais didáticos necessários para a prática educativa cotidiana.

O Grupo PET-Indígena oferece, desse modo, possibilidades de melhoria das capacidades de aprendizado, de sistematização e de elaboração crítica. Estudar, planejar e executar ações de ensino, pesquisa e extensão trás resultados significativos para a vida pessoal e comunitária do bolsista. Tanto ele aprende quanto ele ensina. Estudar, pesquisar e repassar saberes refletidos e adquiridos se torna uma forma de desenvolvimento coletivo de formação para a docência.

Por fim, o impacto mais significativo que Grupo PET-Indígena tem trazido na formação de muitos estudantes é percebido na vida da escola e da organização do trabalho educativo. São muitos que estão contribuindo na elaboração da proposta do currículo intercultural da escola do seu povo. Outro dado animador é a busca da formação continuada, em cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. O Curso e o PET, quando andam juntos, deixam uma marca indelével na vida pessoal, profissional e acadêmica da pessoa.

Referências

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Org.). *Educação do campo. Desafios para a formação de professores*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BALDUS, H. *Tapirapé: tribo tupi no Brasil central*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.

CCLF/MIEIB. *Discutindo políticas de educação infantil e educação escolar indígena*. Recife: CCLF, [s. d.].

CIMI – Conselho Indigenista Missionário. Concepção e prática da educação escolar indígena. *Cadernos do Cimi*, Brasília, n. 2, 1993.

COSTA, M. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

DE PAULA, E. D. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. *Cadernos Cedex*, ano XIX, n. 49, p. 7-91, dez. 1999.

EM ABERTO/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil. *O Instituto*, Brasília, v. 1, n. 1, nov. 1981.

EMIRI, L.; MONSERRAT, R. (Org.). *A conquista de escrita*. São Paulo: Iluminuras, 1989. p. 9-16.

GRUPIONI, L. D. B. *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC/Secad, 2006.

_____. (Org.). *As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena*. 2. ed. Brasília: MEC/Secad, 2005.

FREIRE, P. *Assessoria à Assembleia Regional do Cimi – Regional MT*. Cuiabá: [s. n.], 1982.

_____. *A importância do ato de ler – em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

_____; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MAGALHÃES, E. D. (Org.). *Legislação indigenista brasileira e normas correlatas* 3. ed. Brasília: Funai/CGDOC, 2005.

MELIÁ, B. Educação indígena na escola. *Cadernos Cedes*, ano XIX, n. 49, p.11-17, dez. 1999.

_____. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.

_____. Desafios e tendências na alfabetização em língua indígena. In: MAIA, M. *Manual de Linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem*. Brasília: MEC/Secad, 2006.

MEC/SECAD. *Referenciais para a formação de professores indígena*. Brasília: MEC, 2005.

REVISTA DE PESQUISA HISTÓRICA. Programa de Pós-Graduação em história. Universidade Federal de Pernambuco. Centro de filosofia e Ciências Humanas. Apresentação de Marcus J. M. de Carvalho e Edson Silva. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.

PACHECO, J.; FREIRE, C. A. R. *A presença indígena na formação do Brasil*. Brasília: MEC/Secad, 2006.

UFPE/PROACAD. *Projeto Político Pedagógico Institucional*. Recife, 2007.

UFPE/PROACAD/CAA/NFD. *Projeto Político Pedagógico de Curso – Licenciatura Intercultural Indígena*. Caruaru, 2014.

PET-Comunidades Indígenas na UFBA

Notas preliminares de um projeto ainda em construção

Suzane Lima Costa¹

A criação de um Programa de Educação Tutorial para estudantes oriundos de Comunidades Indígenas, vinculados à Universidade Federal da Bahia, trouxe à tona questionamentos há muito discutidos pelos estudiosos indígenas e não indígenas que se dedicam a promover pesquisas e ações entre/sobre os povos indígenas no nordeste. Dentre essas questões, surgiu a pergunta “há indígenas na Bahia”?. Esta foi a mais recorrente durante o processo de implementação do programa na UFBA, fomentando tensões, conflitos e desafios para os envolvidos no processo.

As nossas tentativas de resposta foram formatadas já no começo da elaboração do projeto PET-Indígena/UFBA, juntamente com os estudantes indígenas em reuniões realizadas no Centro de Estudos Afro-Oriental. Estudantes das etnias Pankararu, Pataxó, Xucuru-kariri, em exercício nos cursos de Sociologia, Economia, Medicina, Direito e Música – cientes das informações contidas no Edital 09/2010,² e entendendo a necessidade de fortalecer ainda mais as ações político-educacionais

1 Doutora em Letras (Teorias e Crítica da Cultura e da Literatura) pela Universidade Federal da Bahia/UFBA. Professora no Departamento de Letras Vernáculas, Instituto de Letras/UFBA, com atuação no Programa de Pós-graduação em Literatura e Cultura (UFBA) e no Mestrado profissionalizante em Letras (Profletras-UFBA), além de colaborar no Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura (UFBA). Tem experiência na interface das áreas de Língua Portuguesa e Literatura, desenvolvendo pesquisas sobre autoria e identidade, corpo e subjetividade em práticas de leitura e escrita, educação indígena, autobiografias e políticas linguísticas/literárias entre os povos indígenas na Bahia. Atualmente, coordena o Núcleo de Estudos das Produções Autorais dos Povos Indígenas nas Américas (Neai-UFBA) e o projeto de pesquisa intitulado As Cartas dos Povos Indígenas ao Brasil (Projeto financiado pelo CNPq).

2 Publicado no Diário Oficial da União, 02/08/2010, Seção 3, p. 41 e 42.

voltadas para os povos indígenas no que se refere ao espaço acadêmico, propuseram a elaboração de um projeto coletivo de caráter interdisciplinar que pudesse contemplar o exercício acadêmico de cada um deles, fazendo valer o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e tomando as questões históricas e culturais dos seus lugares de identidade étnica como princípio formador.

Dessa forma, a resposta que tentamos inicialmente ensaiar para discutirmos sobre quem são e como vivem os povos indígenas no Nordeste, mais especificamente na Bahia, foi configurada através da elaboração de um projeto que tratasse da criação de práxis metodológicas de estudo e pesquisa voltadas para implementação da Lei 11.645/2008 nas escolas de Ensino Médio e Fundamental da rede pública da Bahia, tomando os espaços comuns de convivência da Universidade Federal da Bahia como laboratório para montagem de oficinas de leitura e produção de textos voltadas para o ensino da História e da Cultura dos Povos Indígenas do Brasil. O nosso objetivo principal estava em transformar essas práxis em material didático para auxiliar os professores da rede pública de ensino a trabalhar na sala de aula com a temática indígena, reconfigurando, assim, o imaginário coletivo de ausência e morte, ainda perpetuado pelas escolas públicas, quando se pensa nos povos indígenas na Bahia contemporânea.

Da elaboração do projeto

A ideia de elaborar o projeto coletivo do PET-Indígena na UFBA com base nos pressupostos da Lei 11.645/2008 foi fortalecida através da montagem de oficinas de leitura e produção de textos multimodais – que versassem sobre as temáticas indígenas, articuladas à área de atuação de cada estudante – e de seminários temáticos para a apresentação desses materiais na UFBA, nas escolas não indígenas e nas comunidades indígenas dos estudantes integrantes do PET. Por fim, o exercício foi configurado no movimento de memorar e registrar a trajetória de cada “estudante indígena universitário” frente às representações e imaginários construídos pelas comunidades não indígenas internas e externas à Universidade.

Nesse contexto, o trabalho com a Lei 11.645/2008 poderia oferecer a possibilidade de pensarmos transversalmente questões que tematizassem a cultura e a história dos povos indígenas em várias áreas do saber: Economia, Saúde, Artes, Língua, Saberes Tradicionais. Como o

trabalho com as temáticas que envolviam a educação indígena nas aldeias já vinha sendo desenvolvido por estudantes indígenas de graduação e pós-graduação, os pesquisadores do Observatório da Educação Escolar Indígena,³ pensaram em construir juntos um modo de observação dessas questões dentro das comunidades não indígenas, bem como nas comunidades circundantes. Assim, a nossa proposta de trabalho foi também utilizada como diagnóstico para o Observatório da Educação Escolar Indígena – projeto financiado pela Capes, sob a coordenação da professora doutora América César, cujo principal objetivo era a criação de um núcleo de pesquisa na área da linguagem e educação intercultural indígena, para fortalecer a formação de profissionais da educação básica intercultural indígena, professores e gestores, estimulando a produção acadêmica na área e fornecendo subsídios à educação linguística dos Povos Indígenas no Nordeste.

Vale ressaltar que construímos essa proposta coletivamente justamente para elucidar uma maneira de fazer valer o “tão falado e tão pouco praticado diálogo intercultural”, como bem enfatiza Jersem Baniwa (2006). Daí decorre também a maneira de entendermos que no PET-Indígena/UFBA não seria desenvolvida a pesquisa de um professor que outrora seria meramente executada pelos estudantes indígenas, mas sim o exercício comum de mobilização de saberes, para apoiar o histórico das lutas e conquistas que garantem autonomia para que os estudantes indígenas possam se autorrepresentarem e se projetarem diante de si mesmos e dos outros nos espaços sociais pelas quais transitam.

Temos visto como a situação atual de criação de ações para a correção de desigualdades culturais, sociais e historicamente constituídas, ajuda a produzir outros sistemas democráticos de troca de saberes. Esse também tem sido o formato da educação escolar dos povos indígenas, ao valorar a escola como espaço de mediação, para reforçar o saber tradicionalmente constituído, ofertando novas perspectivas

3 O Observatório da Educação Escolar Indígena é um programa criado para fortalecer a pesquisa e a formação de professores indígenas na área específica da educação escolar intercultural; resulta da parceria entre a Capes com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) do Ministério da Educação (MEC). O objetivo geral do programa é promover a inserção dos professores indígenas na produção e disseminação de conhecimentos no âmbito dos programas de graduação e pós-graduação de modo que essas ações possam influir na educação escolar básica promovida pelos povos indígenas.

para que as comunidades indígenas possam responder às demandas dos conhecimentos globais. Dessa forma, a criação do PET-Comunidades Indígenas tem sido um importante passo para creditar os pressupostos pedagógicos construídos com base na autonomia, na diversidade cultural e na articulação dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas.

Contudo, é necessário esclarecer que foi o histórico das lutas do movimento negro e dos povos indígenas que abriu os caminhos para a reformulação das diretrizes e dos projetos voltados para a valorização de uma educação comprometida com a história e a cultura das relações etnicorraciais no Brasil. As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 foram criadas como resultado desses esforços. A Lei 11.645, promulgada em 10 de março de 2008, torna obrigatório, nos estabelecimentos de ensino das escolas de Ensino Fundamental e Médio da rede pública e privada, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Daí a obrigatoriedade hoje de analisar, discutir e refletir aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir das culturas Negra e Indígena, nos conteúdos que devem ser ministrados no currículo escolar, em especial, nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Sabemos, porém, que implementar uma lei que trata da ressignificação do processo sócio-histórico de formação de um povo não é uma tarefa simples. Isso porque, no caso específico dos povos indígenas, exige o estabelecimento de novos paradigmas, simbolismos e políticas quanto à representação do indígena no imaginário coletivo global. As pouquíssimas ações engendradas nessa direção estão quase sempre ligadas a propostas prontas, construídas sem o conhecimento dos indígenas – protagonistas da história e da cultura que precisa ser ensinada – e, conseqüentemente, não atendendo às especificidades e particularidades da temática.

Daí a necessidade de criarmos no PET-Indígena um projeto objetivando refletir sobre os movimentos empreendidos por parte do governo federal para implementação da Lei 11.645/2008, com base nas seguintes problemáticas:

1. Quais os movimentos empreendidos por parte do governo federal para implementação da Lei 11.645/2008 nas práticas metodológicas dos professores?

2. Como são pensados os formatos dessas práticas?
3. Como os professores e gestores indígenas poderiam contribuir para a criação dessas práticas?
4. Quais as pesquisas, os referenciais teóricos de leitura, os livros didáticos, as atividades de extensão construídas para chegarmos às montagens das metodologias para o ensino da cultura e da história indígena nas escolas?

Essas questões foram basilares para pesquisarmos e analisarmos: formatos dos livros didáticos, os discursos etnicorraciais produzidos pela mídia, a forma como a comunidade acadêmica pensa as políticas afirmativas para esses grupos ou a forma como as comunidades populares lidam com essas tensões, enfim, todo um jogo discursivo de “fora” que está construindo os espaços de ‘dentro’ da universidade e da escola em relação ao que é ser indígena, ou ser negro, no Brasil de hoje. Isso por entendermos que a questão da diversidade sociocultural dentro e fora da universidade também passa por um entendimento ampliado do espaço escolar como espaço coletivo de agenciamento dos discursos que narram as identidades e representações dos sujeitos sociais que dele fazem parte.

Assim, na nossa proposta para criação do PET-Indígena na UFBA, os pressupostos da Lei 11.645/2008 foram tomados como tema central do programa para colocar em cena os estudantes indígenas como protagonistas da sua própria história e cultura, fazendo valer a tão propalada diversidade de saberes, ao construir uma relação dialógica entre a cultura tradicional de cada estudante e o conhecimento adquirido na universidade. Tal exercício se fortaleceu ainda mais por termos estudantes indígenas dentro da Universidade Federal da Bahia, que puderam contribuir para a construção de uma metodologia de trabalho com as questões históricas e culturais que envolviam: a saúde indígena (estudantes do curso de Medicina), os movimentos de resistência (estudantes do curso de Sociologia), as artes, a organização social das etnias (estudantes do curso de Música), as línguas, a história dos direitos e deveres indígenas (estudantes do curso de Direito), a educação e a economia (estudantes do curso de Economia), com foco na realidade das 14 etnias presentes no Estado da Bahia.

Das práxis metodológicas desenvolvidas no PET-Indígena

Na tentativa de trabalhar indissociavelmente as atividades de ensino, pesquisa e extensão para construir instrumentais didáticos para o trabalho com a Lei 11.645/2008, as ações voltadas para os estudantes do PET-Comunidades Indígenas foram montadas no formato de oficinas, subdivididas em duas etapas complementares entre si: 1) Oficinas para formação e 2) Oficinas para elaboração de práxis metodológicas.

Nas oficinas de formação foram trabalhadas atividades de ensino, pesquisa e extensão voltadas para a leitura e produção de textos acadêmicos e multimodais, bem como para a participação dos estudantes indígenas do PET em aulas de história, antropologia e etnografia, preparatórias tanto para as atividades de pesquisa de campo, quanto para a coleta e seleção crítica de dados para a montagem do *blog*-arquivo do PET-Indígena da UFBA.⁴ O *blog* foi construído individual e coletivamente em três etapas: 1) Apresentação geral: Quem somos? De onde falamos? Postagem de textos acadêmicos (resenhas críticas, ensaios e artigos) com ressignificações críticas das narrativas dos primeiros cronistas do Brasil-Colonial sobre os povos indígenas, a partir do olhar dos estudantes indígenas hoje; 2) Apresentação da história dos povos indígenas na Bahia, no período que compreende os séculos XVIII e XIX; e 3) Cartografia das produções autorais dos professores indígenas das 14 etnias pertencentes aos territórios etnoeducacionais na Bahia. De um modo geral as oficinas objetivavam:

- a. Desenvolver as competências de leitura e produção de textos de variados gêneros, durante o processo das atividades de pesquisa e da confecção do *Blog* (seleção, coleta e análise de documentos históricos da Bahia sobre os povos indígenas).
- b. Estimular o espírito crítico, pesquisador e atuante dos bolsistas com vistas ao compromisso social do estudante indígena para com as comunidades indígenas e não indígenas.

Cabe ressaltar que a criação do *blog*-arquivo também funcionou como um tipo de suporte teórico-prático, sempre em construção (por isso em constante transformação), de pesquisa e ensino para as oficinas de práxis e de caráter extensionista.

4 Ver: <http://petindigenaufba.blogspot.com.br/>.

Assim as oficinas de formação e as atividades de pesquisa de campo e de extensão foram desenvolvidas pelos estudantes indígenas para criação de textos-práxis-metodológicas para socializar, discutir e suplementar as informações presentes no *blog*, fortalecendo a pesquisa em arquivo, cruzando os dados encontrados nos fatos históricos do Brasil-Bahia de outrora (colônia-império-república) com o cotidiano das aldeias na Bahia do presente. Essa metodologia consistia em apresentar o *blog*-arquivo na aldeias indígenas da Costa do Descobrimento e do Norte-Oeste da Bahia, para que cada grupo étnico pudesse analisar e discutir como estão sendo representados por escrito e imageticamente para os professores da rede pública de ensino. Esse trabalho foi realizado com o apoio dos núcleos de estudos criados pelos professores/pesquisadores indígenas do Observatório da Educação Escolar Indígena.⁵ Fizemos visitas mensais às aldeias, cujos núcleos já tinham sido implantados pelo Programa Observatório, tanto para apresentarmos o *blog*-arquivo, destacando o objetivo geral da sua confecção, quanto para discutirmos a importância da contribuição das práticas didáticas dos professores indígenas para o enriquecimento do trabalho.

O *blog* foi um dos produtos apresentados dentro de uma outra ação organizada pelo grupo: “I Abril Indígena: Aldeias-Ufba-Aldeias.” Esse evento foi construído em um mês inteiro de atividades voltadas para a apresentação do que é o PET-Comunidades Indígenas para a comunidade acadêmica, e para o encontro entre os estudantes indígenas do PET e os professores indígenas do Observatório da Educação Escolar Indígena (Núcleo Yby Yara), das etnias Tupinambá, Tuxá, Pataxó, Kiriri, Pankararé e Xucuru-Kariri. Esse evento acabou se tornando um movimento-manifesto voltado para analisar os pressupostos da Lei 11.645/2008, tomando as aldeias e a universidade como espaços comuns para a discussão sobre o ensino da História e da Cultura dos Povos Indígenas da Bahia, através de apresentação de manifestos, rodas de conversa, mostra de filmes, programa de rádio e mesas temáticas. Vale também ressaltar que com esse evento foi possível construir uma ação com caráter itinerante de configuração, uma vez que começava pelas aldeias dos povos Pankararé, Xucuru-kariri e Kantarurée se estendia aos espaços comuns

5 Ver: CESAR; COSTA. Pesquisa e escola: experiências em Educação Escolar Indígena na Bahia, 2013.

da universidade, até retornar às aldeias para pactuação das ideias veiculadas entre todos os participantes.⁶

O texto que ganhou ampla repercussão nesse seminário foi o *Xoça-Manifesto*, escrito pelos estudantes indígenas do PET para apresentarem quem são, como querem ser vistos e respeitados e quais os cursos que fazem na Universidade. Através da pergunta Você sabia que existem estudantes indígenas na UFBA? Com esse manifesto os estudantes iniciaram um longo debate sobre as questões geopolíticas dos povos indígenas na Bahia, recontando suas histórias, a história dos seus povos e a história das principais lideranças no contexto das conquistas legais no Brasil. Assim, os estudantes colocaram em movimento, dentro do I Abril Indígena (e conseqüentemente dentro da UFBA), uma das ações mais significativas do primeiro ano de implementação do PET: a atividade *Xoça-Manifesto*, que consistiu em apresentar e discutir questões referentes à inclusão e o trabalho com os saberes tradicionais indígenas nos currículos das escolas não indígenas.

Através do ritual de levantar a “Xoça”, que na tradição Pataxó é uma moradia nômade e temporária, símbolo da demarcação e da ocupação de um território, os estudantes indígenas puderam discutir questões políticas que envolviam a luta dos povos indígenas, a afirmação e o respeito com a cultura e a diversidade étnica desses grupos, bem como as ambivalências e ambigüidades que a ideia de “ser índio” no Brasil de hoje constrói no imaginário coletivo. Retomando a discussão conceitual de Oliveira (1998), quando defende *Uma etnologia dos índios misturados*, através da retomada política do conceito de etnôgeneses.

Com essa atividade, elaboramos junto aos professores e comunidade escolar uma rede de diálogo sobre os povos indígenas no Brasil, tendo os textos de autoria do grupo, construídos durante as oficinas de formação,

6 O evento começou no dia 01 de abril, nas próprias aldeias com as reuniões coletivas dos povos indígenas da Bahia e estendeu-se aos dias 06, 08, 13 e 15 do mesmo mês com a exibição de filmes dos cineastas indígenas, programa de rádio dos estudantes indígenas do PET, na rádio universitária da UFBA, manifestações culturais e rodas de conversas; retornando às aldeias, durante a semana de 18 a 24, encerrando no dia 29 com a apresentação de mesas temáticas sobre: ações afirmativas para povos indígenas, educação escolar indígena, saúde indígena, arte e cultura dos povos indígenas da Bahia.

como instrumentos didáticos a serem apresentados nas rodas de conversa da “Xoça” e, posteriormente, no I Seminário Troca de Saberes.⁷

Com o intuito de darmos continuidade às ações desenvolvidas durante o primeiro ano de implementação do PET na UFBA, estendemos as oficinas de formação e de práxis metodológicas para discutirmos mais sobre os modos de analisarmos formas de implementação da Lei 11.645/2008. A partir daí, decidimos elaborar um relatório geral das atividades desenvolvidas pelo grupo para apresentá-lo aos representantes das Secretarias de Educação da Bahia, setor de Educação Indígena, visando avaliar o processo de implementação das políticas que trabalham com a lei, bem como de elaborar futuras políticas para auxiliar os professores da rede pública. Esse trabalho ainda está em andamento no Neai⁸ através das atividades que envolvem os estudos da autoria indígena para produção de materiais didáticos para as escolas indígenas e não indígenas.

É necessário, no entanto, destacar que quando falamos em material didático pensamos nos formatos construídos coletivamente nas aldeias, pelos professores e estudantes indígenas das escolas e das comunidades. Dessa forma, o material didático pode ser construído dentro dos mais diversos formatos de textos multimodais: fotobiografias, dossiês, textos literários, como cordéis, contos, livros poéticos, textos acadêmicos, como artigos ou ensaios; os estudantes transformam as suas experiências de leitura e escrita na linguagem que julgar mais próxima da sua maneira de representar o mundo. Da mesma forma que esse exercício pode ser formatado no movimento autobiográfico de memorar e registrar o que é a trajetória hoje de um “estudante indígena universitário” frente às representações e imaginários construídos pelas comunidades não indígenas internas e externas à Universidade.

7 Seminário organizado em parceria com os coordenadores e professores do Parfor/UFBA para troca de saberes sobre os modos de trabalho com a temática indígena na escolar.

8 O Núcleo de Estudos das Produções Autorais dos Povos Indígenas nas Américas/Neai-UFBA iniciou suas atividades, em 2012, com o objetivo geral de produzir e fazer circular as produções biográficas dos povos indígenas no Brasil, com vistas à caracterização da emergência autoral do sujeito histórico indígena na formação política/literária do Brasil, tendo como um dos seus principais objetivos a futura publicação da coletânea intitulada *As Cartas dos Povos Indígenas ao Brasil* (Projeto financiado pelo CNPq).

O desenvolvimento dessas metodologias de trabalho, criadas no formato de oficinas (integradas entre si), além de garantirem a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, construíram para os envolvidos no processo um modo de atuar como mediadores de processos de aprendizagem, apostando no respeito às especificidades do corpo, da história, da cultura e do lugar identitário de fala dos envolvidos no processo. Esse exercício de mediação fortaleceu os princípios da interculturalidade dentro do próprio Grupo PET-UFBA, através da troca de experiências de professores não indígena com estudantes indígenas, trabalhando juntos em prol da implementação de uma lei, que em si, tenta apostar na ressignificação do processo sócio-histórico da formação de um povo, para valorizar o convívio social dentro dos preceitos da pluralidade etnicorracial.

Parte do resultado esperado para essas ações está ainda em andamento nas práticas que hoje os estudantes desenvolvem com a coordenação da professora Clélia Cortez, atual tutora do PET na UFBA. Estamos avaliando esse processo, analisando como desdobramentos teóricos/metodológicos podem tanto indissociar teoria e prática, leitura e escrita, corpo e pensamento, pesquisa-ensino e extensão, quanto potencializar o espírito crítico, pesquisador e atuante dos estudantes indígenas que futuramente farão parte desse processo. Acredito que a continuidade do programa pode contribuir para a formação acadêmica e política dos futuros estudantes indígenas ingressantes nas Ifes, como futuros mediadores das diferentes histórias e das culturas indígenas nas comunidades não indígenas presentes dentro e fora das Universidades públicas do Brasil.

Referências

ARFUCH, L. *El Espacio Biográfico: Dilemas de la Subjectividad Contemporânea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Economica de Argentina, 2002.

CESAR, A. L. S.; COSTA, S. L. *Pesquisa e escola: experiências em educação escolar indígena na Bahia*. Salvador: EDUFBA, 2013.

GERLIC, S. (Org.). *Índios na visão dos índios*: Arco Digital. Salvador: Thydêwá, 2008a.

_____. *Índios na visão dos índios*: Pankararú/PE. Salvador: Thydêwá, 2001c.

_____. *Índios na visão dos índios*: Pataxó do Prado. Salvador: Thydêwá, 2007a.

_____. *Índios na visão dos índios*: Pataxó Hãhãhãe. Salvador: Thydêwá, 2007b.

OLIVEIRA FILHO, J. P. de. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. *Mana. Estudos de Antropología Social*, v. 4, n. 1, p. 47-77, 1998.

SÁEZ, O. C. Autobiografia e sujeito histórico indígena: considerações preliminares. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 76, nov. 2006.



XOÇA MANIFESTO

Você sabia que têm índios pataxó, pankaruré e Xucuru-Kariri nesta universidade?

Pois fique sabendo que sim!! E todos estão espalhados por diversas áreas do conhecimento: Artes, Saúde, Ciências Humanas e Educação; mesmo depois de mais de cinco séculos de exploração, assassinatos e tentativas de extinção. Talvez você não tenha percebido, porque não somos como o índio retratado na Carta de Caminha ou nas pinturas do período colonial.

A inserção na universidade se constitui hoje como um novo lugar para que nós, povos indígenas, lutemos pela valorização da nossa cultura e do nosso modo de vida, e da nossa sobrevivência enquanto povos diferenciados. Assim, podemos demonstrar que não estamos fadados a desaparecer e que estamos dispostos a lutar pela nossa sobrevivência física e cultural. Por isso, acreditamos que o protagonismo indígena deve ser adotado enquanto ideologia e prática na tomada de decisões que nos afetam, direta ou indiretamente. Desse modo, a participação ampliada dos índios nas esferas de exercício do poder é fundamental.

Por isso entendemos a importância de inserir o debate político sobre as questões indígenas dentro dos espaços da Universidade. Percebemos que a comunidade universitária ignora a realidade e luta dos povos indígenas. Mas não saímos das nossas aldeias para enfrentar esse mundo acadêmico em vão!!! **Se a universidade não está preparada para nos receber, nós vamos prepará-la.** Não queremos ser apenas “objeto de pesquisa” de uma ciência que nos exclui enquanto sujeitos históricos e produtores de conhecimento. À universidade se atribui um grande potencial de transformação da sociedade e esta deve começar por renovar a si mesma. Entendemos que este deve ser um espaço não apenas que represente a diversidade no discurso, mas que seja efetivamente construído por ela.

Por isso, acreditamos que democratizar é garantir que diferentes concepções e opiniões interajam para construir um ambiente de diálogo e de verdadeiro respeito às diferenças. Um lugar tão importante como a

Universidade, será muito mais rico e possível se os sujeitos que constroem esse espaço representarem a própria diversidade das sociedades.

Nós, índios das etnias Pataxó, Pankaruré e Xucuru-Kariri, não queremos ser considerados apenas pelo que fomos, por nossas perdas. Nós queremos ser entendidos e respeitados como parte de um processo mais amplo de reelaboração sociocultural que nos faz ser o que somos hoje: povos que se diferenciam em vários aspectos, mas que se unem na luta pela manutenção de nossas identidades indígenas, pelo respeito à diversidade étnica, e mesmo pelo direito a existir.

QUEREMOS mostrar quem somos e o que queremos dentro desta universidade.

QUEREMOS fazer HISTÓRIA, Engenharia, Química, Psicologia, Economia...

QUEREMOS uma ciência que não nos oprima, mas que nos respeite e valorize.

QUEREMOS manter um diálogo horizontal com a universidade.

QUEREMOS abrir a universidade para as comunidades indígenas.

QUEREMOS assistência estudantil que garanta a permanência dos estudantes que veem das aldeias, assegurando moradia, transporte, alimentação, material didático.

QUEREMOS pesquisa e extensão diferenciada e voltada para as nossas comunidades, pois não queremos perder o vínculo com nossos povos, nem com a luta geral do movimento indígena.

QUEREMOS A REVERSÃO da língua limitada dos que falam do indígena como bicho, animal sem alma, coisa medíocre, preguiçoso, sem entender que o índio tem muito a dizer e a ensinar.

Ser índio é ser guerreiro, persistente e nunca desistir, é lutar sempre, e a cada dia descobrir uma nova estratégia de sobrevivência.

Nós queremos que as pesquisas e os projetos de extensão sejam utilizados em benefício de nossos povos e por isso percebemos a importância da nossa participação na formulação e execução desses projetos.

*Estudantes Indígenas PATAXÓ, PANKARARU E
XUCURU-KARIRI.
PET-COMUNIDADES INDÍGENAS.*

Estudantes indígenas nas universidades brasileiras

O caso UFBA

Ana Cláudia Gomes de Souza¹

A Universidade Federal da Bahia (UFBA) implementou o programa de ação afirmativa em seu vestibular a partir de 2005, fundamentado em uma política de cotas baseada na autodeclaração étnica, associada ao favorecimento de grupos socioeconomicamente desprivilegiados.

A partir do vestibular de 2013, a UFBA passa a adotar a Lei de Cotas (Lei 12.711/2012) com seu próprio programa de ações afirmativas, que conjuga cotas e reserva de vagas, e que juntos são responsáveis atualmente por 45% das vagas oferecidas. Desse percentual, 50% são destinadas a estudantes que comprovem renda familiar igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo *per capita* e os outros 50% por estudantes que tenham cursado todo o Ensino Médio na Escola Pública e que se declarem pretos, pardos ou indígenas; 2% das vagas de cada curso serão preenchidas por estudantes que se declarem índio-descendentes e que tenham cursado desde a quinta série do Ensino Fundamental até a conclusão do Ensino Médio na Escola Pública; e ainda, em cada curso, serão admitidos até dois estudantes além do número de vagas estabelecido para o curso, desde que sejam índios aldeados ou moradores de comunidades remanescentes de quilombos, que tenham cursado da quinta série do Ensino Fundamental até a conclusão do Ensino Médio integralmente em escolas públicas.

1 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal da Bahia/UFBA, pesquisadora do Programa de Pesquisas sobre Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro (Pineb), professora Ucsal.

Em 2015 a UFBA fará 10 anos de adoção do Programa de Ações Afirmativas, estando prevista uma avaliação e uma consulta à comunidade universitária para definir as diretrizes futuras do referido programa.

A pesquisa que venho desenvolvendo parte do suposto de que a diversidade de modelos produzidos pelas universidades para a implementação de ações afirmativas é estimulante para pensar as relações étnico-raciais na sociedade brasileira e para refletir sobre as dificuldades e entraves legais, políticos e institucionais que se têm interposto às referidas políticas de inclusão por parte das universidades, e sobre as expectativas dos sujeitos que compartilham essa realidade engendrada pelo acionamento de políticas afirmativas no Ensino Superior público.

A diversidade étnico-racial que passou a compor as universidades brasileiras, leva-nos a admitir que é necessário realizar uma etnografia do espaço universitário, para que possamos verificar de que forma esses sujeitos se apropriam, protagonizam e vivenciam as fronteiras produzidas por essa experiência, bem como investigar o impacto da formação universitária sobre as trajetórias dos estudantes indígenas, sobre os seus grupos de origem e sobre as próprias instituições de Ensino Superior.

Índios aldeados e índios descendentes: a apropriação do étnico no Programa da UFBA

No bojo das discussões sobre as políticas redistributivas são também acionadas aquelas relacionadas às políticas de reconhecimento e valorização dos grupos étnicos e raciais. O debate que as políticas de ação afirmativa trazem também ao centro da discussão, demonstra que os grupos sociais querem alcançar direitos não apenas acionando critérios socioeconômicos, mas incorporando necessidades de natureza étnica, racial e identitárias. Sobre essas necessidades as populações indígenas e negras sempre sentiram que os seus pertencimentos produziram formas bastante particulares de privações.

Outra questão que o reconhecimento suscita está relacionada aos mecanismos utilizados na identificação do componente étnico-racial; do mesmo modo, negros e índios sempre vivenciaram algum tipo de distinção, étnica ou racial, interna e externamente. As ações afirmativas voltadas para esses grupos utilizam-se também dessas duas formas de identificação, a autoidentificação e a heteroidentificação.

De acordo com Lima e Hoffmann (2007, p. 18), há uma questão bastante delicada que as cotas trouxeram à consciência pública há pouco tempo, mas que os indígenas conhecem desde há muito: o da identificação, quem é ou quem não é indígena, logo, quem tem ou quem não tem direitos diferenciados. O estado que historicamente sempre teve uma atitude etnocida frente aos povos indígenas e aos demais grupos etnicamente diferenciados, agora se vê na posição de adotar medidas que incluam a diversidade étnica e cultural no âmbito das políticas públicas.

Na prática das universidades com políticas de acesso diferenciado para indígenas, ou que mantêm cursos de formação de professores indígenas, as soluções adotadas não parecem capazes de se desvencilhar do peso da administração tutelar na história da relação entre povos indígenas e Estado brasileiro. Algumas universidades exigem, para a inscrição dos indígenas em vestibulares, a “carteira da Funai” – um documento emitido pela Fundação para indivíduos indígenas, que equivocadamente alguns pensam ter o mesmo valor de uma cédula de registro geral, a “carteira de identidade” – ou uma carta dela proveniente (LIMA e HOFFMANN, 2007, p. 19).

Muitos dos critérios utilizados para a autoclassificação têm demonstrado certo desconhecimento dos circuitos de identificação e de poder das próprias coletividades indígenas, do seu pertencimento, e certa incompreensão quanto às formas diferenciadas para lidar com esses bens sociais, “esquecendo-se de que o que se percebe pela ótica dos valores democráticos, para uns, pode ser a quebra dos esquemas de solidariedade e reciprocidade, para outros” (LIMA e HOFFMANN, 2007, p. 20).

Sobre essa questão o Programa da Universidade Federal da Bahia faz uso de categorias e qualificativos de referência – “índios-descendentes” e “índios-aldeados” – absolutamente estranhos ao ordenamento jurídico nacional, à Antropologia Social ou mesmo ao senso comum do campo indigenista.

A categoria “índios descendentes” aparentemente remete-se à mesma utilizada pela União Nacional de Índios-Descendentes (Unid), instituição participante do grupo de trabalho que elaborou a proposta da UFBA. A Unid é uma associação criada por cidadãos que valorizam a sua ascendência indígena e que a mobilizam, politicamente, no sentido de reivindicar pleitos de inclusão e de reconhecimento sociais para os indivíduos que assim se autoidentificam. Se, por um lado, não podemos

deixar de admitir o seu direito de definição como melhor lhes aprouver; por outro há que tomar em consideração o que entidades e pesquisadores questionaram, à época, isto é, a “adoção, para fins normativos por uma instituição pública de Ensino Superior, de uma categoria de apelo étnico-racial que não encontra correspondência com qualquer instância do ordenamento jurídico nacional ou mesmo em uso social corrente por parte de segmentos mais amplos dentre os supostamente interessados ou abrangidos por tal categoria” (ANAI, 2005).

Desse modo, a categoria “índios descendentes” aproxima-se da categoria “afrodescendente”, sendo esta de “uso corrente e mais plenamente autorizado no contexto institucional e político de discussão da matéria em pauta” (ANAI, 2005). Mas como bem sinaliza o documento elaborado pela Associação Nacional de Ação Indigenista, ao contrário desta última, na qual a ideia de “descendência” tem uma inequívoca expressão territorial – a África –, a categoria “índios descendentes” remete claramente a uma conceitual e juridicamente problemática ideia de “descendência” de base puramente étnica.

A implicação do termo não concerne à pretensão por direitos da parte daqueles que se autoproclamam como “índios descendentes”, mas ao fato de que a aceitação de tal categoria possa servir à “desqualificação dos legítimos pleitos, por direito diferenciados, por parte dos membros de etnias indígenas, ou mesmo por parte de indivíduos que se autodefinem como “índigenas”, mas sem expressar, contudo, vínculos sociais diretos com uma etnia ou grupo social indígena contemporâneo, e que, ademais, não se definem como “índios descendentes”, mas, em geral, apenas como “índios” (ANAI, 2005).

Vale lembrar que o auto reconhecimento dos povos indígenas está amparado pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), da qual o Brasil é signatário, embora saibamos que no campo empírico há impedimentos de ordem ideológica, política e burocrática para o pleno vigor da Convenção.

Vale observar, ainda, que a categoria “índios descendentes” parece fazer referência ao que determinado segmento da Antropologia Social brasileira classificou como “índio genérico” (RIBEIRO, 1977), não obstante não acarrete, no plano jurídico, plenos direitos constitucionais. O mesmo ocorre com a categoria “índios aldeados” mediante a qual passaram a ser

designados, pelo programa de ações afirmativas da UFBA, os membros das sociedades indígenas contemporâneas residentes no estado baiano.

O adjetivo “aldeado” remete à ideia de localizados e, ou confinados em territórios geográficos indígenas, em uma clara acepção de aldeamento circunscrito a uma localidade, em oposição às fronteiras com os núcleos urbanos ou arredores que o circundam. Trata-se, assim, de uma noção imprecisa que não abarca a extensa diversidade de situações produzidas por essas populações, que mesmo “plenamente articuladas socialmente a etnias e comunidades indígenas, não residem junto a essas e sim, principalmente, em núcleos urbanos, em geral próximos aos ditos territórios e comunidades, e que não seriam, pois, a rigor, “aldeados” (ANAI, 2005), estando nessa condição, no Estado da Bahia, por exemplo, muitos índios que têm acesso ao Ensino Médio nos centros urbanos, mas que ainda estariam compelidos a pleitear o ingresso no ensino superior na condição de cotista na categoria “índios”.

Essa categoria reveste-se, é oportuno ainda enfatizar, de certo essencialismo radicado no pertencimento territorial e no “reconhecimento” institucional. Cabe notar que os índios aldeados constituem hoje, no Brasil, uma das possíveis formas de organização, pois existem outras, igualmente legítimas, como, por exemplo, grupos organizados em bairros nas cidades e indivíduos que mantêm a consciência e a identidade indígenas mesmo sem laços coletivos constantes e institucionalizados.

Dentre as várias críticas que a formulação adotada pela UFBA recebeu, deve ser destacada a de que a noção de índios aldeados poderia deslegitimar pleitos de acesso ao ensino superior por parte de membros de determinadas etnias indígenas, por estar a noção em contraposição ao ordenamento jurídico constitucional, que não utiliza a classificação “índios aldeados”, mas unicamente articula o termo “índios” como definidor dos sujeitos sociais de tais direitos.

Desse modo, o caso da UFBA é bastante emblemático para um dos meus interesses de pesquisa. Trata-se de problematizar como as políticas públicas voltadas para a educação têm articulado as categorias étnicas com vistas à sua promoção. Preliminarmente, o que percebo é que as questões étnicas suscitam dificuldades para o seu tratamento em termos conceituais, do que resulta uma espécie de encruzilhada entre, de um lado, uma acepção equivocada de raça, e, de outro, de uma ancestralidade comum através de uma história compartilhada.

Como é largamente sabido, a partir da Constituição brasileira de 1988 são consagrados direitos constitucionais voltados para as minorias étnicas, assim como direitos territoriais. Do mesmo modo são asseguradas especificidades para o tratamento das questões relativas à saúde, educação e, até mesmo, modalidades próprias de vida em conformidade com as identidades específicas. Estamos, pois, muito distantes da situação evocada por Omar Thomaz (1995, p. 437), ao assinalar que a formação dos Estados-Nação correspondeu a um longo processo que culminou com a revolução francesa, cuja retórica da igualdade diante da lei inibia a comunidade étnica como instituição intermediária entre o indivíduo e o Estado.

O modelo de igualdade pregado pelo Estado-Nação visava à assimilação das minorias nacionais, não sendo capaz de dar conta da extensa diversidade cultural, tampouco de assegurar igualdade para todos diante da lei, do que decorreram práticas de genocídio e etnocídio sobre as populações minoritárias, uma espécie de atestado da incapacidade do Estado para lidar com a questão da diversidade étnica.

O que presenciamos, nesses novos tempos, é a adoção de medidas que contemplam a diversidade cultural como algo passível de coexistir com o Estado (promovendo e respeitando as particularidades étnicas e culturais). As ações afirmativas se apresentam, nesse sentido, como uma dessas possibilidades, tal como ilustrado pelo caso da UFBA, que simultaneamente também aponta para a urgente necessidade de revisão dos seus conceitos por parte das instâncias competentes.

O que as experiências têm demonstrado, como afirmou Gersem Baniwa em uma palestra² proferida na Universidade Federal do Recôncavo (UFRB), é que a relação entre os povos indígenas e a universidade é um tema recente na agenda nacional, diferente de outras experiências de países americanos. Essa relação tem a ver com aspectos históricos, sendo, entre nós, uma experiência nova, em construção inicial, que gera ainda dificuldades para os dois lados (povos indígenas e instituição universitária). Essa relação passa pela forma como o Estado sempre tratou os indígenas, com dificuldade para reconhecê-los como cidadãos, como sujeitos

2 I Conversa Afiada – Universidade e Povos Indígenas, promovido pela Pró-Reitoria de Graduação em parceria com a Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis da UFRB, com realização de Mesa Redonda com participação de Gersen Baniwa e estudantes do Programa de Educação Tutorial (PET) Indígena UFBA. 12 de abril de 2012, Cruz das Almas, Bahia.

de direito. Nos últimos 100 anos foram desenvolvidas várias ideias sobre tutela, fazendo com que, até os dias atuais, uma valorização da noção da tutela ainda tenha força junto à nação.

De certo modo, estado, ONGs e universidades ainda parecem manter o instrumento da tutela como parte de suas reflexões sobre os destinos dos povos indígenas. Com a Constituição de 1988, altera-se a relação, reconhece-se a cidadania e a capacidade civil, bem como a cidadania universal que agora passa por todo um processo de garantia de direitos. Dentre eles estão as cobranças no campo da educação, já que a escola sempre foi tida como um instrumento de dominação.

Para Lima e Hoffmann (2007, p. 17), “cotas, no caso dos indígenas, não são suficientes sem mudanças muito mais amplas nas estruturas universitárias, de modo a que estas reflitam sobre suas práticas a partir da diferença étnica, de um olhar sobre quem se desloca de um mundo sociocultural e, em geral, linguístico, totalmente distinto, ainda que os estudantes indígenas pareçam e sejam – uns mais e outros menos – conhecedores de muito da vida brasileira”. Há expectativa, por parte dos indígenas, de que a sua presença possa quebrar paradigmas da convivência multicultural, porém, examinando-se as estruturas do Estado, talvez se seja levado a concluir que a academia é uma instância bastante conservadora, sendo necessário ainda superar obstáculos.

Estudantes indígenas no contexto universitário

O ingresso, em 2005, de duas estudantes indígenas pataxó, as irmãs Anari e Arissana Braz, reverberou na comunidade como uma espécie de “mito fundador” de uma nova etapa nas relações entre um povo indígena e o Estado brasileiro através da Universidade Federal da Bahia. Afinal, depois de 55 anos de existência, a instituição acolhe, em seu corpo discente, os três primeiros indígenas que galgam o ensino universitário.

A notícia ganha ainda maior visibilidade quando os dois principais jornais da capital do estado, Salvador, elaboram matérias sobre a entrada das estudantes, destacando o pertencimento indígena e as prováveis dificuldades que iriam enfrentar, devido a então ausência, na UFBA, de uma política de assistência e permanência diferenciada. Ainda hoje essas matérias são citadas como marco desse rito de passagem, registro de acesso a uma nova categoria e posição social. Tal feito funcionou como

decisivo incentivo para outros estudantes que ingressaram na UFBA, na sequência.

Segundo o Serviço de Seleção, Orientação e Avaliação (SSOA) dessa Universidade, de 2005 a 2014 foram selecionados 44 estudantes cotistas na condição de índios aldeados autodeclarado.³ À primeira vista, este universo formado por estudantes indígenas selecionados na categoria índio aldeado pode parecer reduzido e, nesse sentido, inexpressivo, mas o conjunto deve ser visualizado no contexto em que está inserido, a saber, o programa de ações afirmativas da UFBA, pois caso não fosse o programa estes mesmos indivíduos não teriam visibilidade e alguns, nem mesmo teriam acesso à instituição. Com esse recorte percebemos o impacto dessas ações na universidade, dado que ele revela a grande lacuna⁴ que sempre existiu no espaço acadêmico, no que concerne à representação da diversidade e participação indígena.

No período acima referido, os estudantes cotistas índios aldeados ingressaram nos diversos cursos oferecidos pela universidade, nas cinco áreas de conhecimento classificadas pela UFBA. Os cursos mais procurados pertencem às áreas de Filosofia e Ciências Humanas; Ciências Biológicas e Profissionais da Saúde; Matemática e Ciências Físicas e Tecnologia.

São os cursos de ciências humanas que mais selecionam: nesses nove anos de existência do programa foram 21 selecionados, com destaque para o curso de Direito, com sete classificados entre os anos de 2006, 2007, 2010, 2011, 2012 e 2014. Esse dado reflete o foco nos cursos de forte concorrência e de prestígio, à luz da “premissa de que a adoção do sistema teve maior impacto em cursos considerados na sociedade brasileira como tradicionais”, como afirma o professor Jocélio Teles dos Santos (2013, p. 12).

3 De 2005 a 2013 foram selecionados 50 estudantes não cotistas na condição índios aldeados, autodeclarados. Alguns desses estudantes são assimilados pelo programa de cotas, passando a compartilhar da luta e da visibilidade concedida aos cotistas.

4 Em pesquisas realizadas, foi observado que a “variável raça/cor, a partir de 2005, apresentou uma tendência à equidade, isto é, independentemente da etnia os candidatos tendem a ter as mesmas chances de serem aprovados no vestibular” (GUIMARÃES *et al.*, 2010, p. 84), demonstrando que o programa de ações afirmativas vem aproximando os percentuais de aprovação entre candidatos de diferentes características étnico-sociais.

Para o estudante indígena Genilson Taquary, o curso de direito é visto como estratégico, uma vez que se justifica pela “forte necessidade [de apoio, por parte dos povos indígenas] na área jurídica.”⁵ Os povos indígenas cansaram de esperar os outros para lutar por nossas questões”.

O depoimento aponta para o fato de que certas especialidades têm sido priorizadas: suponho que para além de uma escolha pessoal, as áreas priorizadas indicam que o são em face das necessidades das comunidades das quais os estudantes são oriundos. Eles se deixam assim motivar para aqueles cursos que os dotarão com conhecimentos que serão revertidos para os seus grupos de pertencimento. Isso parece querer significar que, em muitos casos, a vocação ou o desejo pessoal é orientado pelo projeto coletivo.

Por outro lado, as áreas que menos têm atraído inscritos são as de Letras e Artes, que tiveram três e seis inscritos, respectivamente, e apenas um estudante selecionado em cada área.

Na pesquisa que ora desenvolvo, tenho acompanhado os percursos acadêmicos desses estudantes indígenas, jovens na faixa etária entre 18 e 29 anos, de diversas etnias (pataxó, tuxá, tupinambá, pankararu, pataxó hãhãhãe) do Estado da Bahia, e que ingressaram nos cursos de Direito, Letras, Artes, Ciências Sociais, Engenharias, Economia, Enfermagem, Medicina, Comunicação, Bacharelado Interdisciplinar, Nutrição, Fisioterapia e Serviço Social.

Nesses nove anos ao longo dos quais o programa está em desenvolvimento, tem ocorrido bastante diversificação na escolha dos cursos, agora mais voltados para a formação em uma carreira liberal e menos nas carreiras voltadas para a licenciatura. Vale lembrar que na Bahia existem atualmente duas licenciaturas indígenas. Uma oferecida pelo Instituto Federal da Bahia (IFBA) e a outra pela Universidade Estadual da Bahia (Uneb), além dos cursos de licenciatura oferecidos por faculdades privadas e outras universidades públicas de regiões distintas do estado.

A maioria dos estudantes é oriunda das escolas indígenas das aldeias, sendo que alguns já cursaram o Ensino Fundamental e o Ensino Médio

5 Desse modo, a busca por qualificação que é apresentada como parte do interesse indígena pela formação no Ensino Superior é também uma busca por entender e dominar a avassaladora entrada das políticas públicas nas aldeias indígenas; trata-se de um novo regime de poder em que a participação dos indígenas nas agências de Estado brasileiras é um imperativo que coloca desafios variados (LIMA, 2012, p. 175).

nas próprias comunidades. Em todos os casos – e este é um aspecto especialmente relevante – o estudante representa a primeira geração da família a ingressar em uma universidade. Ademais, o ingresso em uma universidade pública federal e em cursos de alto prestígio confere certo *status* social e suscita um sentimento de orgulho para os estudantes e suas famílias. Nesse sentido, situações anteriormente vivenciadas de “ofensa” ou de “rebaixamento”, concernentes a formas de desrespeito, formas de reconhecimento recusado (HONNETH, 2003, p. 213), são contrabalançadas por uma perspectiva de presente que se apresenta como uma salvaguarda segura para o futuro, tanto do indivíduo quanto da comunidade de pertencimento, apreendidos enquanto uma unidade indivisível.

A escolha da UFBA é justificada por se tratar de uma instituição “bem reconhecida e concorrida, e possuir ótimos professores”, como afirmou a estudante de fisioterapia Vanessa Carvalho.

A Universidade Federal da Bahia já experimentou, desde 2005, estratégias que repercutem como medidas que auxiliam a permanência dos estudantes indígenas. Essas estratégias combinam ações externas, a partir de editais federais, com ações internas, mediante iniciativas da própria UFBA. Até a consolidação do programa de permanência promovido pelo governo federal, os estudantes indígenas, especialmente os primeiros ingressantes, participaram de várias atividades que visavam proporcionar adaptação e inserção segura à universidade e à cidade.

O PET-Comunidades Indígenas pode ser considerado como mais uma das estratégias para garantir a permanência dos estudantes indígenas. O primeiro projeto foi executado no período de 2010 a 2012, tendo como foco a Lei 11.645/2008, coordenado pela professora Suzane Lima Costa, do Instituto de Letras. Atualmente, o PET está em seu segundo planejamento (2013-2015), cujo recorte é voltado para o desenvolvimento de atividades de pesquisa intercultural, com ênfase em políticas públicas, cultura e diversidade e cartografia, coordenado pela professora Clélia Côrtes, docente do Bacharelado Interdisciplinar, do Instituto Humanidades Artes e Ciências (IHAC). Em 2014 o PET tem 12 estudantes indígenas, todos cotistas,⁶ ingressos nos anos de 2007 a 2014.

O PET-Comunidades Indígenas desenvolve atividades em parceria com outros Programas de Tutoria e Grupos de Pesquisa, o que

6 A UFBA atualmente tem 19 estudantes cotistas.

proporciona um diálogo intercultural para os estudantes que o integram. Desse modo, através das atividades do PET, os “petianos” – como assim são denominados – têm tido contato com outras realidades acadêmicas e sociais, como a realização de oficinas com o PET-COM (Programa de Tutoria do Curso de Comunicação) e a participação em seminários com presença de representantes de comunidades quilombolas, movimento negro, movimentos sociais de Salvador. Dessa forma passam a vivenciar uma interculturalidade que nem sempre é possível no espaço cotidiano dos seus cursos e *campi*.

Vale ressaltar que essa constante interlocução tem tornando o PET-Indígena como uma referência indígena na UFBA e reconhecidamente um ambiente intercultural.

O PET é identificado como um dos elementos facilitadores à adaptação na universidade. Os estudantes identificam a relação com os colegas de programa, alguns já “veteranos” no sistema universitário, como constituindo uma troca mútua de experiências. Em 2014, com as mudanças no processo de seleção, já que a UFBA passou a adotar a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), foram os estudantes do PET-Indígena os responsáveis por orientar os novos estudantes ingressantes, surgindo daí a ideia da elaboração de um manual explicativo com o passo a passo para ingressar na universidade, informando os trâmites para acionar o programa de ações afirmativas e os direitos relativos aos estudantes indígenas.

No programa os estudantes realizam atividades de extensão e frequentam cursos básicos de formação. Cada estudante desenvolve um projeto dentro da sua área de atuação. O PET-Indígena ainda tenta estabelecer, sempre que possível, relação com a Lei 11.645, na tentativa de contribuir com o diálogo intercultural junto a outras instâncias da comunidade local, a exemplo das escolas públicas municipais e estaduais.

“A aceitação do conhecimento tradicional na universidade é praticamente nulo. Em enfermagem é praticamente nulo” (Sirlene, estudante indígena egressa do curso de enfermagem). É no PET que Sirlene pode explorar o conhecimento tradicional das ervas usadas na aldeia para dialogar com os saberes acadêmicos. Ao mesmo tempo ela reconhece que o conhecimento formal da área é necessário, mas “com um olhar mais diferenciado”. Antes sentia indignação por esse desconhecimento. Ao ingressar no PET, passou a encarar a questão com uma postura

de educadora, “a própria natureza modificou, como andar descalço no asfalto? A cultura muda, não é estática”, “índio [também] educa”. As inquietações de Sirlene demonstram que essa nova “intelectualidade indígena tem buscado pensar e repropor relações com os ‘mundos dos brancos’ [...] produzindo sínteses e interpretações que vêm buscando espelhar as orientações que partem de suas coletividades de origem” (LIMA, 2012, p. 174). Nesse sentido, a passagem pelo PET tem possibilitado a produção de conhecimento intercultural a partir da formação acadêmica e as inquietações sobre as questões trazidas de suas comunidades. O que representa um significativo ganho, já que os estudantes indígenas da UFBA ainda se ressentem da ausência de abertura para um efetivo diálogo entre o conhecimento acadêmico e aquele produzido no âmbito de suas comunidades. Tal interlocução, às vezes, é proporcionada apenas por atividades de extensão e participação em seminários nos quais a questão indígena é o tema central. Na verdade, eles seguem reivindicando o que muitos têm denominado de “descolonização das mentes e epistemologias”.

Em uma perspectiva mais ampla, com as cotas e a reserva de vagas, a universidade tem possibilidades concretas de se tornar, crescentemente, um espaço étnica e socialmente diferenciado, um ambiente pluriétnico que recusa os etnocentrismos e estimula a diversidade sociocultural, suscitando a criação de um espaço aberto à expressão de outras cosmovisões e estilos de vida, nesse sentido, o PET-Indígena tem colaborado bastante. Todavia, há ainda muito a percorrer até atingir esse estado ideal, pelo menos no que concerne à UFBA!

Referências

ANAI – Associação de Ação Indigenista. *Nota crítica ao sistema de classificação étnica-racial da UFBA*, 2005.

BRASIL. Lei n. 12.711 / 2012.

GUIMARÃES *et al.* Avaliação da ação afirmativa no vestibular da UFBA. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 21, n. 45, p. 67-86, jan./abr. 2010.

HONNETH, A. *Luta por reconhecimento. A gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2003.

LIMA, A. C. de S. A educação superior de indígenas no Brasil contemporâneo: reflexões sobre as ações do Projeto Trilhas de Conhecimentos. *Revista História Hoje*, v. 1, n. 2, 2012.

___; HOFFMANN, M. B. Universidade e povos indígenas no Brasil. Desafios para uma educação superior universal e diferenciada de qualidade com o reconhecimento dos conhecimentos indígenas. In: *Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*. Laced – Departamento de Antropologia/Museu Nacional-UFRJ, 2007.

RIBEIRO, D. *Os índios e a civilização*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

SANTOS, J. T. *Introdução. O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)*. Salvador: CEAO, 2013.

THOMAZ, O. R. A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade. In: *A temática indígena na escola*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Programa de Ações Afirmativas*. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, 2004.

Programa de Educação Tutorial Conexões dos Saberes/Indígena da Universidade Federal de Minas Gerais

Edvânia de Jesus Freires
Felipe Sotto Mayor Cruz
Francisco Fernandes Pereira de Souza
Guldierrri Rui Benedito
Kaypunã Braz da Conceição
Pedro Henrique Sotto Mayor Cruz
Sidiney Pinheiro de Macedo
Simone Nunes Corrêa
Sinaré da Ressureição Braz
Ubiratan Batista de Oliveira
Vanessa Gonçalves de Oliveira
Vazigton Guedes Oliveira¹
Simone Dutra Lucas²

Ingresso dos estudantes indígenas na UFMG

O Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões dos Saberes/Indígena da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) foi criado através do Edital n. 09 do MEC/Secadi lançado em 2010 (BRASIL, 2010b). O projeto foi elaborado por professores da Faculdade de Educação da UFMG juntamente com a tutora deste Grupo PET.

-
- 1 Bolsistas do PET-Conexões dos Saberes/Indígena na Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG.
 - 2 Doutora em Saúde Pública pela ENSP/Fiocruz, professora e tutora do PET-Conexões dos Saberes/Indígena na UFMG.

A UFMG, dentro de uma política compartilhada com outras Universidades Federais, vinha assumindo o compromisso de garantir o acesso e permanência de estudantes indígenas desde 2006 através da Formação Intercultural de Educadores Indígenas. Como desdobramento e ampliação desta iniciativa, visando atender a uma proposta construída e conduzida com especial participação de membros de comunidades indígenas, ofertou-se o vestibular diferenciado, através de vagas suplementares, para os cursos de Medicina, Enfermagem, Odontologia, Ciências Biológicas, Ciências Sociais e Agronomia, totalizando 12 vagas anuais.

No momento da publicação do edital do PET-Conexões/Indígena, em 2010; os primeiros estudantes aprovados no vestibular de 2009 estavam devidamente matriculados e encontravam, como era de se esperar, dificuldades de inserção nas atividades de extensão e pesquisa. Esse fato nos fez acreditar que o PET-Conexões dos Saberes teria um papel fundamental na possibilidade de articular diferentes atividades durante o curso de graduação, sendo um recurso suplementar na formação destes alunos contribuindo, de forma decisiva, para a elevação da qualidade de formação desses estudantes indígenas. Ao mesmo tempo, seria uma oportunidade para o conhecimento de problemas das suas realidades específicas, buscando soluções para os mesmos, através do estímulo da realização de atividades de pesquisa e extensão; ampliando a relação entre a universidade e comunidades indígenas de origem dos estudantes. Sabemos que a UFMG tem um grande potencial de produção de conhecimento e essa iniciativa configurada pela nossa proposta, proporcionaria a sistematização de um tipo específico de conhecimento acerca da realidade até o momento pouco conhecido no âmbito das práticas acadêmicas, restrito muitas vezes às áreas de Ciências Humanas e Educação. Com esta proposta, buscava-se estimular a produção de pesquisas pelos próprios alunos indígenas em um contexto intercultural que abrangesse saberes tradicionais e saberes científicos, normalmente tomados como mutuamente excludentes, imprimindo assim um caráter inovador à presente proposta.

Os alunos admitidos no vestibular de 2009 seriam acompanhados por uma comissão interdisciplinar de acesso e permanência para estudantes indígenas na UFMG. Pretendia-se com a bolsa destinada aos alunos, dos cursos relacionados anteriormente, articular problemas das suas comunidades a ações de ensino, pesquisa e extensão através da universidade,

durante o desenvolvimento do PET. Buscava-se por meio do projeto, proporcionar um maior envolvimento dos alunos indígenas nas atividades que compõem a formação acadêmica. Tinha-se como meta articular competência acadêmica com compromisso social, pois estes alunos, após a conclusão dos cursos de graduação, retornariam às suas aldeias para desenvolverem atividades profissionais conforme pactos estabelecidos entre eles e lideranças de suas respectivas comunidades, no ato de suas indicações para concorrerem ao vestibular. Ao mesmo tempo, prezar-se-ia pelos padrões de qualidade e de excelência garantidos através da atividade tutorial de cunho coletivo e interdisciplinar.

Antes da realização do vestibular indígena, foram levantados, nas aldeias, os cursos demandados pelas comunidades indígenas. Nesse sentido a presente proposta se encaixava perfeitamente nas linhas mestras do Projeto Pedagógico Institucional da UFMG, tendo em vista que com ele pretendia-se aperfeiçoar de modo permanente a política de formação discente a demandas socialmente relevantes e criando oportunidades adequadas de inclusão social.

A Universidade já contava com orientadores não bolsistas, para os discentes de cada curso, que compunham a comissão de acesso e permanência de estudantes indígenas na UFMG. A Universidade disponibilizou, também, infraestrutura existente para a realização das atividades tais como sala de aula e recursos audiovisuais.

Para que o PET-Conexões dos Saberes tivesse uma ação efetiva para os estudantes indígenas, se fez necessária uma proposta interdisciplinar que incluísse os 12 alunos aprovados nesse vestibular específico. Esse projeto tinha em vista que as ações garantiriam as especificidades de cada curso integrando-os em atividades comuns. Vale ressaltar que, por se tratar de estudantes indígenas, seria importante garantir que o critério de seleção dos discentes contemplados pela bolsa não seguisse as mesmas orientações dos PET desenvolvidos em outros editais. Ao contrário, pretendia-se que todos os alunos indígenas fossem contemplados pela bolsa não se restringindo àqueles selecionados por critérios adscritivos e meritocráticos.

Objetivos do PET-Indígena da UFMG

Os objetivos do PET-Indígena da UFMG foram traçados, tendo-se como princípio a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; como

recomenda o próprio edital de lançamento do programa (BRASIL, 2010a e 2010b) e dentre eles destacam-se:

- a. Propiciar a vivência no ensino, pesquisa e extensão na UFMG por parte dos alunos.
- b. Formar profissionais em uma perspectiva interdisciplinar e intercultural.
- c. Evitar a evasão de alunos indígenas da Universidade.
- d. Buscar soluções para problemas existentes nas comunidades indígenas.
- e. Dialogar saberes científico e tradicional.
- f. Permitir um acompanhamento mais efetivo dos percursos acadêmicos dos estudantes indígenas.
- g. Estimular a formação de grupos de pesquisa de docentes e discentes indígenas.
- h. Articular demandas sociais e pesquisa acadêmica.
- i. Desenvolver um espírito crítico nos estudantes indígenas capacitando-os para a solução de problemas a partir da articulação entre pesquisa e extensão.
- j. Formar profissionais estimulados a retornarem às suas comunidades, aliando a competência acadêmica com o compromisso social.

Atividades propostas para o PET-Indígena da UFMG

Do ponto de vista metodológico foi prevista a realização de seminários mensais, durante o primeiro semestre, sobre ensino, pesquisa e extensão. Cada seminário teve duração de quatro horas totalizando 24 horas ao longo dos seis meses iniciais. Nos dois primeiros, foi organizado o seminário sobre ensino com a participação dos coordenadores de colegiados de graduação em que os alunos estavam matriculados e abordaram a área de atuação profissional e mercado de trabalho de cada profissão. Nos dois meses subsequentes a metodologia foi semelhante e o tema foi extensão. Foram convidados os coordenadores de centros de extensão de cada unidade acadêmica e abordado o papel da extensão na

Universidade, expansão das fronteiras da Universidade, sua relação com o ensino e pesquisa para além da comunidade acadêmica. No quarto e quinto mês o tema foi a pesquisa. Foram convidados os coordenadores dos núcleos de pesquisa de cada curso em que os alunos encontravam-se matriculados e o tema foi o papel da pesquisa na graduação e sua importância para a formação acadêmica. Para a avaliação foi considerada a participação dos alunos nos seminários, relatórios sobre os seminários realizados, projetos de pesquisa, pesquisa de campo e resultados das pesquisas desenvolvidas, e projetos de extensão. Os projetos de pesquisa e atividades de extensão foram desenvolvidos nos períodos letivos e as coletas de dados das pesquisas e intervenções nas comunidades nos períodos de férias escolares quando os alunos retornavam às suas aldeias.

As atividades desenvolvidas no PET-Indígena da UFMG fazem parte da proposta de flexibilização curricular de modo a atribuir crédito aos alunos participantes.

Quem são os bolsistas do PET-Indígena da UFMG

No período de 2011 a 2013 os 12 alunos selecionados no vestibular de 2009 foram os primeiros bolsistas do PET-Indígena. Vale ressaltar que houve uma predominância de estudantes de Minas Gerais tendo em vista que o edital deste vestibular teve divulgação um pouco restrita e a UFMG já desenvolvia atividades no Estado como pode ser observado no Quadro 1. Todas as aldeias de Minas Gerais foram visitadas para uma consulta prévia às aldeias a fim de saber quais os cursos eram demandados pelos indígenas desse Estado.

No primeiro semestre de 2014 novos bolsistas foram selecionados para o PET-Indígena e nesse momento houve uma maior diversificação de estados e etnias de origem dos estudantes, provavelmente devido à maior divulgação do vestibular, como pode ser observado no Quadro 2.

Quadro 1 – Relação dos alunos pertencentes ao primeiro Grupo PET-Indígena da UFMG

Nome dos alunos	Curso	Etnia	Estado da Federação
Francisco Fernandes Pereira de Souza	Odontologia	Xakriabá	MG
Sidiney Pinheiro de Macedo	Odontologia	Xakriabá	MG
Vazigton Guedes Oliveira	Medicina	Pataxó	BA
Pedro Henrique Sotto Maior Cruz	Medicina	Tuxá	BA
Edvânia de Jesus Freires	Ciências Biológicas	Xakriabá	MG
Guldiéri Rui Benedito	Ciências Biológicas	Tupiniquim	ES
Kaypunã Braz da Conceição	Enfermagem	Pataxó	MG
Simone Nunes Correa	Enfermagem	Xakriabá	MG
Felipe Sotto Maior Cruz	Ciências Sociais	Tuxá	BA
Ubiratan Batista de Oliveira	Ciências Sociais	Krenak	MG
Sinaré da Ressureição Braz	Agronomia	Xakriabá	MG
Vanessa Gonçalves de Oliveira	Agronomia	Xakriabá	MG

Quadro 2 – Relação dos alunos pertencentes ao segundo Grupo PET-Indígena da UFMG

Nome dos alunos	Curso	Etnia	Estado da Federação
Potiará Monteiro Pêgo	Odontologia	Tupiniquim	ES
Nívia Pereira Nobre	Odontologia	Pataxó	BA
Danielle Soprano Pereira	Medicina	Kambeba	AM
Amaynara Silva Souza	Medicina	Pataxó	MG
Izamara Abadia Ferreira	Ciências Biológicas	Xakriabá	MG
Elizeu da Silva Souza	Ciências Biológicas	Pataxó	MG
Nivaldo Pereira da Silva	Enfermagem	Tupiniquim	ES
Indiane Almeida da Silva	Enfermagem	Pataxó	BA
Bartolomeu Cícero dos Santos	Ciências Sociais	Pankararu	PE
Rosimar Braz de Araújo	Ciências Sociais	Pataxó	BA
Silvanete Neves dos Santos	Agronomia	Xakriabá	MG
Leonardo Christian da Silva Maia	Agronomia	Tuxá	BA

Participação dos bolsistas do PET-Indígena em eventos

Os bolsistas participaram de eventos na própria UFMG e fora da UFMG. Entre os eventos promovidos pela própria UFMG destaca-se a Semana de Conhecimento e Cultura, que ocorre no segundo semestre de cada

ano, no qual todos os alunos bolsistas são obrigados a participar inscrevendo resumos e apresentando pôsteres. Como parte desse evento ocorre o Interpet no qual participam todos os alunos e professores dos Grupos PET da UFMG.

Além do Interpet os alunos se fizeram presentes no UAI-PET, que é um evento realizado no Estado de Minas Gerais, no evento estadual denominado Sudeste-PET e no evento nacional denominado Enapet com apresentação de trabalhos.

Os estudantes indígenas elaboraram uma logomarca a ser utilizada em atividades desenvolvidas pelo PET-Índígena da UFMG. Essa logomarca retrata os desenhos geométricos utilizados nas pinturas dos seus corpos em eventos comemorativos como pode ser vista a seguir.

Pesquisas desenvolvidas pelo primeiro grupo de bolsistas do PET-Índígena da UFMG

- a. Morfologia e histoquímica das plantas medicinais da reserva Indígena Xakriabá.
- b. Índios Tuxá de rodelas: um estudo sobre territorialidade e memória social.
- c. Correlação entre fluorose e cárie dentária na Terra Indígena Xakriabá, São João das Missões-MG.
- d. Biologia do caranguejo-uçá e seu manejo cultural pelo povo Tupiniquim da aldeia de Caieiras Velhas – Município de Aracruz-ES.
- e. Prevalência de hipertensão arterial em índios Pataxó de Minas Gerais.
- f. Perfil asmático dos índios Tuxá de Rodelas, Bahia.
- g. Fluorose na Terra Indígena Xakriabá, São João das Missões – Minas Gerais.
- h. Prevalência de câncer Cérvico-Uterino em mulheres indígenas Xakriabá em idade fértil.
- i. Recursos genéticos na segurança alimentar, artesanato e recuperação de áreas degradadas.
- j. Recursos genéticos na segurança alimentar e recuperação de áreas degradadas.

- k. Análise da hipertensão arterial e causa determinantes em adultos das comunidades indígenas Pataxó das aldeias das aldeias Kaí e Tibá – Bahia.
- l. As irregularidades e os impactos da implementação da hidrelétrica aimorés entre os índios Krenak.

Atividades de extensão desenvolvidas pelos bolsistas do PET

Durante a última etapa das atividades do PET, quando os bolsistas já realizaram pesquisa em suas aldeias, sobre o tema anteriormente escolhido, surgiram propostas iniciativas de Extensão que visavam de alguma forma contribuir para o enfrentamento de problemas de suas comunidades a partir do conhecimento adquirido.

Ficou claro ao longo do percurso dos estudantes, a grande expectativa que os membros das comunidades de origem tinham nos estudantes indígenas. Foi relatado por parte dos bolsistas o intuito de que as pesquisas realizadas no programa pudessem ser instrumentalizadas de forma a contribuir com a melhoria de vida das comunidades indígenas. Assim sendo, durante o último ano de atividade do primeiro ciclo de bolsistas, tentamos pensar em formas de reverter as pesquisas realizadas como retorno para tentar solucionar o problema que já havia sido pesquisado.

Uma vez que o programa continha bolsistas de várias áreas de conhecimento, problemas de pesquisa diversos e recursos limitados, a grande maioria das atividades de Extensão realizadas foram pautadas por formas de conscientização e transmissão dos conhecimentos adquiridos na Universidade para membros da comunidade.

A proposição de atividades de Extensão no contexto de estudantes indígenas que são tanto pesquisadores quanto parte do “objeto de estudo” requer uma atenção especial. Trata-se de uma posição de alta complexidade e que requer um movimento constante de autorreflexão. Esse movimento deve caminhar no sentido de tencionar o papel do conhecimento científico oferecido pela formação acadêmica em relação ao conhecimento tradicional que faz parte das sociedades indígenas. Deve também incitar reflexões relacionadas às especificidades próprias que os estudantes, profissionais e pesquisadores indígenas colocam para a forma como as práticas acadêmicas tem sido pensadas e configuradas, no intuito de não se pautar unicamente nessas configurações para a formação de indígenas acadêmicos. Tampouco propor intervenções nas

comunidades indígenas que possam gerar conflitos com a chegada dessa nova figura que é o profissional indígena.

Contribuição do PET para a formação profissional dos bolsistas

A experiência do PET-Indígena da UFMG indicou, sobretudo, a necessidade e importância da criação de espaços para que os estudantes indígenas possam se fortalecer enquanto sujeitos no mundo acadêmico. Uma maior contribuição para a formação desses estudantes caminha juntamente com o que significa a existência de tal espaço, do PET, ao longo da formação acadêmica de indígenas.

É preciso ter em mente que o número de estudantes indígenas universitários tem aumentado consideravelmente nas últimas décadas, e que junto com a criação de processos seletivos específicos, como o da UFMG, faz-se necessária a criação de mecanismos para valorizar e trazer visibilidade para a presença indígena em nossas universidades.

Os estudantes indígenas em sua maioria, ao ingressarem no Ensino Superior, se deparam com a rigidez do modelo acadêmico vigente que não está completamente preparado para o ingresso de estudantes com uma bagagem sociocultural tão específica. Assim sendo, o estabelecimento de políticas como a dos PET-Indígenas tem um papel crucial a ser desenvolvido tanto junto aos bolsistas indígenas, como também carrega em si, a responsabilidade de tentar tornar visível a presença indígena no meio acadêmico.

O caráter interétnico dos bolsistas do PET proporcionou um intenso fluxo de trocas de experiências, seja ao nível étnico como ao nível da inserção no mundo acadêmico. O que levou os bolsistas a aguçarem o senso crítico de forma a reconhecerem o importante papel de estarem acessando um programa de formação de pesquisadores. Para os bolsistas, o programa contribuiu de forma crucial para a formação de pesquisadores treinados e conscientes da necessidade de instrumentalizar as ferramentas acadêmicas a disposição para potencializar as lutas de suas comunidades e tentar associar o conhecimento acadêmico com suas realidades de origem.

Referências

BRASIL. *Portaria MEC 976 de 27 de julho de 2010*. Publicada no DOU em 28/07/2010.

BRASIL. MEC/SESu/Secad. *Edital n. 9. PET 2010*. Publicado no DOU em 02/08/2010.

SOUZA, F. F. P.; MACEDO, S. P.; GUEDES-OLIVEIRA, V.; CRUZ, P. H. S. M.; FREIRES, E. J.; BENEDITO, G. R.; CONCEIÇÃO, K. B.; CORREA, S. N.; CRUZ, F. S. M.; OLIVEIRA, U. B.; BRAZ, S. R.; OLIVEIRA, V. G.; MARTINS, E. R.; GOULART, E. M. A.; VALE, F. H. A.; ANDRADE, K. V.; ERRICO, L. S. P.; PATEO, R. D.; LUCAS, S. D. Universidade Federal de Minas Gerais. In: SEMANA DA GRADUAÇÃO, 15., 2011. *Anais...*, [s. n.], 2011.

SOUZA, F. F. P.; MACEDO, S. P.; GUEDES-OLIVEIRA, V.; CRUZ, P. H. S. M.; FREIRES, E. J.; BENEDITO, G. R.; CONCEIÇÃO, K. B.; CORREA, S. N.; CRUZ, F. S. M.; OLIVEIRA, U. B.; BRAZ, S. R.; OLIVEIRA, V. G.; MARTINS, E. R.; GOULART, E. M. A.; VALE, F. H. A.; ANDRADE, K. V.; ERRICO, L. S. P.; PATEO, R. D.; LUCAS, S. D. Universidade Federal de Minas Gerais. In: SEMANA DA GRADUAÇÃO, 16., 2011. *Anais...*, [s. n.], 2012.

SOUZA, F. F. P.; MACEDO, S. P.; GUEDES-OLIVEIRA, V.; CRUZ, P. H. S. M.; FREIRES, E. J.; BENEDITO, G. R.; CONCEIÇÃO, K. B.; CORREA, S. N.; CRUZ, F. S. M.; OLIVEIRA, U. B.; BRAZ, S. R.; OLIVEIRA, V. G.; MARTINS, E. R.; GOULART, E. M. A.; VALE, F. H. A.; ANDRADE, K. V.; ERRICO, L. S. P.; PATEO, R. D.; LUCAS, S. D. Universidade Federal de Minas Gerais. In: SEMANA DA GRADUAÇÃO, 17., 2011. *Anais...*, [s. n.], 2013.

A Educação Tutorial no Grupo PET-Indígena Ações em Saúde da UFSCar

Missão, processo de ensino aprendizagem e práticas formativas

Fernanda Vieira Rodvalho Callegari¹

Cristiano dos Santos Neto²

Maristela Carbol³

Introdução

A implantação de grupos do Programa de Educação Tutorial (PET) constituídos exclusivamente por universitários indígenas, voltados para o trabalho em comunidades populares, é um processo recente nas Instituições de Ensino Superior. A demanda para formação desses grupos emerge em um contexto de democratização e apropriação do conhecimento formal por parte dos jovens universitários oriundos de comunidades populares assim como do reconhecimento e valorização da diversidade sociocultural como estratégia para o fortalecimento da formação acadêmica-profissional.

-
- 1 Doutora em Ciências Médicas pela Universidade de São Paulo/USP, professora do Departamento de Medicina da Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, tutora do PET/Indígena-Ações em Saúde da UFSCar/campus São Carlos.
E-mail: fercallegari@ufscar.br
 - 2 Doutor em Ecologia e Recursos Naturais pela Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, professor do Departamento de Ecologia e Biologia Evolutiva da Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, orientador dos bolsistas do PET/Indígena-Ações em Saúde da UFSCar/campus São Carlos. E-mail: cristianoneto@ufscar.br
 - 3 Doutora em Ciências Médicas pela Universidade de São Paulo/USP, professora do Departamento de Medicina da Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, orientadora dos bolsistas do PET/Indígena-Ações em Saúde da UFSCar/campus São Carlos.
E-mail: maristela@carbol.com.br

O Grupo PET-Indígena – Ações em Saúde é um grupo de aprendizagem multidisciplinar composto por graduandos indígenas de diversas etnias, matriculados nos cursos da Área de Saúde, e foi criado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em dezembro de 2010. As suas ações focam na melhoria das condições de saúde nas comunidades indígenas e populares do Município de São Carlos bem como na valorização das Práticas Tradicionais Indígena em Saúde.

Neste capítulo a apresentaremos um panorama do contexto institucional que permeou a implantação do Grupo PET-Indígena – Ações em Saúde, os fatores que nos estimularam ao foco em saúde, assim como a composição de Grupo, os objetivos, a metodologia do processo de ensino-aprendizagem e as atividades formativas desenvolvidas.

A UFSCar e o Grupo PET-Indígena – Ações em Saúde

A UFSCar é uma Instituição Federal de Ensino Superior (Ifes), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), com *campi* nos municípios de São Carlos, Araras e Sorocaba e Lagoa do Sino. Criada em 1968, iniciou suas atividades letivas em 1970. Hoje oferece 61 cursos de graduação presenciais e cinco cursos a distância. Entre seus compromissos fundamentais destacam-se a excelência acadêmica, o livre acesso ao conhecimento e o compromisso social.

Considerando esses princípios, a UFSCar vem implementando ações coordenadas visando à democratização do acesso e inclusão das camadas sociais menos favorecidas no Ensino Superior. Assim, em 2005, o Conselho Universitário desencadeou o processo para construção do “Programa de Ações Afirmativas” cujos objetivos são: manter a qualidade da formação profissional, ampliar e diversificar o perfil socioeconômico e racial dos estudantes, garantir a permanência dos ingressantes economicamente desfavorecidos nos cursos de graduação até a conclusão e promover a educação das relações étnico-raciais. Em consonância com esses compromissos a UFSCar, em 2007, aderiu ao Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo MEC, ampliando com isso em aproximadamente 70,4% o número de vagas oferecidas nos cursos de graduação.

A partir de 2008 o ingresso nos cursos de graduação da UFSCar passou a ser realizado por meio do sistema de reserva de vagas. No período de 2008 a 2010 foram disponibilizadas 20% das vagas de cada

curso de graduação a egressos do Ensino Médio, cursado integralmente escolas públicas. Desse percentual de vagas, 35% foram reservadas para candidatos negros/as. Aos candidatos indígenas foi oferecida a cada ano uma vaga adicional em cada curso de graduação presencial. O percentual de vagas oferecidas pelo sistema vem aumentando gradualmente a cada dois anos.

Para o biênio de 2014 a 2016 serão reservadas 50% das vagas para os egressos das escolas públicas, mantendo a proporção anteriormente descrita para negro/as e indígenas. Cabe ressaltar que o ingresso dos candidatos indígenas se dá mediante vestibular específico, abrangendo conhecimentos básicos do Ensino Médio, composto por provas escrita e oral, respeitando tradições da cultura indígena como o princípio da oralidade para a transmissão e perpetuação do conhecimento.

No entanto, o sistema de reserva de vagas por si só não é eficiente para garantir inclusão das camadas sociais menos favorecidas no Ensino Superior. Assim, a Universidade tem aderido aos programas do MEC orientados à qualificação acadêmica-profissional, permanência e valorização do Ensino Intercultural.

Em 2006, a UFSCar foi incorporada a rede de Ifes que desenvolviam o Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares da secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC. O Programa concedia bolsas de permanência aos jovens universitários de origem popular, atreladas ao desenvolvimento de atividades de extensão nas comunidades populares e tinha como objetivos promover a integração das universidades e comunidades populares, bem como, capacitar os universitários de origem população para produzirem conhecimentos científicos e desenvolverem projetos de intervenção nos territórios populares. Nas últimas edições do Programa, a UFSCar contou com o expressivo número de 50 bolsas dirigidas a estudantes vindos da periferia urbana e rural, quilombolas e comunidades indígenas.

Em 2010, seguindo as políticas estabelecidas pelo MEC inicia-se o processo de fusão do Programa Conexões de Saberes com Programa de Educação Tutorial-PET. Tal processo, consolidado pela Portaria 976, determinou a expansão dos Grupos PET com a criação de novos grupos vinculados a áreas prioritárias e a políticas públicas e de

desenvolvimento, assim como a correção de desigualdades regionais e a interiorização do programa.

Nesse contexto a elaboração de propostas voltadas à população indígena foi considerada como prioritária tendo em vista que naquele momento a UFSCar oferecia 57 vagas nos cursos de graduação para estudantes indígenas. Além disso, como observado anteriormente, era visível o aumento expressivo na demanda por inscrição para vestibular indígena e a real possibilidade de se ampliar o número de vagas oferecidas pela implantação de novos cursos na Universidade. Todo esse processo culminou com a criação de cinco Grupos PET-Conexões de Saberes na UFSCar, sendo dois deles orientados aos universitários indígenas, a saber: o PET-Indígena – Ações em Saúde e o PET-Saberes Indígenas.

O PET-Indígena – Ações em Saúde está voltado à formação de agentes capazes de colaborar na melhoria das condições da saúde indígena, nas comunidades populares e na valorização das Práticas Tradicionais de Saúde Indígena. O foco do Grupo PET-Saberes Indígenas é a valorização e proteção da cultura e conhecimento indígena. Embora cada grupo apresente características específicas, seus objetivos se sobrepõem e se complementam o que torna valioso o contato contínuo entre os alunos dos dois Grupos PET para qualificação do trabalho.

Um Grupo PET-Indígena com foco na Área da Saúde, sua constituição, sua razão de ser

No ano de 2010, 12 alunos indígenas estavam regularmente matriculados nos cursos de Educação Física, Enfermagem, Gerontologia, Fisioterapia, Medicina, Terapia Ocupacional da UFSCar. Recém-egressos de suas etnias e trazendo consigo fortes traços culturais, eles vinham enfrentando desafios para adaptação a esta nova realidade sociocultural, dificuldades de ordem econômica, mas, sobretudo, de adaptação ao modelo pedagógico de ensino.

As dificuldades eram maiores para os estudantes inseridos em cursos da saúde com currículos orientados por competência, os quais utilizavam metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem. A pouca familiaridade com estas metodologias e com as tecnologias de busca de informações em bases de dados científicas eram fontes de constante angústia.

Assim, a fim para fazer frente a obstáculos dessa natureza consideramos que a implantação de um Grupo PET poderia vir a ser uma estratégia eficiente dado que os grupos de aprendizagem tutorial buscam, por meio de vivência, reflexões e discussões, estimular o espírito crítico e autonomia no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, o Grupo PET poderia ser planejado para propiciar um ambiente de formação voltado à saúde da população indígena de onde aqueles estudantes provinham, uma vez que suas comunidades de origem eram carentes no atendimento à saúde.

Sabe-se que a condição de saúde de uma população é determinada por fatores específicos a cada indivíduo, como a estrutura genética, mas também por fatores sociais, culturais e comportamentais representados pelas condições ambientais, de moradia, renda e trabalho, pelos hábitos alimentares, exposição à situações de risco e acesso aos serviços de saúde.

A despeito da persistência de doenças passíveis de erradicação, nas últimas décadas o Brasil vem apresentando melhoria em vários indicadores de saúde, com redução significativa da taxa de mortalidade infantil e manutenção da tendência de aumento na expectativa de vida da sua população. No entanto, essa não é uma realidade para grupos específicos da população brasileira, como o indígena.

O perfil epidemiológico da saúde indígena ainda não é bem estabelecido. Os indicadores disponíveis apontam para condição de grande vulnerabilidade, com a população indígena apresentando em diversas situações taxas de morbimortalidade duas a quatro vezes superiores aquelas população brasileira em geral. Por exemplo, enquanto a taxa de mortalidade infantil nacional no ano de 2009 foi de 18,07 óbitos/1.000 nascidos vivos, na população indígena foi de 41,9 óbitos/1.000 nascidos vivos. Tal situação decorre da elevada prevalência de infecções respiratórias e gastrointestinais, desnutrição, ou seja, agravos que poderiam ser significativamente reduzidos com o estabelecimento de ações sistemáticas e continuadas de atenção básica à saúde nas áreas indígenas.

A incorporação de novos hábitos de vida e a exposição contínua a estresses sociais, decorrentes do contato mais estreito com população na indígena, da luta pela demarcação dos seus territórios, provocaram mudanças significativas no modo de vida indígena e o surgimento de

novos problemas de saúde como a hipertensão arterial, o diabetes, o câncer, o alcoolismo, a depressão e o suicídio.

Estima-se que no Brasil vivam cerca de 408.056 mulheres indígenas, as quais estão vulneráveis a problemas de saúde da esfera reprodutiva e sexual, entre eles, o câncer do colo do útero. A estratégia preconizada de rastreamento desse câncer no nosso país é a realização sistemática do exame citopatológico do colo do útero. Estudo realizado por Solé Plá e colaboradores demonstrou na população indígena uma proporção maior de exames citopatológicos alterados do que na população não indígena e dificuldade de acesso para realização desse exame.

Um marco importante para correção da situação de marginalidade vivenciada pela população indígena na saúde foi a promulgação, em 1999, da Lei n. 9.836, que estabelece o Subsistema de Atenção à Saúde Indígena no âmbito do Sistema Único de Saúde. Transcorridos 15 anos, os princípios básicos de funcionamento do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena ainda permanecem desconhecidos para a maioria dos profissionais de saúde e não tem sido abordado nos currículos dos cursos de graduação.

Tendo em vista o contexto apresentado, vimos que se justificava o nosso esforço de investir em estratégias que possibilitassem a formação de profissionais da saúde com capacidades para modificar as condições de saúde da população indígena.

Nosso Perfil, Nossa Missão

O PET-Indígena – Ações em Saúde é composto pelos universitários Ana Caroline Marques de Souza, Ariele Gomes Botelho, Cristiana Ausenita do Nascimento, Dayane Teixeira Almeida, Deise Mari da Cruz, Fernanda dos Santos Mendes, Henrique Ubiratan de Oliveira, José Luiz Silva Santana Filho, Lennon Ferreira Corezomaé, Orinaldo Baltazar Sena, Rosilene Correa dos Santos Mendes, Valmir Samuel Farias, os quais estão matriculados nos cursos de Educação Física, Enfermagem, Fisioterapia, Psicologia e Medicina da UFSCar.

Esses estudantes são provenientes de comunidades indígenas localizadas nas regiões Centro-Oeste, Norte, Nordeste e Sudeste do Brasil e representam as etnias Kaxinawá (AC), Pankará (PE), Pankararu (PE), Tariano (AM), Terena (MS), Tupinikin (ES), Umutina (MT), Xucuru do Orubá (PE). Cada etnia apresenta características próprias, com diferenças

marcantes na aparência física, nos hábitos de vida, na estrutura social, o que ressalta a importância de considerar no estabelecimento das relações interpessoais a singularidade de cada componente do Grupo.

A faixa etária é bem ampla, variando de 18 a 43 anos de idade. Uma parcela significativa desses estudantes já passaram por curso Técnico ou Superior na Área de Saúde e atuaram profissionalmente nos serviços de saúde das suas comunidades.

Multidisciplinariedade, multiculturalidade, experiência de vida diversas e ricas, são características marcantes do Grupo. Ao mesmo tempo que representam um desafio, essas características impulsionam os estudantes, tutor e professores colaboradores a desenvolverem capacidades para estabelecer relações democráticas e solidárias de trabalho, baseadas no debate crítico de ideias e no respeito a diversidade de valores.

Acreditando que a Educação Superior tem um papel fundamental para melhoria das condições de vida da população, o Grupo PET-Indígena – Ações em Saúde tem como missão:

- Contribuir para formação de profissionais qualificados para o trabalho na saúde com comunidades de culturas diferenciadas, entre eles os povos indígenas e as comunidades populares.
- Produzir, analisar, sistematizar e divulgar novos conhecimentos, considerando os pressupostos éticos e científicos.
- Facilitar a qualificação acadêmica, permanência e progressão dos estudantes indígenas nos cursos de graduação.
- Integrar estudantes indígenas de diferentes etnias.
- Disseminar a cultura indígena na Universidade.
- Fortalecer a perspectiva do ensino intercultural.
- Impulsionar a troca de saberes entre Universidade e comunidades populares, respeitando a diversidade de valores.

O Processo de Ensino-Aprendizagem

O processo de ensino aprendizagem no PET Indígena – Ações em Saúde tem como objetivo estimular nos bolsistas do PET o desenvolvimento da consciência profissional, o espírito crítico-reflexivo, o compromisso

social e atitude de responsabilidade compartilhada na construção da sua trajetória profissional.

Há uma ampla concordância na literatura no sentido de que os processos de ensino-aprendizagem centrados na figura do professor, isto é, na transmissão unidirecional de conhecimentos, em contextos irreais, são ineficientes para formar profissionais capazes de atender as demandas sociais, principalmente no campo na saúde. Atentos a isso, as atividades no PET-Indígena – Ações em Saúde são desenvolvidas com base em referenciais teóricos como o construtivismo, a educação de adultos e a problematização, que se contrapõem as estas práticas.

A abordagem construtivista inclui os estudantes como elementos norteadores da aprendizagem e os professores como facilitadores da interação com os novos saberes. O êxito do processo depende, em grande parte, da adoção por parte dos estudantes de uma postura proativa e disponível ao aprendizado, ocorrendo dessa forma uma corresponsabilização pelos resultados. A educação de adultos e a problematização, difundidas por Paulo Freire, indicam que a construção do aprendizado deve buscar a emancipação entre educador e educando, a compreensão da relação dos homens com mundo que os cerca, devendo para isso estudar problemas presentes nos cenários reais.

Essas concepções estão bem representadas na ideia defendida por Balzan citada por Cyrino:

Por que limitar-se a transmitir conhecimentos se os estudantes dispõem para isto, além disso da imprensa escrita, inventada há mais de 500 anos, outros meios de acesso às informações? Por que não privilegiar discussões em torno de temáticas juntos aos alunos? Por que não prestigiar a aquisição de mentes criativas e inquiridoras, através de debates, de resoluções de problemas extraídos da própria realidade sócio cultural (CYRINO, 2004, p. 708).

Assim, no PET-Indígena – Ações em Saúde, os problemas da Área de Saúde trabalhados pelo Grupo nas atividades de ensino, pesquisa e extensão são definidos a partir da observação dos bolsistas nas suas aldeias, nas comunidades populares de São Carlos e no ambiente universitário. As estratégias metodológicas são definidas a partir do diálogo coletivo entre tutor, professores colaboradores e bolsistas, levando em conta a potência das mesmas para abordagem dos problemas identificados.

Como parte do processo de aprendizagem centrado no estudante, os bolsistas contam com um espaço protegido onde podem discutir os desafios “do novo” e elaborar estratégias de superação através da troca de saberes e experiências, o qual denominamos “Roda de Saberes”. Após um momento de acolhimento os alunos elegem uma situação experienciada por eles para problematização. A partir das informações que são ali compartilhadas, de forma horizontal e circular, cada um torna-se terapeuta de si mesmo e corresponsável na busca de soluções e superação. A Roda de Saberes se encerra com evocação de conotação positiva a respeito do tema tratado. Essa prática visa a legitimação dos desafios enfrentados. Para isso, valoriza a multiculturalidade e o saber popular construído pela experiência de vida e os próprios recursos do grupo de alunos. Os resultados vêm demonstrando sua eficácia enquanto instrumento de intervenção social uma vez contribuiu para promover mudanças fundamentadas em três atitudes básicas: acolhimento respeitoso, formação de vínculos e empoderamento das pessoas.

As Práticas Formativas

O PET-Indígenas – Ações em Saúde tem desenvolvido suas atividades de forma a preservar a indissociabilidade da tríade ensino, pesquisa e extensão. As atividades extensionistas estão direcionadas para Educação em Saúde e discussão da Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas. As pesquisas em desenvolvimento se relacionam diretamente com as práticas extensionistas.

Segue abaixo parte importante das Práticas Formativas desenvolvidas pelos alunos do PET-Indígenas – Ações em Saúde ao longo da sua recente história.

Atividades de Ensino

- **Atividade:** Curso em Economia Aplicada.

Descrição: Curso oferecido pelos pós-graduandos do Departamento de Ciências Sociais da UFSCar, dividido em quatro módulos temáticos, com o objetivo de apresentar discutir e experimentar as práticas da economia monetária atual aos bolsistas dos Grupos PET-Conexões Indígenas da UFSCar.

- **Atividade:** Oficinas de formação de agentes comunitários em saúde para atuação em Planejamento Familiar.

Descrição: Atividade desenvolvida pelo tutor e professores colaboradores, utilizando projeção de filmes e problematizações de casos reais como recursos didáticos. O objetivo foi apresentar os métodos anticoncepcionais disponíveis, seu modo de ação, indicações e contraindicações.
- **Atividade:** Oficinas de formação de agentes comunitários em saúde para prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).

Descrição: Atividade desenvolvida pelos bolsistas, sob supervisão tutor e professores colaboradores, utilizando seminários, projeção de *slides* e filmes como recursos didáticos. O objetivo foi discutir a epidemiologia, sintomatologia, formas de prevenção e tratamento das DST.
- **Atividade:** Curso de Introdução à Metodologia do Trabalho Científico.

Descrição: Atividade oferecida pela tutora do PET-Saberes Indígenas, com carga horária de 16 horas. Foram realizadas palestras abordando as seguintes temáticas: diferença entre ciência e senso comum, pensamento científico e pensamento empírico; elementos de um trabalho científico.
- **Atividade:** Curso de Introdução ao Gerenciamento de Projetos.

Descrição: Curso oferecido por professores do Departamento de Engenharia de Produção da UFSCar, com carga horária de 12 horas, abordando as seguintes temáticas: ciclo de vida do projeto e *stage-gate*; influências organizacionais na execução de projetos; ferramentas e técnicas para o gerenciamento de projetos.

Atividades de Pesquisa

- **Título da Pesquisa:** As Práticas Fitoterápicas do Povo Pankararu no Cuidado à Saúde.

Descrição: Revisão bibliográfica das práticas terapêuticas com plantas medicinais do povo Pankararu, que habita o sertão pernambucano.

Os resultados foram apresentados no I Congresso de Ensino de Graduação da UFSCar, em 2011.

- **Título da Pesquisa:** Assistência ao Parto nas Aldeias Pankararu na Atualidade.

Descrição: Revisão bibliográfica sobre as práticas de assistência ao parto na área indígena Pankararu, localizada no sertão pernambucano, que vinha desenvolvendo um trabalho de valorização do parto tradicional indígena.

- **Título da Pesquisa:** Percepção dos Adolescentes sobre as Mudanças Corporais que ocorrem na Puberdade e suas Repercussões Biopsicossociais.

Descrição: O objetivo foi analisar a percepção dos adolescentes matriculados do 6º ao 8º ano da E.E. Professora Alice João Francisco Madeira, no distrito de Santa Eudóxia, São Carlos-SP, sobre as mudanças corporais que ocorrem na puberdade e as repercussões biopsicossociais. Foi utilizado um questionário semiestruturado para coleta de dados.

- **Título da Pesquisa:** Educação sexual na escola: percepção dos adolescentes de uma escola estadual do interior de São Paulo.

Descrição: Estudo observacional, transversal, desenvolvido na da E.E. Professora Alice João Francisco Madeira, no Distrito de Santa Eudóxia, São Carlos-SP com o objetivo de analisar a percepção dos adolescentes sobre o papel da escola na educação sexual.

Atividades de Extensão

- **Atividade:** “Ações Educativas para Promoção da Saúde do Adolescente”.

Público-alvo: Alunos do 7º ao 9º ano do ensino fundamental, da E.E. Professora Alice Madeira, Distrito de Santa Eudóxia, Município de São Carlos.

Descrição da Atividade: Projeto desenvolvido desde o ano de 2011 até o presente momento, que consiste de em uma série de ações educativas que visam estimular hábitos de vida saudáveis e prevenir as

DST, gravidez não desejada e os uso abusivo de álcool e drogas entre os adolescentes.

- **Atividade:** “Ações Educativas para Promoção da Saúde nas Comunidades Indígenas”.

Público-alvo: Comunidades de origem dos bolsistas do PET-Indígena – Ações em Saúde.

Descrição da Atividade: Atividade desenvolvida desde o ano de 2011 até o presente momento, durante o período de recesso escolar dos bolsistas, com objetivo de estimular hábitos de vida saudáveis, a vivência segura da sexualidade, a prevenção de doenças crônico-degenerativas e infecciosas contagiosas e a formação de lideranças para trabalho em saúde.

- **Atividade:** “*I Workshop sobre Saúde dos Povos Indígenas – UFSCar*”

Público-alvo: Estudantes de graduação da UFSCar e profissionais da saúde e gestores do Município de São Carlos.

Descrição da Atividade: Atividade realizada no ano de 2014, no Anfiteatro Bento Prado UFSCar, composta por mesas redondas e ciclo de palestras, para um público de 80 pessoas. Seus objetivos foram apresentar um panorama histórico das políticas de saúde indígena no Brasil, os aspectos básicos de funcionamento do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena e a formação de profissionais para atuar nesse subsistema.

- **Atividade:** “II e III Simpósios sobre Humanização do Parto e Nascimento de São Carlos”.

Público-alvo: Estudantes e profissionais da Área de Saúde.

Descrição da Atividade: Atividade promovida pelos professores da Área da Saúde do Departamento de Medicina da UFSCar, nos anos de 2011 e 2012, com apoio do Grupo PET-Indígena – Ações em Saúde, com objetivo de promover atualização técnica e discussão do modelo atual de assistência obstétrica.

Referências

BALZAN, N. C. Formação de professores para o ensino superior: desafios e experiências. In: BICUDO, M. A. (Org.). *Formação do educador e avaliação educacional*. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 173-88.

COLL, C. *et al.* *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002.

CYRINO, E. G.; TORALLES-PEREIRA, M. L. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. *Caderno de Saúde Pública*, v. 20, n. 3, p.780-788, jun. 2004.

FEUERWERKER, L.; LLANOS, C.; ALMEIDA, M. *Educação dos profissionais de saúde na América Latina*: teoria e prática de um movimento de mudança. São Paulo: Hucitec; Buenos Aires: Lugar Editorial; Londrina: Ed. UEL, 1999.

FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE. *Lei Arouca*: a Funasa nos 10 anos de saúde indígena, 2009. Disponível em: <www.funasa.gov.br/site/wp-content/files.../livro-lei-arouca-10anos.pdf>.

_____. Departamento de Saúde Indígena. *Vigilância em saúde indígena síntese dos indicadores*, 2010. Disponível em: <vsalud.org/portal-lis/lis-search/?q=source_type%3Aepidemiological_data_maps>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Brasil em síntese*. Disponível em: <<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/populacao/taxas-de-mortalidade-infantil>>.

_____. *Censo 2010 [Internet]*. Disponível em: <www.censo2010.ibge.gov.br/resultados_do_censo2010.php>.

_____. *Síntese de indicadores sociais*: uma análise das condições de vida da população brasileira, 2013. Disponível em: <[ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2013/SIS_2013.pdf](http://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2013/SIS_2013.pdf)>.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Política nacional de atenção à saúde dos povos indígenas*. Ministério da Saúde/Fundação Nacional da Saúde, 2002. Disponível em: <www.funasa.gov.br>.

_____. Secretaria de Vigilância em Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. *Política nacional de promoção da saúde*, 2006. Disponível em: <<http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/PoliticaNacionalPromocaoSaude.pdf>>.

SOLÉ PLA, M. A.; CORRÊA, F. M.; CLARO, I. B.; SILVA, M. A. F.; KNEIPP, M. B.; BORTOLON, P. C. Análise descritiva do perfil dos exames citopatológicos do colo do útero realizados em mulheres indígenas e não indígenas no Brasil, 2008-2011. *Revista Brasileira Cancerologia*, v. 58, n. 3, p. 461-69, 2012.

STARFIELD, B. *Atenção primária: equilíbrio entre necessidades de saúde, serviços e tecnologia*. Brasília: UNESCO; Ministério da Saúde, 2002. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetaileObraForm.do?select_action=&co_obra=14609>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)*, 2005. Disponível em: <www.ufscar.br/spdi/arquivos/PDI>.

____. *Relatório Anual de Atividades*, 2006. Disponível em: <www.ufscar.br/spdi/atividades>.

____. Comissão de ações afirmativas. *Proposta de um Programa de Ações Afirmativas para a UFSCar, 2ª versão*, 2006. Disponível em: <www.acoesafirmativas.ufscar.br>.

____. Conselho de Graduação. *Resolução n. 066, de 14 julho de 2014*. Disponível em: <www2.ufscar.br/documentos/res_cog_066_indigenas2015.pdf>.

____. Pró-Reitoria de Graduação. Disponível em: <www2.ufscar.br/interface_frames/index.php?link=http://www.prograd.ufscar.br/cursos.php>.

____. Secretaria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Institucionais. *Indicadores Institucionais/Principais Indicadores*, 2010. Disponível em: <www.ufscar.br/spdi/principais_indicadores>.

A Universidade à luz do olhar indígena

Tensões, perspectivas e aprendizagens

Lennon Ferreira Corezomaé¹
Ana Caroline Marques de Souza¹
Ariele Gomes Botelho¹
Cristiana Ausenita do Nascimento¹
Dayane Teixeira Almeida¹
Deise Mari da Cruz¹
Fernanda dos Santos Mendes¹
Henrique Ubiratan de Oliveira¹
José Luiz Silva Santana Filho¹
Ornaldo Baltazar Sena¹
Rosilene Correa dos Santos Mendes¹
Valmir Samuel Farias¹
Cristiano dos Santos Neto²
Fernanda Vieira Rodovalho Callegari³

Retrato do Grupo PET-Indígena – Ações em Saúde UFSCar

O Grupo PET-Indígena – Ações em Saúde iniciou suas atividades em dezembro de 2010, no *campus* São Carlos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atualmente é composto por estudantes indígenas, das etnias Kaxinawá, Pankará, Pankararu, Tariano, Terena, Tupiniquim,

1 Bolsistas do PET/Indígena-Ações em Saúde da UFSCar/campus São Carlos. E-mail: petindsaaude@gmail.com

2 Doutor em Ecologia e Recursos Naturais pela Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, Professor do Departamento de Ecologia e Biologia Evolutiva da Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, orientador dos bolsistas do PET/Indígena-Ações em Saúde da UFSCar/campus São Carlos. E-mail: cristianoneto@ufscar.br

3 Doutora em Ciências Médicas pela Universidade de São Paulo/USP, Professora do Departamento de Medicina da Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, tutora do PET/Indígena-Ações em Saúde da UFSCar/campus São Carlos. E-mail: fercallegari@ufscar.br

Umutina e Xucuru do Ororubá, matriculados nos cursos de Educação Física, Enfermagem, Fisioterapia, Medicina e Psicologia.

Os principais objetivos dos integrantes do PET-Indígena – Ações em Saúde são: contribuir para o fortalecimento da cultura indígena no âmbito acadêmico; integrar estudantes indígenas de diferentes etnias; fortalecer a perspectiva do Ensino Intercultural e a troca de saberes entre a Universidade e a Aldeia; qualificar-se profissionalmente; contribuir para melhoria das condições de saúde nas aldeias indígenas.

O Grupo apresenta como características a persistência mediante as dificuldades e a resiliência em momentos abstrusos. Nós, integrantes do Grupo, reconhecemos a importância de compartilhar experiências pessoais e profissionais, sejam relacionadas à aldeia, ao curso, aos trabalhos desenvolvidos dentro do Grupo e entendemos que a cooperação é fundamental para o bom desempenho das atividades de extensão e pesquisa.

É de suma relevância destacar a diferença étnica que compõe o Grupo, de modo que apresentamos diferenças marcantes, seja na esfera cultural ou de opinião, o que nos torna um grupo heterogêneo e complexo, mas ao mesmo tempo criativo e inovador.

No próximo tópico contaremos um pouco da história das nossas comunidades de origem a partir do nosso olhar, para que o leitor compreenda o quão particulares são as histórias dos povos indígenas, não podendo a cultura de um povo indígena ser generalizada para todos os outros povos indígenas. Para isso, cada membro do nosso grupo elaborou uma narrativa sobre a história do seu povo.

Meu povo, minha raiz

Kaxinawá

Dentro desse universo de riquezas culturais pertencemos a um grupo do tronco linguístico pano, uma comunidade indígena do Norte do país, entre a fronteira com Bolívia e Peru. Uma terra longe chamada Acre, em uma aldeia do Município de Jordão. Pertencemos a um grupo que acredita que a mãe natureza é soberana e sábia, que tudo ela dá. Pertencemos a um povo que respeita e tem a natureza como sagrada! Natureza essa que abrange todos os seres inanimados e vivos, os rios, os pássaros, os

animais. Pertencem a um grupo no qual acreditamos que todos têm sua importância e uma função no mundo do qual pertencemos.

Ornaldo Baltazar Sena, graduando do curso de Medicina.

Tariano

Os Tariano pertencem ao tronco linguístico arawak, vivem no Alto Rio Negro no Amazonas. Devido ao esquecimento da língua vernacular, hoje poucas pessoas falam a língua Tariana. Assim tornou-se necessário falar o idioma do Povo Tukano. Nós Tariano somos filhos do Trovão, nossa história começa em *Enudali* ou *uapui* cachoeira, esse é o lugar sagrado do início da criação do mundo. Naquele tempo não havia gente no centro do mundo, só havia *Hipaweri Enu* e *Hipawerua*. Esses decidiram que queriam netos que habitassem a terra, então foram procurar por eles. Naquele tempo não havia terra e água, só havia pedra. Desse modo, eles juntavam o buraco do orvalho das estrelas nos buracos das pedras para poderem beber água. Como eles queriam netos, puseram-se a conversar sobre como fariam para criar a geração deles, então *Enudali* disse para sua mulher buscar folhas de tabaco e três cuias, assim começaram o ritual sagrado para a criação do povo, com cigarro, com folhas e *pari* de quartzo branco e três cuias preparadas. Feito o ritual de benzimento *Hipaweri* deu um sopro. As cuias eram como se fosse a barriga de onde iria nascer o primeiro humano feito com água e sangue, assim foram criados os Tariano, com sangue do trovão, que se chamou *Yyumanakeriyanaperee* formou a futura geração.

Dayane Teixeira Almeida, graduanda do curso de Psicologia.

Terena

No Estado do Mato Grosso do Sul, vive uma das maiores populações indígenas do país: cerca de 30 mil Terena, que pertencem à família linguística Aruak. Os Terena atualmente vivem em um território descontínuo, fragmentado em pequenas “ilhas” cercadas por fazendas e espalhadas por sete municípios sul-mato-grossenses: Miranda, Aquidauana, Anastácio, Dois Irmãos do Buriti, Sidrolândia, Nioaque e Rochedo. Até hoje os Terena resistiram à demarcação física do território, pois sabem que

a extensão territorial que deve ser demarcada é muito maior. A agricultura hoje praticada pelos Terena é diferente da que se praticava antes da Guerra do Paraguai. Antigamente os Terena possuíam um território suficiente para desenvolver uma agricultura itinerante, de corte e queima e posterior pousio, por tempo suficiente para a regeneração da fertilidade natural do solo. Atualmente, confinados nas Reservas os Terena possuem campos de cultivo permanentes, utilizando-se da mecanização (tratores) para preparo da terra para plantio e eventualmente para a abertura de novas áreas permanentes de cultivo.

Rosilene Correa dos Santos Mendes, Valmir Samuel Farias
e Ariele Gomes Botelho, graduandos do curso de Enfermagem.
Fernanda dos Santos Mendes, graduanda do curso de Psicologia.

Tupiniquim

Sou da etnia tupiniquim, venho de uma Aldeia denominada Caeiras Velhas, localizada no interior do Espírito Santo. Muitos me perguntam como é ser indígena sempre pensando no estereótipo relacionado a habitações do tipo ocas e no vestuário do tipo tapa sexo, eu lhes digo que ser indígena não é algo reduzido ao estético que os filmes expõe. Digo ainda que vai muito além do que os olhos podem ver e do que as palavras são capazes de explicar. Pertencer a uma comunidade indígena é pertencer a uma grande família, que tem conflitos e desavenças, mas que no final de tudo o que prevalece é o amor que temos uns pelos outros.

Ana Caroline Marques de Souza, graduanda do curso de Medicina.

Pankará

Povo guerreiro e forte. Não somos um povo ressurgido, somos um povo resistente, que resistiu a fome, a pobreza e o descaso daqueles que poderiam nos ajudar. O povo Pankará reside na sua maioria em áreas de difícil acesso, em grandes altitudes, no Estado de Pernambuco. Somos em um total de 2.200 habitantes. Encontramos grandes dificuldades no período chuvoso, por causa das estradas barrentas e cheias de pedras e temos que subir grandes altitudes, para chegarmos até nossas casas. Vivemos basicamente da agricultura familiar, e do artesanato local.

Durante o tempo que vivi na comunidade, sempre tivemos dificuldades em ter pessoas que realmente se importasse com o nosso povo.

Cristiana Ausenita do Nascimento, graduanda do curso de Medicina.

Pankararu

A história do povo Pankararu está relacionada desde o início da colonização à ação missionária que levou aos aldeamentos forçados e à convivência forçada com outros povos. A aldeia fica localizada entre os municípios Tacaratu e Petrolândia-Pernambuco. A língua materna Pankararu era o Tupi Guarani, entretanto por consequência das opressões sofridas os mais velhos não repassaram o dialeto para as gerações futuras, resultando no esquecimento. Algumas das principais marcas da nossa cultura consiste na dança do toré, dança dos bichos, menino do rancho, festa do Umbu e culto aos encantados (espíritos protetores). Influenciados pela ação missionária, a grande maioria segue a religião católica, e que agora é passado de pais para filhos. O povo Pankararu é um povo muito espiritual e batalhador que ao longo do tempo veio enfrentando muitos preconceitos pelo fato de não ter muitas características físicas que tecnicamente definem um indígena, como por exemplo, o cabelo liso. A principal atividade de trabalho consiste na agricultura, destacando o plantio do feijão, milho e a mandioca, também contam com a comercialização de artesanatos e a venda de frutas como a pinha, manga entre outras.

Deise Mari da Cruz, graduanda do curso de Fisioterapia.

Umutina

O povo Umutina é um povo guerreiro que persistiu ao assimilacionismo e até hoje resiste as diferentes formas de agressão do governo. A aldeia indígena Umutina é cercada pelo Rio Paraguai e pelo Rio Bugre, a mesma localiza-se na região Centro-Oeste, Estado do Mato Grosso, a 180 quilômetros da capital, Cuiabá, ficando separada da cidade de Barra do Bugres pelos rios. Atualmente, na Aldeia Umutina coexistem nove povos distintos: Umutina, Bakairi, Bororo, Chiquitano, Kayabi, Manoki, Nambrikwara, Pareci e Terena. Os primeiros contatos entre os Umutina e os não indígenas foram agressivos, os ancestrais indígenas defendiam

o território quando atacados por poaieiros ou por posseiros (não indígenas). Além dos confrontos corpo a corpo os não indígenas espalharam doenças como coqueluche, sarampo entre outras, o que quase dizimou o povo Umutina. Chegou a resistir ao ataque e as doenças e ao modo de vida dos não indígena somente 13 Umutina que viviam em maloca (aldeia distante). Os filhos e filhas dos Umutina mortos em guerra ou por doença, foram submetidos forçosamente à educação formal não indígena do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), de modo que foram impedidos de falar a língua materna ou de praticar qualquer manifestação cultural. Em relação à alimentação, os Umutina consomem basicamente o milho, a mandioca, o cará, frutas (particularmente banana, melancia, goiaba, manga, seriguela, compati-sé, coco de buriti, marmelada e bacava), peixes (sobretudo pintado, pacu, dourado, bagre e jaú), animais (anta, porco do mato, capivara e paca) e mel. Com o milho se faz xixá, mingau, curau e bolo, além dele ser consumido assado ou frito. Já com a mandioca especialmente o biju (parecido com uma tapioca). Ela também é usada frita ou assada. Atualmente o povo indígena Umutina conta com aproximadamente 600 habitantes na terra indígena Umutina.

Lennon Ferreira Corezomaé, graduando do curso de Educação Física.

Xucuru do Ororubá

O povo Xucuru do Ororubá localizado na serra do Ororubá na cidade de Pesqueira-PE é um grupo, diga-se de passagem, resistente, pois é marcado pelo histórico de lutas por terras e também pela busca do desenvolvimento autossustentável e do modelo de organização interna do próprio povo. O povo Xucuru tem um representante para cada aldeia, sendo 25 no total, e um cacique e um pajé que lidera todas as 25 aldeias. Atualmente, o povo Xucuru tem avançado significativamente no que se refere a tecnologia, onde diversas aldeias já contam com serviços de internet e telefonia. A busca pela formação em cursos Superior também é algo crescente, pois a cada ano são formados vários jovens em diferentes cursos, cursos esses que são oferecidos em cidades vizinhas e até mesmo em outros estados.

José Luiz Silva Santana Filho, graduando do curso de Fisioterapia.

A vida na aldeia

A partir dos pontos comuns entre os participantes do Grupo PET, faremos uma breve apresentação da nossa vida na aldeia, desse modo você leitor pode começar a entender um pouco melhor os nossos desafios em meio à cidade.

A vida na aldeia é algo que nos fornece uma paz interior e pode ser considerada por muitos um sonho. Os dias são tranquilos, vivemos em união, cada pessoa desempenha o seu papel dentro da aldeia para a organização da mesma.

A infância é repleta de brincadeiras, as quais nos permitem andar com os pés descalçados, subir em árvores, nadar nos rios entre outros particulares de cada povo. Na aldeia também temos responsabilidades quando crianças, sendo uma destacada pelo grupo, cuidar dos irmãos ou irmãs mais novos. Apesar dessa responsabilidade sempre temos muito tempo para brincar.

O entrelaçamento familiar é muito importante, havendo respeito para com os anciões, pois estes são senhores e senhoras do saber, adquirido pela experiência de vida, eles são as raízes que nos alimentam com os saberes da nossa cultura.

Em relação aos estudos, alguns dos integrantes estudaram na escola indígena diferenciada na própria aldeia, outros estudaram em escola pública ou particular não indígena, localizadas na cidade. Há ainda aqueles que fizeram curso preparatório para o Vestibular Indígena na UFSCar.

A nossa escolha profissional

O “Por que” da escolha pelo Ensino Superior e por um curso em específico é singular para cada integrante desse PET. Assim, descreveremos a seguir trechos que contextualizam a nossa preferência por um determinado curso, bem como o quê nos motivou a sair da aldeia em busca de um novo conhecimento. Esses trechos foram extraídos de narrativas reflexivas que confeccionamos durante a organização deste capítulo de livro.

Destacamos que para nós, esse “novo conhecimento” não é melhor e nem pior que os tradicionais de cada povo, e sim um conhecimento diferente que pode contribuir para a aldeia de cada pessoa do Grupo. Outro ponto relevante é que muitos de nós já tínhamos uma experiência

profissional na Área da Saúde, atuando como Agentes Indígenas de Saúde ou técnicos de Enfermagem antes de ingressar na UFSCar.

Percebemos que a Deise Mari da Cruz, etnia Pankararu, optou por ingressar no Ensino Superior, devido às dificuldades vivenciadas por sua família na comunidade indígena, que em busca de uma vida melhor mudou-se para São Paulo, onde reside até o presente momento na comunidade do Real Parque. Ela relatou a dificuldade que foi adaptar-se com a “nova” vida. Aos 15 anos de idade começou a fazer aulas de dança, o que proporcionou a oportunidade de conhecer um fisioterapeuta, do qual herdou a paixão pela Fisioterapia. A questão financeira foi um empecilho para entrar no Ensino Superior. Somente quando soube da UFSCar e do Programa de Ações Afirmativas, por meio de amigos, prestou o vestibular indígena, e ingressou no curso de Fisioterapia.

História parecida com a da Deise, pelo fato de ter alguém como motivador pela escolha da profissão, foi a contada pela Dayane Teixeira Almeida, etnia Tariano. Ela estudou em escola de freiras, localizada em São Miguel do Guaporé-RO, Amazonas. Nesse local conheceu uma Freira que cursava Psicologia, a qual falava muito da profissão, bem como ajudava pessoas com problemas na família. Por outro lado o pai sempre a motivou a ser professora, mas desde adolescente Dayane sentia que ser professora não era a sua vocação, por isso optou pelo curso de Psicologia na UFSCar.

A escolha de uma profissão que correspondia a sua vocação foi algo marcante na trajetória da Ana Caroline Marques de Souza, etnia Tupiniquim. Ela cursou o Ensino Fundamental na escola da aldeia, completando o Ensino Médio na cidade. Logo após iniciou curso de Pedagogia e começou a atuar como professora na aldeia. Porém, percebeu que não tinha vocação para essa profissão e decidiu que tentaria um curso voltado para a Área da Saúde. Ela entrou na UFSCar, em 2013, no curso de Fisioterapia por meio de vestibular indígena, mas ainda sentia que essa não era sua vocação. Em 2014, prestou um novo vestibular. Atualmente, cursa Medicina e está muito contente com a escolha e acredita que será uma boa profissional.

Já a integrante Rosilene Correa dos Santos Mendes, a nossa Rhosy, etnia Terena, foi impulsionada a entrar no Ensino Superior pela precariedade da educação e saúde na aldeia dela. Atuou como Técnica de

Enfermagem no posto de saúde da própria aldeia e constatou a falta de ambulância e até de medicamentos básicos, o que a incomodou profundamente. Pensando nessas mazelas e por identificar que podia colaborar no oferecimento de um atendimento qualificado e humanizado, que respeitasse a cultura e as tradições indígenas, Rhosy optou pelo curso de Enfermagem.

A Cristiana Ausenita do Nascimento, etnia Pankará, também atuou como Técnica de Enfermagem na sua comunidade por um período de oito anos. Entretanto achou a contribuição pequena, de modo que em uma cidade próxima a aldeia cursou Bacharelado em Enfermagem. Por quatro anos Cristiana estudou e trabalhou concomitantemente. Porém, não se sentia feliz, notava que faltava algo que a motivasse. Nesse percurso passou por conflitos familiares e por duas tentativas frustradas de entrar na UFSCar pelo vestibular indígena. Mas persistiu, e na terceira tentativa conseguiu a tão sonhada aprovação no curso de Medicina, um sonho realizado após muitas batalhas.

O integrante Orinaldo Baltazar Sena ao escolher o curso de Medicina pensou nas oportunidades que o mesmo poderia proporcionar a ele, também observou o amplo campo de atuação dos profissionais dessa área, o que o motivou ainda mais. Pretende trabalhar diretamente com pessoas e não com pesquisa. O mundo universitário o fascina, os desafios do dia a dia para ele tornam-se um estímulo para seguir em frente e não desistir.

Agora quem vos fala um pouco do “Por quê?” de entrar em uma instituição de Ensino Superior sou eu Lennon Ferreira Corezomaé, etnia Umutina. Em verdade eu nunca havia tido o sonho de entrar no Ensino Superior, até por que não me sentia capaz de tamanha façanha por diversos motivos. Quando eu estava na Aldeia Umutina, ouvi falar sobre o vestibular indígena por meio de Ações Afirmativas na UFSCar. Desse modo, fui motivado pela minha família a fazer minha inscrição. Eis que havia chegado o momento de escolha do curso, sendo escolhida Educação Física (Licenciatura) por influência da minha namorada e pela relação com os esportes. Enfim, passei para o curso selecionado e realizei o inesperado. Atualmente, me sinto realizado e feliz com a escolha do curso, sinto a paixão de lecionar que é o que mais quero fazer.

As dificuldades e as superações no ambiente universitário

A mudança da aldeia para Universidade foi muito difícil para todos os membros desse Grupo PET. O que aparece com muita clareza desde o primeiro momento é o impacto da diferença cultural, o que consequentemente leva a saudade da família e da aldeia, ambiente no qual nos sentimos protegidos. A maioria de nós nunca tinha saído de casa ou havia ficado tanto tempo longe da família. Na nova casa temporária, nossos costumes são banalizados e vivemos em um lugar em que o tempo de vida é diferente do tempo de vida da aldeia, e isso dificulta a nossa adaptação no novo ambiente. Destarte estando longe da família, em uma lógica competitivista e em meio a pessoas que não conhecemos, com pensamentos, costumes e conhecimentos diferentes dos nossos, emergem outros obstáculos, como por exemplo, o de permanecer e manter-se na Universidade.

O sentido de manter-se está relacionado ao financeiro, pois mesmo a Federal sendo gratuita, há gastos com materiais, que variam o valor conforme o curso e o material em si, bem como gastos com alimentação. Já o significado de permanecer está para a falta de estrutura e acolhimento, como exemplificado em um relato de uma participante desse PET que teve que morar como agregada na moradia da UFSCar, por falta de vagas nesse recinto.

Outra questão apontada por um dos nossos colegas foi à organização dos estudos mediante as novas exigências de acompanhar uma rotina cronometrada. Além disso, houve dificuldade em interagir com pessoas individualistas e competitivas, mesmo sendo colegas de Curso. Quem nos dera não mencionarmos o obstáculo do preconceito, esse mais sorrateiro do que escancarado. Aparece em falas condolentes que dizem amigavelmente que não somos capazes.

Entre tantas coisas negativas apresentadas, você deve estar se perguntando: “Por que vocês ainda permanecem na Universidade?”. Porque do mesmo jeito que há motivos para desistirmos, também há motivos para persistirmos. Esses são apresentados no tópico que segue.

Nossa família, nossa cultura, o Grupo PET-Indígena – Ações em Saúde, como “força” para permanecermos na universidade

Embora haja demasiadas mazelas, também há as coisas boas a ser contadas. Uma das coisas boas é a felicidade ao passar em um curso que tanto foi sonhado, batalhado, com o qual nos sentimos identificados. Assim como há colegas individualistas e competitivas, também há companheiros que nos acolhem e tornam-se nossos amigos.

A todo o momento que pensamos em desistir, também nos lembramos das nossas famílias, dos nossos amigos, do nosso povo, que nos ensinaram que nada é fácil, que não podemos desistir diante dos obstáculos, sejam eles pequenos ou grandes, e que devemos acreditar e lutar pelos nossos sonhos. A família é um lugar de aconchego para muitas pessoas, para nós indígenas é o esteio central, é o que nos mantém firme, erguido, possa surgir o vendaval que for, enquanto o nosso esteio estiver firme, nós também estaremos.

A certeza de que retornaremos para as nossas aldeias para contribuir com a melhoria da qualidade de vida de todos nos motiva ainda mais. Pensamos também no orgulho que o nosso povo tem de nós, por termos conseguido chegar até aqui. Isso nos dá coragem e forças para seguir em frente.

Ainda sobre as boas notícias, a UFSCar, o Grupo PET-Indígena – Ações em Saúde tornou-se um importante espaço para validação dos conhecimentos indígenas, bem como disseminação desse conhecimento que pouco é dialogado. O PET nos possibilita transpor o nosso conhecimento para o âmbito acadêmico, a exemplo o “I Workshop sobre Saúde Indígena na UFSCar”, organizado por todos os componentes do nosso Grupo. Assim, apesar das dificuldades hora de um, hora de alguns, hora de todos, nós continuamos firmes em nossos cursos e nos trabalhos desenvolvidos no PET-Indígena – Ações em Saúde.

O que fazer depois de formado?

Para esse questionamento, as opiniões convergem para um pensamento comum, a vontade de trabalhar nas aldeias indígenas, de preferência na qual pertencemos, mas também em outras aldeias indígenas para as quais nossas contribuições possam ser úteis.

A petiana Dayane Teixeira Almeida, após finalizar o curso de Psicologia, pretende retornar para a comunidade dela para trabalhar como preciso for, onde houver necessidade, ou até mesmo falando sobre a profissão e quem sabe despertando novos interesses para o curso.

Há quem mostrou o desejo de especializar-se e aprimorar-se um pouco mais para trabalhar com a saúde indígena, a exemplo Deise Cruz, que a partir de observações na aldeia, percebeu a carência por profissionais fisioterapeutas, assim como, a carência de outros profissionais da Área da Saúde. Ela ainda ressaltou o PET-Indígena – Ações em Saúde como lugar em que aprendeu a trabalhar em equipe, fator esse que facilitará a socialização dos seus saberes.

Já Cristiana fala em ser uma multiplicadora de conhecimentos na sua aldeia, socializando com seu povo os “novos conhecimentos” com os quais teve contato. Ressalta que os conhecimentos adquiridos fora da comunidade são importantes para conseguir viver e fortalecer a cultura e os costumes. Que apesar do povo dela morar em um cantinho distante é possível fazer desse cantinho um lugar melhor para viver. Prossegue dizendo que mediante a aprendizagem de hábitos com o não indígena poderá minimizar um pouco o sofrimento do seu povo.

Assim como a maioria eu (Lennon) também pretendo retornar para a minha aldeia e lá lecionar em aulas de Educação Física, sempre ao máximo tentando contribuir para o fortalecimento da cultura do povo Umutina.

Situação de saúde nas comunidades indígenas

A situação de saúde dos povos indígenas varia conforme a etnia, aldeia, bem como cada povo lida com determinados agravos. De um modo geral, os povos indígenas encontram-se em uma posição de grande vulnerabilidade, apresentando em diversas situações, taxas de morbidade e mortalidade três a quatro vezes superiores as da população brasileira em geral. Aqui os integrantes do PET destacarão algumas questões com relação à realidade do povo ao qual pertencem.

Ações desenvolvidas pelo Grupo PET-Indígenas para melhoria das condições de saúde nas aldeias indígenas

A seguir apresentaremos as ações extensionistas realizadas por nós, integrantes do PET-Indígenas – Ações em Saúde, que resultaram em resumos científicos apresentados em eventos científicos locais, regionais (Sudeste-PET) e nacionais (Enapet). Em grande parte essas surgiram a partir das nossas observações em nossas aldeias, mediante reflexão sobre determinada temática, bem como pelo objetivo desse PET de compartilharmos o conhecimento aprendido nos nossos concernentes cursos com as pessoas das nossas respectivas Aldeias, a fim de melhorar as condições de saúde dos habitantes.

Os petianos Valmir S. Farias, Rosilene C. S. Mendes, Fernanda M. Santos e Ariele G. Botelho publicaram no “IX Congresso de Extensão”, setembro de 2013, São Carlos, o trabalho intitulado “Prevenção da hipertensão arterial sistêmica e do *diabetes mellitus*: uma experiência na comunidade Indígena Terena do Mato Grosso do Sul”. O presente estudo teve como objetivo discutir a importância da adoção de um estilo de vida saudável no processo terapêutico e na prevenção da Hipertensão Arterial Sistêmica (HAS) e do *diabetes mellitus* (DM). Essa ação faz parte da atividade de extensão “Medidas Preventivas em Saúde e de Inclusão Social para Comunidades Indígenas”, vinculada à Proex UFSCar. A atividade reuniu cerca de 41 indígenas hipertensos e/ou diabéticos, oriundo das aldeias Terenas Lagoinha, Bananal, Morrinho, Ipegue e Água Branca.

Trabalho realizado com o povo Tupiniquim foi o da Ana Caroline M. Souza, com o título “Prevenção da obesidade: uma experiência com os adolescentes das comunidades indígenas Tupiniquim, Estado Espírito Santo, Brasil.” Esse teve como objetivo discutir as consequências da obesidade e as estratégias para sua prevenção. Participaram das atividades 28 adolescentes na faixa etária de 14 a 16 anos. Foram realizados quatro encontros com caráter pedagógico que visou estimular os adolescentes a cultivarem junto aos membros de sua família, frutas e hortaliças, no quintal de suas casas para que pudessem ter acesso a uma alimentação mais saudável. O estudo foi publicado no “IX Congresso de Extensão, setembro de 2013, São Carlos”.

Junto aos Pankararu foi realizado o trabalho denominado “Prevenção de DST: roda de conversa com casais indígenas da etnia Pankararu”. Organizado pelos petianos Henrique U. Oliveira, Deise M. Cruz, Cristiana A. N. Bezerra, Orinaldo B. Sena e Lennon Ferreira Corezomaé. O estudo teve como objetivo compartilhar com casais indígenas da etnia Pankararu informações sobre a importância do uso de preservativo para evitar DST. A população-alvo foi na maioria casais (11 homens e 9 mulheres) na faixa etária entre 20 e 40 anos de idade, da etnia Pankararu moradores da cidade de Mogi Mirim-SP que migraram do sertão pernambucano. Para o desenvolvimento dessa atividade foi realizada roda de conversa com exposição da temática a partir do conhecimento prévio que o grupo tinha sobre o tema. O trabalho foi publicado no “IX Congresso de Extensão, setembro de 2013, São Carlos”.

Com a população Xukuru do Ororubá foi desenvolvido pelo petiano José L. Santa Filho o trabalho intitulado “Prevenção de DST/AIDS junto a população jovem da aldeia indígena capim de planta do povo Xukuru do Ororubá no Município de Pesqueira-PE”. O presente estudo teve como objetivo, mostrar quais são as principais DST; sensibilizar quanto às consequências das DST e gravidez não planejada; ensinar como utilizar os preservativos de forma correta e identificar os problemas, dificuldades, medos e tabus que envolve o tema DST. A atividade contou com a participação de 21 jovens. Vale destacar que houve interesse pela continuidade dessas atividades, tanto naquela aldeia quanto em outras. O estudo foi publicado no “IX Congresso de Extensão, setembro de 2013, São Carlos”.

Os petianos Rosilene C. S. Mendes, Fernanda M. Santos e Valmir S. Farias desenvolveram com os Terena o trabalho intitulado “Prevenção de gravidez e DST: atividade educativa para jovens da comunidade indígena terena”. Esse estudo teve por objetivo promover um espaço de discussão sobre medidas de promoção e prevenção da gravidez não planejada e DST entre jovens de três escolas públicas da comunidade indígena Terena, localizadas no Estado do Mato Grosso do Sul. A população-alvo foi os jovens indígenas entre 12 e 22 anos de idade da Escola Municipal da Aldeia Água Branca (20 jovens) e das escolas estaduais da Aldeia Lagoinha (20 jovens) e Aldeia Bananal (30 jovens). Os jovens indígenas participaram ativamente da atividade educativa, bem como tiveram a oportunidade de discutir sobre o assunto entre eles e os coordenadores

e esclarecer dúvidas. O trabalho foi publicado no “IX Congresso de Extensão, setembro de 2013, São Carlos”.

O participante José L. Santana Filho, publicou no “IX Congresso de Extensão, setembro de 2013, São Carlos”, o trabalho denominado “Prevenção de doenças crônicas junto a multiplicadores em saúde de duas aldeias do povo Xukuru do Ororubá no Município de Pesqueira-PE”. Esse estudo teve como público-alvo os multiplicadores de saúde da região Pesqueira, ou seja, os Agentes Comunitários de Saúde, Técnicos de Enfermagem e lideranças indígenas. Foram realizadas reuniões individuais com cada participante em seu próprio domicílio, seguindo o modelo de trabalho do Agente Comunitário de Saúde, ou seja, na forma de visita domiciliar. Na visita foram debatidos temas ligados à saúde, em geral, e especificamente sobre Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), hipertensão arterial e diabetes na população indígena das duas aldeias.

O componente Henrique U. Oliveira desenvolveu com o povo Pankararu, o trabalho denominado “Condições de saneamento básico na aldeia brejo dos padres da área indígena Pankararu, Pernambuco, Brasil”, apresentado em pôster no “IX Congresso de Extensão, setembro de 2013, São Carlos”. O presente estudo teve como objetivo identificar as medidas sanitária praticadas na aldeia e também as necessidades de aprendizagem da população para prevenção das doenças infectoparasitárias. Constatou-se que parte da água utilizada pela população é potável, proveniente do sistema público de abastecimento. A aldeia não conta com um sistema público organizado para armazenamento e escoamento do lixo, o que leva a população a jogar lixo a céu aberto, incinerar ou levar em carro próprio o lixo para as cidades mais próximas.

a. Foi realizado na aldeia Umutina, pelos integrantes: Deise M. Cruz e Genilson O. Kiry, o trabalho intitulado “Relato de experiência sobre prevenção de gravidez e DST entre jovens indígenas do povo Umutina”. Esse teve como objetivo proporcionar um espaço para discutir as medidas preventivas de gravidez e DST na adolescência entre os jovens indígenas do povo Umutina. A população-alvo foi os jovens indígenas do povo Umutina entre 15 e 17 anos de idade. Os jovens indígenas se mostraram muito interessados e motivados durante toda a atividade. Fizeram muitas perguntas que foram respondidas utilizando os cartazes

explicativos que serviram de apoio para a discussão. O trabalho foi publicado no “IX Congresso de Extensão, setembro de 2013, São Carlos”.

Foi desenvolvido com os Terena de Mato Grosso do Sul o trabalho denominado “Drogas e álcool: Uma ação educativa na comunidade Indígena”. Os responsáveis foram: Fernanda dos Santos Mendes, Rosilene Correa dos Santos Mendes e Valmir Samuel Faria. O objetivo do estudo foi promover um diálogo e uma reflexão sobre os malefícios que o uso de álcool e tabaco pode causar no organismo, bem como conscientizar sobre o uso abusivo de álcool e tabaco em adolescente na comunidade indígena. O público-alvo foram adolescentes da Aldeia Bananal do Ensino Médio E.E.E. Professor Domingos Veríssimo Marcos MIHIM. Participaram dessa atividade 15 pessoas, sendo oito do sexo feminino e sete do sexo masculino da comunidade indígena da Aldeia Ipegue. Os facilitadores da atividade proporcionaram um ambiente descontraído para que as respostas fossem esclarecidas e, ainda, permitiu a troca de experiências entre eles.

Os petianos Ariele, Ana Caroline e Cristiana, realizaram o trabalho denominado “Conversando sobre as repercussões da gravidez na adolescência nas comunidades indígenas”. A atividade foi desenvolvida com estudantes do Ensino Médio da E. E. I. E. M. “Professor Domingos Verissimo Marcos Mihin”, situada na Aldeia Bananal do Município de Aquidauana no Estado do Mato Grosso do Sul, com a permissão do gestor da escola. O objetivo foi realizar ações de promoção em saúde referentes às repercussões da gestação na adolescência e medidas de prevenção de gravidez. Pode-se concluir que a escola é um espaço protegido para ações de orientação sexual e facilitam que os estudantes se expressem de forma livre suas dúvidas, inseguranças e curiosidades.

A petiana, Dayane Texeira Almeida, etnia Tariano, realizou o trabalho intitulado “Conversando sobre saúde sexual e reprodutiva com estudantes da Escola Estadual Indígena São Miguel, Distrito de Yauarête-AM”. Esse estudo foi realizado após incentivo do PET para aplicação do conhecimento adquiridos na Universidade. O objetivo foi identificar e esclarecer as dúvidas dos adolescentes sobre saúde sexual e reprodutiva. Participaram da atividade 40 adolescentes. Os resultados do projeto foram apresentados no XIX Enapet, Santa Maria, 2014. A semelhança da Dayane, a petiana Deise Mari da Cruz apresentou nesse mesmo a experiência de uma ação educativa desenvolvida por ela junto

as estudantes indígenas e não indígenas da UFSCar, cujo objetivo foi identificar e esclarecer as principais dúvidas sobre o ciclo gestacional e estimular a adoção de hábitos de vida saudáveis.

Conclusão

A nossa intenção foi trazer à luz qual o sentimento que emergiu em cada um de nós quando: saímos da aldeia; chegamos à universidade; tivemos o contato assíduo com a diferença cultural. Também a de mostrar em que ou em quem nos apegamos para seguir em frente.

É de extrema importância salientar como o PET tornou-se uma aldeia e por alguns momentos conseguimos ser nós mesmos.

Pensando futuramente, cada membro do Grupo almeja contribuir com a comunidade de origem, principalmente na Área da Saúde, seja por meio de diálogo com o povo, seja com trabalho direito no dia a dia, seja na luta contra a precarização e o sucateamento da saúde em muitas aldeias indígenas.

Concluimos dizendo que plantamos a semente da esperança, em um solo que não conhecemos a fertilidade, permanecemos regando todo dia com determinação, acreditamos que a chuva, o sol e a lua contribuirão para a boa colheita, mas sabemos que o tempo é o elemento fundamental, ter paciência é preciso. Aguardamos que a esperança germine, cresça e floresça sem espinhos e se torne outra realidade para os parentes que ainda vão entrar na universidade. Que seja uma realidade respeitosa, acolhedora e amistosa. E é com o sonho de respeito à diversidade e imensa gratidão que nos despedimos.

O Grupo PET-Saberes Indígenas

Respeito aos saberes das comunidades indígenas brasileiras

Maria Cristina Comunian Ferraz¹

Monica Filomena Caron²

Márcia Regina Pires Bracciali³

Hylío Lagana Fernandes⁴

Introdução⁵

Nos últimos 10 anos algumas universidades brasileiras têm recebido com mais frequência indígenas de várias comunidades do país. Frequentando cursos voltados exclusivamente para eles ou inseridos em programas regulares de graduação, os alunos indígenas tem se destacado em várias áreas do saber. A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), por exemplo, pioneira em seu Programa de Ações Afirmativas para estudantes indígenas, vem estimulando desde 2008 o ingresso desses alunos em cursos regulares através de vestibular diferenciado, propiciando e incentivando o acesso desse público às diversas atividades de pesquisa e extensão centradas na valorização de seus saberes.

-
- 1 Docente e tutora do Grupo PET-Saberes Indígenas UFSCar/*campus* São Carlos. E-mail: cristina@ufscar.br
 - 2 Orientadora dos alunos do Grupo PET-Saberes Indígenas e docente da UFSCar/*campus* Sorocaba. E-mail: monica.caron@gmail.com
 - 3 Orientadora dos alunos do Grupo PET-Saberes Indígenas e assistente social da UFSCar/*campus* Sorocaba. E-mail: mbracciali@ufscar.br
 - 4 Orientador dos alunos do Grupo PET-Saberes Indígenas e docente da UFSCar/*campus* Sorocaba. E-mail: hyliolafer@gmail.com
 - 5 Gostaríamos de agradecer, primeiramente, a todos os nossos alunos indígenas e suas famílias, pela confiança e pelo privilégio do convívio; à Universidade Federal de São Carlos, pelo apoio incondicional a todas as nossas atividades de ensino, pesquisa e extensão; e ao MEC e CNPq, pelo apoio financeiro.

Em 2010 foi submetido junto ao Programa de Educação Tutorial do MEC um projeto para a criação de um Grupo PET voltado exclusivamente ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão direcionadas à valorização dos saberes dos povos indígenas brasileiros. O projeto foi aprovado e, assim, foi criado o primeiro Grupo PET-Indígenas da UFSCar.

Em 2011, primeiro ano de atividades do Grupo PET, o grupo foi constituído por alunos indígenas provenientes dos povos Baré, Kaingang, Mayoruna, Piratapuya, Terena, Tukano, Suruí, Umutina, Xavante e Xukuru de Ororubá, provenientes dos estados de Amazonas, Rondônia, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, São Paulo e Pernambuco. Esses alunos foram aprovados em processo seletivo para os seguintes cursos de graduação: Agroecologia, Ciências Biológicas, Engenharia Agrônômica, Administração de Empresas, Pedagogia, Matemática, Engenharia da Computação, Gerontologia, Gestão e Análise Ambiental, Psicologia, Ciências Sociais, Turismo e Enfermagem.

Alocados em três diferentes *campi* da UFSCar – *campus* Araras, *campus* São Carlos e *campus* Sorocaba – os alunos realizaram atividades de ensino, pesquisa e extensão orientados por diversos servidores e estudantes de pós-graduação, culminando nas seguintes atividades desenvolvidas ao longo do ano de 2011: atividades de ensino e extensão (Oficina de Metodologia do Trabalho Científico, Oficina de Acesso a Base de Dados e Informações *On-line*, Criação de Base de Dados em *Software* Livre, Rodas de Conversa sobre Direito Autoral Indígena, Rodas de Conversa sobre Conhecimento Tradicional Indígena); atividades de iniciação à pesquisa científica (Cultura Indígena na Educação Escolar, Saberes Tradicionais *versus* Saberes Científicos, Histórias Indígenas, Tecnologia Indígena). Todas essas atividades culminaram com a publicação de oito trabalhos acadêmicos ao longo do ano de 2011: um artigo completo no IV Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade, realizado em Mato Grosso do Sul, cinco resumos na 9ª Jornada Científica da UFSCar realizada em São Carlos e dois resumos na III Semana da Pedagogia em Sorocaba.

Em 2012 o Grupo, que se enriqueceu com a presença de estudantes dos povos Kalapalo e Rikbaktsa, realizou uma exposição intitulada “Você sabe quem somos nós?”, que tratou dos direitos dos povos indígenas brasileiros, apresentada no saguão do prédio da Reitoria da UFSCar na

semana do Dia do Índio, além de publicar quatro trabalhos científicos: dois resumos no 2º Congresso Paulista de Extensão Universitária, em São Paulo; um resumo na IV Semana da Pedagogia de Sorocaba e um artigo completo em Simpósio Internacional realizado na Universidade Federal do Acre.

Em 2013, o Grupo PET participou com um trabalho científico no I Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas, realizado na UFSCar; três trabalhos no XX Congresso de Iniciação Científica da UFSCar; um trabalho no XXI Congresso de Iniciação Científica e um no IX Congresso de Extensão; um trabalho no XXI Congresso Iberoamericano de Extensión Universitaria realizado entre os dias 19 e 22 de novembro em Quito, no Equador.

Atualmente o Grupo PET-Saberes Indígenas tem a grata satisfação de contar com alunos dos povos Rikbaktsa, Kalapalo, Xavante, Xukuru de Ororubá, Pankararu, Piratapuya, Atikum, Terena, além da colaboração de alunos dos povos, Baré, Tukano e Kambeba. Até o momento, o Grupo PET produziu mais de 20 trabalhos científicos, entre resumos e artigos completos, participou de eventos acadêmicos, nacionais e internacionais, além de feiras e eventos em escolas públicas. Esse resultado extremamente positivo, que mostra mais uma vez a força dos povos indígenas brasileiros, foi alcançado ao longo de um pouco mais de três anos de existência do grupo.

Metodologia de trabalho

Os trabalhos do Grupo estão centrados na formação de multiplicadores indígenas voltados à valorização de seus saberes. Dá-se ênfase às rodas de conversa abertas a toda a comunidade interna e externa à UFSCar, conduzidas pelos próprios alunos indígenas.

As atividades fazem uso de fontes secundárias – bibliográficas e documentais – nas quais a legislação referente ao respeito aos seus saberes é rigorosamente seguida (SILVA, 2008), dando-se destaque para os seguintes instrumentos legais: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), dando destaque para o artigo 231; Convenção sobre Diversidade Biológica (CDB, 2000); Medida Provisória nº 2.186-16, de 23 de agosto de 2001 (BRASIL, 2001); Portaria nº 177/PRES, de 16 de fevereiro de 2006 (FUNAI, 2006) e Declaração das Nações Unidas Sobre os Direitos dos Povos Indígenas, 2007 (ONU, 2007).

Para subsidiar os trabalhos dos alunos, os orientadores fazem uso: de textos de Pierre Bourdieu, no que tange aos conceitos de *habitus* e violência simbólica (2004, 2010, 2011, 2013); de textos de Boaventura de Sousa Santos (2002, 2007, 2011) para a descrição das zonas de contato multiculturais, das ações dos tradutores de culturas e da importância do diálogo entre saberes (SANTOS, 2005; SANTOS & MENESES, 2010); dos trabalhos de Paulo Freire, focados no entendimento do que é realmente um trabalho de extensão (2011) e da relação dominador-dominado; do conceito de desconstrução de Jacques Derrida (DERRIDA, 2001, 2003; NASCIMENTO, 2005); de autores que tratam da problemática da educação bilíngue.

A experiência do Grupo PET-Sorocaba

O Grupo PET-Saberes Indígenas atua nos três *campi* da UFSCar: em São Carlos destaca-se, dentre outros fatores, pelo trabalho bilíngue relacionado a histórias indígenas; em Araras, por trabalhar com temáticas relacionadas à sustentabilidade ambiental; em Sorocaba, por tratar da problemática da inclusão das culturas indígenas na sala de aula não indígena, do ensino de português como segunda língua, da desconstrução da imagem brasileira que se tem do indígena, construída desde a ocupação do Brasil pelos europeus. Como exemplo bem sucedido das atividades do Grupo PET-Saberes Indígenas, as experiências do subgrupo de trabalho no *campus* Sorocaba serão descritas a seguir.

A construção do Grupo

O Grupo PET em Sorocaba iniciou suas atividades em 2010 com estudantes dos povos Baré, Umutina e Xavante pertencentes aos cursos de Pedagogia, Turismo e Matemática. As atividades de pesquisa do Grupo foram motivadas pela promulgação da Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008), que trata da inclusão na educação escolar do ensino da história e da cultura dos povos indígenas. Essa lei afirma que nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Ao todo, o Grupo PET de Sorocaba conta agora com seis bolsistas indígenas e alguns colaboradores, orientados por três servidores da instituição alocados em Sorocaba e um em São Carlos, além de professores recém-chegados à instituição que estão começando a interagir com o Grupo. Porém, deve-se destacar que os trabalhos em Sorocaba de acolhimento dos alunos indígenas e dos demais alunos que ingressaram por reserva de vagas não se iniciaram em 2010 com a criação do Grupo PET, mas em 2008 através de várias atividades e projetos coordenados pelos três servidores do campus de Sorocaba pertencentes ao grupo.

Esse trabalho anterior à própria existência do Grupo PET foi de fundamental importância para a implantação do mesmo, pois criou condições na UFSCar/Sorocaba para que o grupo pudesse desempenhar suas ações, crescer e atingir o nível de desempenho, no que tange a produções acadêmicas, que hoje tem.

O multilinguismo

Um desses projetos, *Português Brasileiro como Segunda Língua*, coordenado pela professora Monica Caron, é desenvolvido sob a perspectiva da área de estudos sobre educação bilíngue, uma subárea (CAVALCANTI, 1999) da Linguística Aplicada, esta conforme definida por Kleiman (1998, p. 174), como um campo que, ao se separar recentemente

(...) dos métodos e paradigmas privilegiados na linguística, passou a construir seus próprios objetos de pesquisa e, conseqüentemente, suas próprias perguntas, seus próprios métodos e reformulações teóricas. Assim, tem ficado evidente, no percurso dessa separação, que para o linguista aplicado que trabalha com questões da escola, uma questão linguística interessa apenas na medida em que ela contribui para resolver questões sobre o ensino e aprendizagem, e que essa perspectiva é, prioritariamente, uma perspectiva de ação social realizada discursivamente. Não constituem objetos do linguista aplicado nem os processos cognitivos de um sujeito psicológico nem o texto enquanto objeto formal, mas o sujeito social em processo de constituição de sua identidade e de transformação social, que opera cognitivamente sobre diversos objetos formais da linguagem, entre eles o texto, em contextos de situações que podem, ou não, se constituir em contextos de aprendizagem através da ação conjunta dos participantes.

Adotando-se uma perspectiva discursiva da linguagem (FRANCHI, 1987; COUDRY, 1986), são consideradas algumas questões relativas ao ensino de linguagem na universidade e, essencialmente, sobre as práticas discursivas.

Explora-se a experiência do multilinguismo pelo grupo formado por alunos de diferentes etnias, com línguas maternas distintas, com suas tradições, crenças e particularidades. Estuda-se e prioriza-se as produções linguísticas dos estudantes universitários buscando destacar alguns aspectos úteis para entender a formação do grupo heterogêneo e descrever a experiência que se tem tido no trabalho, na qual se destacam importantes elementos para pensar como esses alunos representam a universidade assim como lhes tem sido oferecida, e como lidam com as diferenças linguísticas-culturais e com as normas impostas pela instituição; diferenças que compreendem desde a indumentária às condutas, valores, princípios e filosofias de vida e normas que compreendem um forte comportamento grafocêntrico, específico de nossa sociedade letrada.

Popularmente há uma falsa ideia de que os povos indígenas falam a mesma língua. Porém, cada povo tem sua língua-mãe, que pode ser totalmente distinta uma da outra. Assim, é possível perceber que a experiência que temos desenvolvido é de extrema importância para os sujeitos, pois o português brasileiro, nesse momento, constitui-se na língua franca⁶ para a comunicação deles no contexto institucional.

Estudos sobre patrimônio imaterial

A questão do patrimônio imaterial (ou intangível, como preferem alguns), tem presença relativamente recente nas políticas de patrimônio cultural. A Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 216, define como patrimônio cultural brasileiro: os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: as formas de expressão; os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços

6 Expressão latina para língua de contato ou língua de relação, resultante da comunicação para o comércio e outras interações entre grupos ou membros de grupos linguisticamente distintos.

destinados às manifestações artístico-culturais; os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

A problemática do patrimônio imaterial é motivada pelo interesse em ampliar a noção de “patrimônio histórico e artístico”, concebida como repertório de bens ao qual se atribui valor cultural, o que os faz merecedores de proteção por parte do Poder Público.

Defende-se aqui a ideia de patrimônio cultural, tomando de empréstimo a formulação de “formação discursiva” cunhada por Foucault, que permite, conforme cita Fonseca (2003, p. 64), “mapear” conteúdos simbólicos, visando a descrever a “formação da nação” e constituir uma “identidade cultural brasileira”. Para a autora, tal como hoje estão estruturadas as políticas de patrimônio, estão longe de cumprir esses objetivos, retratando uma nação que termina por se identificar à cultura dos colonizadores europeus, reproduzindo a estrutura social implantada por eles. Acreditamos, portanto, que para proteger o patrimônio cultural de uma sociedade são necessárias ações de “identificação” e “documentação”, bases para a seleção do que deve ser “promovido” e “difundido”, que “(...) viabilizam a reapropriação simbólica e, em alguns casos, econômica e funcional dos bens preservados” (FONSECA, 2003, p. 65).

A ampliação da noção de patrimônio cultural pode ser considerada mais um dos efeitos da globalização, permitindo-lhe ser reconhecido como patrimônio mundial e deixando de ser considerado por olhares externos como primitivo ou exótico, contribuindo para a inserção dos países na comunidade internacional, com benefícios políticos e econômicos. Segundo Hartog (2006, p. 265):

o patrimônio se impôs como a categoria dominante, englobante, senão devorante, em todo caso, evidente, da vida cultural e das políticas públicas. Nós já recenseamos todos os tipos de “novos patrimônios” e declinamos “novos usos” do patrimônio. Na França, desde 1983, as Jornadas do Patrimônio atraíram cada vez mais visitantes aos imóveis ditos do Patrimônio: mais de onze milhões em setembro de 2002. Estes resultados, devidamente estabelecidos e proclamados a cada ano pela mídia, são como um recorde a bater no ano seguinte. As Jornadas do Patrimônio têm se disseminado por todo o mundo e fala-se hoje, sobretudo através das iniciativas e das convenções da Unesco, de universalização

do patrimônio, enquanto que, a cada ano, se alonga a lista dos sítios do patrimônio universal da humanidade.

Dessa perspectiva, o patrimônio encontra-se ligado à memória e ao território, que contribuem para a formação da identidade, que corre o risco de ser esquecida, obliterada. Assim, o patrimônio define o que somos e “se apresenta então como um convite à anamnese coletiva” (HARTOG, p. 266). O patrimônio é constituído de grandes ou pequenos testemunhos, sendo nossa a responsabilidade de reconhecer-lhes a autenticidade, inclusive em relação às gerações futuras, garantindo-lhes visibilidade. Lembra-nos Hartog (2006, p. 270):

Enfim, o patrimônio, ao tornar-se um ramo principal da indústria do turismo, é objeto de investimentos econômicos importantes. Sua “valorização” se insere, então, diretamente, nos ritmos e temporalidades rápidas da economia de mercado de hoje, chocando-se e aproximando-se dela.

Faz-se necessário reconhecer as implicações políticas e econômicas da preservação do patrimônio. Em direção a esses argumentos pretendemos nos dirigir nos debates e estudos teóricos que deverão compreender parte de nosso processo de desenvolvimento de futuros projetos.

Análise de fontes de informação sobre culturas indígenas

Nossos estudos mostram que a convivência entre indígenas e não indígenas é muitas vezes permeada por problemas causados pelo desconhecimento do outro agravado pela péssima qualidade de diversas fontes de informação sobre essa importante parcela da sociedade brasileira. Livros, textos jornalísticos, vídeos, principalmente os que são destinados ao público em geral, são muitas vezes elaborados por pessoas que não conhecem as diferentes culturas indígenas do país, suas lutas ao longo do processo de ocupação do Brasil e suas grandes conquistas.

A análise de fontes de informação sobre culturas indígenas é uma atividade extremamente complexa devido a diversos obstáculos, dentre eles a falta de literatura de referência sobre esse assunto, o fato de existirem muitas culturas diferentes no país, o descaso de algumas instituições supostamente dedicadas à preservação da memória das comunidades tradicionais brasileiras, dentre outros fatores. No entanto, o estudo das diferentes fontes de informação que tratam de temáticas indígenas é de

grande importância, principalmente por poder subsidiar a construção de atividades educativas voltadas à valorização dos saberes indígenas.

Para mostrar a grande importância de trabalhos voltados à coleta, organização e tratamento de informações sobre a vida das populações indígenas brasileiras vale citar a Resolução n. 5, de 22 de junho de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (BRASIL, 2012). Apesar de ser focada exclusivamente na educação básica escolar, a resolução levanta diversas questões importantes que podem muito bem ser levadas à Educação Superior Indígena. Como exemplo, tem-se o inciso VII do artigo 2º, que coloca dentre os objetivos das referidas diretrizes:

(...) orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas.

No que tange à formação e profissionalização dos professores indígenas, as Diretrizes Curriculares Nacionais apontam para a necessidade de a proposta educativa da Educação Escolar Indígena ser conduzida por membros pertencentes às respectivas comunidades indígenas: professores, docentes e gestores. No que tange aos saberes ditos científicos e não científicos, as diretrizes são claras na proposta de respeito as diferentes formas de saber, ao considerar que:

(...) Compete aos professores indígenas à tarefa de refletir criticamente sobre as práticas políticas da Educação Escolar Indígena, buscando criar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo social de origem que hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas (art. 19, §2º).

Diante desse quadro, o Grupo PET está buscando no conceito de desconstrução de Jacques Derrida e na visão que o autor tem sobre a universidade e outros espaços formativos (DERRIDA, 2001, 2003; NASCIMENTO, 2005), um entendimento dos motivos que levam uma grande parcela da população brasileira a manter a imagem do indígena como a retratada pelas obras dos colonizadores/conquistadores/invasores das terras brasileiras, e não pela perspectiva dos próprios indígenas. Preocupa-se em destacar o aluno indígena como um mediador entre culturas distintas.

Acolhimento e acompanhamento dos novos alunos

Além das atividades anteriormente mencionadas, o *campus* de Sorocaba conta com um setor responsável pelo acolhimento do aluno indígena: o Serviço Social. Essencialmente, o trabalho que é coordenado pela assistente social senhora Márcia Bracciali, traduz-se na apresentação do *campus*, encaminhamento à moradia estudantil, orientação para abertura de conta bancária, obtenção de passe escolar; participam, ativamente, nesse processo de acolhimento, os alunos indígenas veteranos, pois já passaram por essa experiência e conhecem bem as dificuldades encontradas pelos calouros.

Através de refeições conjuntas no restaurante universitário, passeios pela cidade e rodas de conversa, os alunos calouros pouco a pouco vão tomando contato com a nova cultura, aprendendo a se mover nela, adaptando-se à essa nova realidade, com trabalhos muito diferentes dos executados até então nas aldeias de origem, e práticas intensas de leitura e de escrita. São momentos de ampla troca de informações entre as diversas culturas indígenas ali presentes.

Igualmente importante é o acompanhamento ao aluno durante o período de graduação e o apoio nas dificuldades que surgem com o passar do tempo. A divulgação da cultura dos diferentes povos indígenas ocorre em dois eventos anuais – Semana da Cultura Indígena e Universidade Aberta – o primeiro direcionado à comunidade acadêmica e o segundo à comunidade em geral, momento em que a instituição abre suas portas para toda a comunidade externa, principalmente estudantes do segundo grau. Nesses eventos são apresentados elementos das culturas indígenas, além de depoimentos dos alunos sobre a história do seu povo, seus costumes, suas lutas e seus anseios.

Considerações finais

Ao longo de quase quatro anos de existência passaram pelo nosso Grupo PET vários alunos indígenas, alunos não indígenas (graduação e pós-graduação), servidores da UFSCar (docentes e técnico-administrativos) e diversos colaboradores. Apresentamos trabalhos em vários estados brasileiros, visitamos escolas públicas próximas aos *campi* da UFSCar e chegamos ao exterior. Nossas atividades inspiraram vários estudantes não indígenas a dedicarem seus trabalhos de graduação e pós-graduação às questões indígenas. Conhecemos muitas famílias de nossos alunos, mães, pais, irmãos, companheiros, companheiras e seus filhos, que nos trataram como amigos, mais do que como orientadores.

Ao final desse trajeto inicial de quatro anos percebemos que aprendemos muito mais com as comunidades indígenas do que elas aprenderam conosco. É abissal o desconhecimento, por parte dos não indígenas, da sabedoria dos povos indígenas brasileiros, o que nos leva a pensar que, no final dessa jornada inicial, não sabemos ao certo quem perdeu mais com o não reconhecimento do valor dessas ricas culturas: se os povos indígenas, por não terem seu conhecimento reconhecido como importante, ou se uma significativa parcela da sociedade não indígena que, por considerarem inexistente o indígena brasileiro, não compartilham com eles os seus ricos ensinamentos, a sua belíssima visão de mundo, a fraternidade que cultivam.

O Grupo PET-Saberes Indígenas se orgulha por ter motivado vários alunos indígenas não pertencentes ao Grupo a desenvolverem trabalhos de pesquisa na UFSCar; se orgulha também de ter inspirado vários docentes da instituição a criar espaço, em seus grupos de pesquisa, para alunos indígenas. Chegamos, para findar, com uma única certeza: que o nosso espaço de vivência, a Universidade Federal de São Carlos, destaque nacional em diversos programas de acesso e permanência ao Ensino Superior, transformou-se, com a chegada dos alunos indígenas, em um espaço profissional mais rico, mais desafiador e mais humano.

Referências

BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. *Razões práticas: sobre uma teoria da ação*. Campinas: Papirus, 2011.

_____. *Homo academicus*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 dez. 2013.

_____. *Medida Provisória n. 2.186-16, de 23 de agosto de 2001*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/2186-16.htm>. Acesso em: 30 dez. 2013.

_____. *Lei 11.645 de 10 de março de 2008*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 27 set. 2014.

_____. *Resolução n. 5, de 22 de junho de 2012 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866>. Acesso em: 27 set. 2014.

CAVALCANTI, M. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *DELTA*, n.15, p. 385-417, 1999.

CDB – CONVENÇÃO SOBRE DIVERSIDADE BIOLÓGICA, 2000. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/sbf_dpg/_arquivos/cdbport.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2013.

COUDRY, M. I. H. *Diário de Narciso. Discurso e afasia: análise discursiva de interlocuções com afásicos*. 1986. Tese (Doutorado) – Unicamp, Campinas.

DERRIDA, J. *Mal de arquivo: uma impressão freudiana*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

_____. *A universidade sem condição*. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

FONSECA, M. C. L. Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural. In: ABREU, R.; CHAGAS, M. (Org.). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 56-76.

FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. *Revista Almanaque*, São Paulo: Editora Brasiliense, v. 5, 1977.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FUNAI. *Portaria n. 177/PRES, de 16 de fevereiro de 2006*. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/LEGISLACAO_INDIGENISTA/Cultura/portariadireitoautoral.PDF>. Acesso em: 27 set. 2014.

HARTOG, F. Tempo e patrimônio. *Varia hist.*, Belo Horizonte, v. 22, n. 36, p. 261-273, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-87752006000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 1 mai. 2015

KLEIMAN, A. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

NASCIMENTO, E. *Jacques Derrida: pensar a desconstrução*. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

ONU. *Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas*, 2007. Disponível em: <http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2014.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos*, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 63, p. 237-280, out. 2002.

_____. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. (Org.). *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____; MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, L. F. V. *Coletânea de Legislação Indigenista Brasileira*. Brasília: CGDTI/Funai, 2008.

A experiência do Grupo PET-Litoral Indígena na Universidade Federal do Paraná

Ana Elisa de Castro Freitas¹
Aryká José de Paula
Davi Vergueiro
Diego Silva Coelho
Douglas Jacinto da Rosa
Irosângela Neres
Marcelo *Werá Mirim* Gonçalves
Márcio de Oliveira Pires
Monica de Freitas Pandolfo
Nei da Silva
Roseli Loureiro de Melo
Sandro Glória²

A política de educação superior para indígenas vigente na UFPR foi instituída pela Resolução nº 37/2004 de seu Conselho Universitário. Nesses 10 anos, mais de 70 estudantes indígenas passaram pela universidade, 15 concluíram seus cursos de graduação e 39 estão atualmente matriculados em 25 diferentes cursos, distribuídos em quase todos os setores da universidade (FREITAS *et al.*, 2013).

Embora majoritariamente pertencentes às etnias Kaingang e Guaraní, integram a sociodiversidade indígena na UFPR estudantes das etnias Bakairi, Kariri, Tuxá, Tucano, Kamayurá, Terena, Xokleng, entre outras.

O projeto submetido em 2010 para a institucionalização do Grupo PET-Litoral Indígena foi gestado com valiosas contribuições do professor e pesquisador na área dos direitos culturais, doutor Eduardo Harder,

1 Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, professora no Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná/UFPR e tutora do Grupo PET-Litoral Indígena na UFPR.

2 Bolsistas do Grupo PET-Litoral Indígena na UFPR.

e dos estudantes indígenas Hilário Vergueiro (etnia Kaingang, TI Nonoai, bacia hidrográfica do Alto Uruguai, curso de Agroecologia no Setor Litoral da UFPR, formado em 2012) e Valdir Benitez (etnia Guarani Kaiowá, cuja família foi deslocada pela grande diáspora dos projetos de desenvolvimento no Mato Grosso do Sul, já nas décadas de 1970 e 1980, curso de Gestão Ambiental no Setor Litoral da UFPR, igualmente formado em 2012).

Desenvolvido no Laboratório de Interculturalidade e Diversidade/LaID do Setor Litoral da UFPR, o Projeto PET resulta do amadurecimento de metodologias inicialmente experimentadas no projeto de extensão “A Universidade entre os Mbyá Guarani: mediações para novos protocolos na relação entre Estado e os Povos Indígenas”.

Em termos metodológicos, as contribuições de Osias Sampaio inspiraram a elaboração do Projeto do Grupo PET-Litoral Indígena, criado na Universidade Federal do Paraná/UFPR em 2010 (FREITAS, 2010).

Com a aprovação do Projeto PET, o primeiro grupo de estudantes selecionados teve a seguinte composição:

Nome	Curso	Etnia	Territorialidade
Gennis Martins Ara Timóteo	Ciências Sociais/Serviço Social	Mbyá Guarani	M'biguaçu/SC
Daniel Kuaray Timóteo Martins	Pedagogia	Mbyá Guarani	M'biguaçu/SC
Valdir Benitez	Engenharia /Gestão Ambiental	Kaiowá Guarani	ABAPA/Castro-PR
Sandro Glória	Música	Nhandeva Guarani	Chapecó/SC
Oseias Ribeiro Dias	Psicologia/Direito	Kaingang	Guarita/RS
Caritiana Ribeiro	Enfermagem	Kaingang	Guarita/RS
Jefferson Jacob Duarte Santos de Morais	Música	Kaingang	Chapecó/SC
Diana Nascimento	Odontologia/Gestão Ambiental	Kaingang	Nonoai/RS
Hilário Vergueiro	Biologia/Agroecologia	Kaingang	Nonoai/RS
Jacir Salvador	Gestão Ambiental	Kaingang	Nonoai/RS
Jucelaine da Costa Antunes	Fisioterapia	Kaingang	Nonoai/RS

No Grupo PET-Litoral Indígena, os estudantes de diferentes etnias e cursos são estimulados a problematizar fenômenos relativos às suas realidades socioambientais, promovendo um cruzamento entre categorias aportadas pelas matrizes curriculares universitárias e as perspectivas etnológicas indígenas. Interdisciplinariedade e interculturalidade fazem parte desse processo.

Nessa primeira edição do projeto, o Observatório dos Direitos Indígenas foi o grande eixo articulador das atividades do PET. Romper a invisibilidade e o silêncio, exercitar a ação comunicativa (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1996), tecer um plano ético que possibilitasse aos estudantes rever suas trajetórias, identificar criticamente questões sociais, ambientais, históricas, educacionais, de saúde pública que pudessem ser estranhadas, relativizadas e analisadas no Grupo foi o grande desafio nesse momento.

Inicialmente, as idiossincrasias internas ao Grupo assumiram uma dimensão etnocêntrica que ressaltava as perspectivas locais de cada estudante, em um jogo de espelhos que sublinhava as diferenças. As identidades coletivas e pessoais, os posicionamentos críticos e o perfil intelectual de cada estudante se forjaram nesse processo. O exercício de uma ética que reconhece a diferença como valor pautou as relações e o diálogo.

Quase simultaneamente, um instigante processo ganhou curso: o mútuo reconhecimento de que problemáticas semelhantes se repetiam nas mais variadas situações locais e envolveu os estudantes. Nesse momento, a “condição indígena” comum foi muitas vezes reconhecida na precarização da situação fundiária; na imposição da tutela indigenista; na distância de suas coletividades durante a vida na cidade e na universidade; nas fronteiras linguísticas, culturais, alimentares, estéticas; nas restrições ambientais de seus territórios; nas políticas públicas de educação e saúde desconhecedoras de suas especificidades culturais; no estigma no ambiente universitário; na insuficiência das políticas de permanência vigentes na universidade, mas também na criatividade e alta capacidade de inovação; no sofisticado senso estético, artístico, musical; na espiritualidade e na alegria; na sensibilidade e aguçada percepção ambiental; no elevado poder de concentração; na ecologia narrativa e no potencial de realização da palavra.

Essa mesma “condição indígena” sublinhou a dimensão coletiva de suas identidades, tendo por marca comum a reciprocidade e a alegria como valor.

Esse processo se materializou na elaboração do logotipo que identifica o Grupo PET-Litoral Indígena no cenário acadêmico e no âmbito do Programa PET:

O arco-íris estilizado foi escolhido pelos estudantes, dentre o repertório iconográfico Guarani, para compor, junto ao traço e ao círculo representativo das metades Kaingang *kamé* e *kairu*, o círculo de reciprocidade compartilhado no PET. Como síntese dessa primeira etapa, o Grupo estabeleceu que a diferença é um valor e pode ser dialogada.

No plano da pesquisa, o Grupo de Estudos em Etnociências e o Observatório Solar Indígena foram atividades centrais. Nelas foram exercitadas algumas metodologias inovadoras de cruzamento de repertórios culturais no estabelecimento de projetos de restauração ambiental em terras indígenas.

No plano do ensino destacam-se as oficinas de Interações Culturais e Humanísticas/ICH, espaço curricular do Setor Litoral da UFPR no qual os bolsistas promoveram a oficina “Grafismos Indígenas”, com mais de 40 inscritos. Ainda no plano do ensino, o bolsista Daniel *Kuaray* Martins promoveu curso de introdução à língua Guarani, em parceria com o Museu Paranaense, que teve intensa audiência na cidade de Curitiba, nas três edições do curso, ao longo dos anos de 2011 e 2012.

Em 2011 o grupo passou por uma primeira reformulação, com a entrada de novos integrantes:

Nome	Curso	Etnia	Territorialidade
Douglas Jacinto da Rosa	Engenharia/Gestão Ambiental	Kaingang	Campo do Meio/RS
Roseli Loureiro de Melo	Fisioterapia	Kaingang	Nonoai/RS
Natasha <i>Krig Si</i> Manoel Antonio	Fisioterapia	Kaingang	Chapecó/SC

A partir de 2012 os estudos de caso passaram a orientar o desenvolvimento das atividades no grupo, sendo focalizados desde as diferentes disciplinas e nas diferentes perspectivas étnico-linguísticas.

Com a formatura de Diana Nascimento, Hilário Vergueiro e Valdir Benitez, a transferência de Daniel *Kuaray* Timóteo para a UFSC e Carriana Ribeiro para a UFSM, as saídas de Oséias Ribeiro Dias, Jefferson Morais e Jacir Salvador, o Grupo teve sua terceira reconfiguração. Em 2012 ingressaram:

Nome	Curso	Etnia	Territorialidade
Arykã José de Paula	Administração	Kaingang	Mangueirinha/PR
Nei da Silva	Medicina Veterinária/ Educação Física	Kaingang	Chapecó/RS
Diego Silva Coelho	Medicina	Terena	Ipeque, TI Taunay/ MS
Davi Vergueiro	Gestão e Empreendedorismo	Kaingang	TI Nonoi
Monica de Freitas Pandolfo	Engenharia Civil	Kaingang	TI Nonoi

Por fim em 2013, a mais nova geração de bolsistas do PET-Litoral Indígena ingressou no grupo:

Nome	Curso	Etnia	Territorialidade
Marcelo <i>Wera Mirim</i> Gonçalves	Gestão Ambiental	Mbyá Guarani	Cantagalo/RS – Morro dos Cavalos/SC
Irosângela Neres	Pedagogia	Kaingang	<i>Kakané Porã</i> /PR
Márcio de Oliveira Pires	Agronomia	Bakairi	Centro-Oeste/MT
Lucimara Coelho	Arquitetura e Urbanismo	Kariri	Alagoas

O acompanhamento do processo de reconhecimento territorial de *Re Kujú*/Campo do Meio, proposto pelo bolsista e autor neste livro, Douglas Jacinto da Rosa, está entre os estudos de maior fôlego em andamento. Em 2012 lideranças de *Re Kujú* visitaram o Laboratório de Interculturalidade e Diversidade/LaID do Setor Litoral da UFPR, e participaram na elaboração de documentos que se tornaram importantes peças no processo de reconhecimento territorial dessa terra indígena. De

modo complementar, permanentemente o bolsista desenvolve atividades de extensão que tem contribuído para o reposicionamento de *Re Kujú* no cenário sociopolítico Kaingang no Rio Grande do Sul.

As territorialidades indígenas e suas fronteiras com as cidades também integra as preocupações de pesquisa e extensão do Grupo. Os estudantes Arykã José de Paula, Nei da Silva, Irosângela Neres, Sandro Glória, Monica Pandolfo e Diego Coelho têm problematizado questões que emergem de suas relações com as coletividades Guarani de Piraquara e Kaingang de *Kakané Porã*, na região metropolitana de Curitiba. A comercialização artesanal, a mobilidade aldeia-cidade, as manifestações estéticas e os esportes, os projetos habitacionais e as especificidades dos modos de morar indígenas, as políticas públicas e suas necessárias adequações fazem parte de seus campos de interesse.

Outro estudo de fôlego e caráter interdisciplinar vem sendo encaminhado pelo bolsista da área da gestão e empreendedorismo, Davi Vergueiro, em coautoria com bolsistas das Áreas da Saúde, Roseli Loureiro de Melo e da Agronomia, Márcio de Oliveira Pires. Esses estudantes têm se empenhado na reconstituição de uma história socioambiental que focalize, a partir das suas perspectivas culturais e das matrizes curriculares de seus cursos, fenômenos de difícil tratamento, tais como o arrendamento em terras Kaingang, projetos de desenvolvimento e expansão do sistema monocultural de soja transgênica em territórios Bakairi, Kaingang, Guarani Kaiowá. Esses estudos estão igualmente publicados em capítulo neste livro.

Os estudos junto aos Kaingang no Ensino Superior dão continuidade a preocupações de pesquisa que têm me acompanhado pelo menos nos últimos 15 anos (FREITAS, 2005). Tenho encontrado no Grupo PET um espaço muito especial de produção antropológica, extremamente promissor e inovador. Desde que pautado por uma ética dialógica, de respeito e reconhecimento mútuo, o espaço do PET-Indígena é capaz de promover vias de interculturalidade inéditas, colocando efetivamente epistemologias ameríndias e ocidentais em diálogo.

No que se refere aos estudos junto aos Kaingang, em coautoria com jovens desse povo indígena milenar cujos territórios e agência são inseparáveis da história socioambiental da Floresta Ombrofila Mista, estou empenhada na recuperação de categorias do pensamento ameríndio adormecidas pela pressão da soja, das barragens e da venda de força de

trabalho indígena aos frigoríficos e monoculturas de todo o planalto meridional. Lançar luz sobre essas categorias nos parece imprescindível para a qualificação de políticas públicas de gestão ambiental e territorial em curso hoje no Brasil.

Trata-se de abordar os processos de patrimonialização da terra, dos frutos da terra e das gentes da terra e suas consequências à vida indígena contemporânea, tecendo outras vias compreensivas e condutas de posicionamento diante destas realidades, oxigenando velhos problemas com novas perspectivas. Um plano de ecologia profunda se desenha nesse processo, abarcando de modo central uma ecologia das subjetividades.

Mais recentemente, os diálogos no PET com Marcelo *Werá Mirim* Gonçalves, jovem Guarani cuja territorialidade abrange as porções do litoral sul brasileiro entre Cantagalo/RS e Morro dos Cavalos/SC, têm iluminado importantes dimensões da vida Guarani que necessitam ser conhecidas e respeitadas na universidade. Destacando elementos da “Vida Guarani e Seus Valores”, *Werá Mirim* têm coordenado no Setor Litoral da UFPR oficina curricular semanal de Interação Cultural e Humanística, aberta a estudantes indígenas e não indígenas interessados em debater com esse jovem as grandes questões da vida Guarani. Embora compondo a turma de mais novos integrantes do Grupo, *Werá Mirim* já participou de atividades de extensão do PET-Litoral Indígena que envolve a qualificação da matriz de impacto de grandes empreendimentos portuários que afetam a vida Guarani no litoral paranaense, dentre eles, a dragagem do Porto de Paranaguá.

Em sua fase atual de institucionalização, o Grupo PET-Litoral Indígena enfrenta os desafios de ampliação das relações institucionais com outros Grupos PET-Indígenas – sendo um dos resultados dessa intenção a organização do presente livro. Além disso, os membros do Grupo ampliam sua participação em eventos no país, sendo convidados a narrar sua experiência em diferentes fóruns nos últimos dois anos.

A internacionalização também está na agenda do Grupo. Em 2012 estive no México, a convite, para expor a experiência de produção intelectual indígena em andamento na UFPR. Em 2013 estive na Nicarágua, em conferência na Universidade Centroamericana, promovida pela “Human Development: Vulnerability, Inclusion and Wellbeing”, para tratar dos horizontes da produção intelectual indígena nas universidades brasileiras, a partir de estudos de casos desenvolvidos no PET.

O conjunto de produções do Grupo tem impactado a universidade, através de cursos e seminários que trazem para o centro do debate temas da vida contemporânea dos povos indígenas, estimulando a formulação de projetos e programas de ensino, pesquisa e extensão focalizando as realidades indígenas nos variados cursos.

Na mesma direção, as atividades de pesquisa dos jovens indígenas junto às suas coletividades de pertencimento têm fomentado o intercâmbio cultural entre gerações, contribuindo para a valorização dos saberes tradicionais, que esses estudantes ressignificam a partir de suas áreas disciplinares.

Na relação com suas coletividades de pertencimento, esses estudantes passam a experimentar novas e inéditas posições, que há pouco eram ocupadas quase que exclusivamente por antropólogos, arqueólogos, médicos, gestores, quando se interessam em trazer para o campo da academia categorias de entendimento, chaves de classificação êmicas, ampliando a compreensão fenomenológica da vida indígena e da vida humana como um todo.

Em termos éticos, ingressam e forjam novas comunidades argumentativas, produzem novas discursividades, com diversas linhas narrativas, poéticas, estéticas, reinventando a política e as relações entre os povos indígenas e a universidade.

Participam ativamente do processo de questionamento e qualificação da política de ingresso e permanência de estudantes indígenas vigente na UFPR, assumindo nesse cenário uma posição que aponta para a necessária superação dos limites da inclusão (expressos no acesso universal e nas condições materiais de permanência de recorte socioeconômico), assumindo por horizonte o desafio a afirmação das alteridades indígenas na universidade, seu reconhecimento e valorização, através da ampliação de programas como o PET. Afinal, dos atuais 39 estudantes indígenas na UFPR, apenas 12 são bolsistas PET.

Crescentemente reconhecidos, esses estudantes assumem novos papéis diante das lideranças de suas comunidades, articulando as linguagens dos diferentes mundos nos quais transitam: tal qual xamãs, assumem o desafio de promover diálogos horizontais e verticais entre planos cosmológicos e sociológicos os mais amplos e diversos. Nesse contexto da luta por reconhecimento, acionam novas rotas simbólicas e novas

estratégias práticas, oxigenando potencialmente a esfera pública com elementos até então inéditos.

Por fim, considerando que o Programa de Educação Tutorial é historicamente voltado à formação de elites intelectuais no âmbito da academia, estaremos no Brasil diante de um fenômeno de formação de elites intelectuais indígenas, similar a experiência de países como o México? Caberá ao leitor tecer suas próprias considerações a esse respeito e dimensionar suas possíveis consequências.

Referências

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. *Ensaios antropológicos sobre moral e ética*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

FREITAS, A. E. de C. Da política de Estado ao estado da Política: panorama de uma década de ensino superior indígena no Paraná. In: BERGAMASCHI, M. A.; NABARRO, E.; BENITES, A. (Org.). *Estudantes indígenas no Ensino Superior: uma abordagem a partir da experiência da UFRGS*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013b. p. 169-182.

_____. *Educación Superior de Indígenas em Contextos de Globalización: Sentidos y Desafíos Contemporáneos*. Pré-Conferência sobre Desarrollo Humano y Enfoque de Capacidad. In: CONFERENCIA “DESARROLLO HUMANO: VULNERABILIDAD, INCLUSIÓN Y CALIDAD DE VIDA”. Manágua, Nicarágua: HDCA, de 9 a 12 de setembro de 2013.

_____. *Grupo PET Litoral Indígena*. Projeto ao Edital 09/2010/SESu-Secad/MEC. 2010.

_____. *Mrür Jykre: a cultura do cipó – territorialidades Kaingang na margem leste do Lago Guaíba*, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Cap. I, p.186-198, 2005. Tese (Doutorado) – PPGAS/UFRGS, Porto Alegre.

_____. “Sobreviver na diferença”: o olhar dos estudantes indígenas e suas contribuições ao II Encontro de Educação Superior Indígena no Paraná. Capítulo 5. In: NOVAK, Simone Jacomini *et al.* (Org.). *Educação superior indígena no Paraná*. Maringá: EdUEM, 2010. p. 77-92.

_____; HARDER, E. Entre a equidade e a assimetria de poder: uma análise da implementação de políticas afirmativas de educação superior indígenas no Brasil. *Século XXI. Revista de Ciências Sociais*, Santa Maria: UFSM/PPGCS, v. 3, n. 1, p. 62-87, jan./jun. 2013a. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/seculoxxi/article/view/11221/pdf>>.

FREITAS, A. E. de C.; MOREIRA, L. C.; ROSSETTO, L. M.; NOGUEIRA, K. K. O. Educação superior de indígenas: acesso e permanência na UFPR. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA DO PARANÁ, 4, 2013. Guarapuava: Unicentro/Cuía, 2013. Resumo Expandido.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. *Situação legal das terras indígenas no Brasil*. Brasília: Funai, 2007.

HONNETH, A. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Ed. 34, 2003.

LÉON, L. V. *Multitud y Distopía: Ensayos sobre la Nueva Condición Étnica en Michoacán*. México: Unam, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Relação dos recursos interpostos contra o resultado provisório do Edital n. 09 – PET 2010 e resultado final do processo de seleção do Edital n. 09 – Programa de Educação Tutorial – PET 2010*. [S. l.: s. n.], 2010.

____. Secretaria de Ensino Superior. Diretoria de Desenvolvimento da Rede de Instituições Federais de Ensino Superior. *Nota Técnica n. 073/2010/Difes/SESu/MEC*. Publicada em 19/11/2010. Assunto: Proposta de convocação de propostas em segunda chamada para o Edital n. 09 – PET 2010.

____. Secretaria de Ensino Superior. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *EDITAL n. 09 – Programa de Educação Tutorial – PET 2010*. Publicado no Diário Oficial da União, 02/08/2010, Seção 3, páginas 41 e 42.

SAMPAIO, O. R. A. A universidade como área de influência: o olhar de um Guarani sobre sua trajetória acadêmica. Capítulo 8. In: NOVAK, S. J. *et al.* (Org.). *Educação superior indígena no Paraná*. Maringá: EdUEM, 2010. p. 121-133.

Impacto do cultivo da soja transgênica nas Terras Indígenas/TIs da região Norte do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil

Davi Vergueiro¹
Roseli Loureiro de Mello²
Márcio de Oliveira Pires³

Apresentação

Esse capítulo se origina das intensas discussões desempenhadas pelos acadêmicos indígenas da Universidade Federal do Paraná/UFPR pertencentes ao Grupo PET-Litoral Indígena – Conexões de Saberes, com sede no *campus* da UFPR Litoral, no Município de Matinhos, Paraná. Desde 2010, ano de sua criação, esse grupo vem discutindo incansavelmente questões relacionadas não somente a preservação e fortalecimento das culturas indígenas, mas também às problemáticas que envolvem os povos indígenas tanto no âmbito nacional quanto internacional. As constantes violações dos direitos constitucionais dos indígenas tem sido o principal foco do grupo nos últimos anos, especialmente no desenvolvimento de estudos de caso sobre as Terras Indígenas/TIs localizadas na região Sul do Brasil. Portanto, esse capítulo discutirá as dificuldades de algumas TIs situadas na região Norte do Estado do Rio Grande do

1 Bolsista do Grupo PET-Litoral Indígena/UFPR, acadêmico do curso de graduação em Gestão e Empreendedorismo no Setor Litoral da UFPR, etnia Kaingang. E-mail: davivergueiro@gmail.com

2 Bolsista do Grupo PET-Litoral Indígena/UFPR, acadêmica do curso de graduação em Fisioterapia no Setor Litoral da UFPR, etnia Kaingang. E-mail: rose.loureiromelo@gmail.com

3 Bolsista do Grupo PET-Litoral Indígena/UFPR, acadêmico do curso de graduação em Agronomia da UFPR, etnia Bakairi. E-mail: ymerikayri@hotmail.com

Sul, região que tem presenciado um aumento nos conflitos por territórios nos últimos anos, devido aos problemas causados pelas perversas interferências exógenas ao longo da história. Os dois primeiros autores são pertencentes à etnia Kaingang, cujos territórios estão situados na região hidrográfica do Alto Uruguai, Rio Grande do Sul; o terceiro autor é pertencente à etnia Bakairi, região Centro-Oeste, Mato Grosso. A problemática da soja atinge a ambos os povos e seus territórios. Para sua compreensão exercitamos um olhar interdisciplinar e intercultural. Nesse sentido, o texto reflete nossa perspectiva múltipla sobre um mesmo problema socioambiental.

Introdução

Com a crescente demanda mundial por produtos *commodities* em especial da soja, a expansão da produção dessa oleaginosa tem ocupado cada vez mais espaços no cenário do agronegócio brasileiro, a ponto de o país se transformar no segundo maior produtor do grão, e maior exportador do mundo. Porém, esse potencial de crescimento que se apresenta aos olhos do mundo como sendo favorável a economia de um país tem se tornado uma preocupação nas últimas décadas, principalmente quando se abordam os direitos constitucionais das comunidades tradicionais, sobretudo das comunidades indígenas existentes no Brasil.

Essa busca desenfreada pelo aumento da produção do grão tem afetado de maneira perversa as Terras Indígenas/TIs, com maior ênfase para as TIs localizadas nos estados da região Sul do país, Paraná, Santa Catarina com destaque para o Rio Grande do Sul e a região Norte desse estado, aonde o avanço do cultivo da soja vem ultrapassando as fronteiras das TIs e avançando para o seu interior, onde causa uma série de problemáticas que interferem no cotidiano das comunidades.

Tais problemas eram até então desconhecidos pelos indígenas, e abrangem desde a poluição ambiental até a desigualdade social, prejudicando profundamente um dos mais preciosos valores culturais que os indígenas possuem – o capital social, em alguns casos gerando assimetria interna nas comunidades, além de ser um argumento empregado pelos representantes do agronegócio para acabar com o reconhecimento e efetivação dos territórios indígenas em todo país, violando os direitos assegurados na Constituição Federal de 1988.

Nesse sentido, o objetivo do presente capítulo é contribuir para reflexões acerca das problemáticas testemunhadas pelas comunidades indígenas situadas na região Norte do Estado do Rio Grande do Sul, estado que segundo a Companhia Nacional de Abastecimento/Conab (safra 2013/2014), ocupa o terceiro lugar no *ranking* dos estados que mais produzem soja no país, situação que ameaça não somente os direitos dos Kaingang, etnia predominante na região, mas também os direitos dos indígenas no Brasil inteiro.

Essa situação nos remete a busca de alternativas com a finalidade de provocar os governantes tanto das esferas municipais, estaduais e federais, bem como os pesquisadores, educadores e demais órgãos e pessoas diretamente envolvidos com a questão indígena, para um debate mais aprofundo sobre o tema do arrendamento e o cultivo de grãos transgênicos em terras indígenas, assim como chamar a atenção para as políticas públicas existentes, as quais são, na maioria das vezes, pouco relacionadas aos interesses e reais necessidades dos demandantes, o que de fato anula qualquer possibilidade de haver acordo que seja bom para ambas as partes interessadas.

Em busca de uma história socioambiental da soja em terras indígenas

Embora o cultivo de produtos *commodities* em terras indígenas não seja uma novidade para algumas pessoas, principalmente quando são mencionadas as áreas indígenas da região Norte do Rio Grande do Sul e analisada a situação presente, é imprescindível examinar minuciosamente a ascendência que levaram a tais circunstâncias, o que tem contribuído para o desencadeamento de uma série de degradações dos recursos naturais existentes nas aldeias nas últimas décadas, aldeamentos esses antigamente encontrados exclusivamente sobre domínio dos indígenas, mas que devido à alta procura por terras agricultáveis, baseada no suposto desenvolvimento produtivo e econômico, tem se tornado alvo de investidas de posseiros, arrendatários latifundiários a serviço do agronegócio, condição que preocupa boa parte dos indígenas e deixa um ar de pessimismo em relação a preservação dos valores culturais no futuro, principalmente nos mais velhos.

Antigamente, a alimentação Kaingang girava em torno de quatro principais fontes: a coleta, caça, pesca e agricultura. Praticavam à caça

de animais como antas, porcos do mato e queixadas, os veados, as capivaras, as pacas, as cotias e os tatus.

Na prática da pesca, segundo D'Angelis e Veiga (2006), era utilizada a técnica da cova (*Pari*), uma armadilha colocada nas corredeiras dos rios, feita de taquaras. Vale destacar ainda que na pesca era utilizado o cipó mata-peixe (*keji*), prática que os Kaingang chamam de “bater cipó”, que consiste em coletar o material na mata, e, posteriormente, bater nas pedras que ficam no leito dos rios. Esse cipó possui uma substância que ao se misturar com a água deixa os peixes confusos por um tempo, facilitando sua captura, além da técnica de procurar peixes nas tocas, estratégia que exige bastante cuidado para não ser mordido por uma traíra (*Grón*) ou ter a mão perfurada pelo ferrão da nadadeira de um jundiá (*Ryn*).

A agricultura era tradicional para subsistência com o cultivo de variados tipos de sementes de milho (*gar*), feijão (*regró*), moranga (*pého*), entre outros (D'ANGELIS e VEIGA, 2006). Ainda coletavam frutos como o pinhão (*fág*) e guabiroba (*penva*), jabuticaba (*mê*), pitanga (*jymi*), araticum (*kukreg*), cereja (*nérgór*) além de raízes, tubérculos, folhas, cascas e fibras usadas na alimentação e cultura material (FREITAS e SANTOS, 2007).

Importante divulgar que todas essas práticas de subsistência ainda são mantidas até os dias atuais, porém com menos intensidade, devido à disponibilidade de outros produtos industrializados com maior facilidade de acesso, e em algumas aldeias a própria escassez de recursos naturais, devido ao empobrecimento das florestas pela exploração e pressão colonial do entorno, ao longo dos últimos séculos, o que impede a execução dessas técnicas culturais.

Dos anos de 1900 a 1920, período em que segundo Veiga (2006) ocorreu a maioria das demarcações das terras indígenas no Estado do Rio Grande do Sul, permitindo que grandes quantidades de terras e florestas nativas fossem preservadas pelo estado, devido a ocupação das mesmas estarem sobre domínio dos Kaingang, que por sua vez podiam suprir suas necessidades de subsistência e a partir disso conservar os modos próprios de vida com mais autonomia e sem necessitar de subsídios externos, cultivavam somente o necessário para suprir as demandas existentes sem a preocupação com acúmulo de bens.

Esse contexto que perdurou até a segunda metade da década de 1940, período pós-guerra, momento em que os países europeus encontram-se devastados pela Segunda Guerra Mundial e necessitando de contribuições de outros países para se reconstruírem, nesse instante é que ocorre a intervenção do governo norte-americano com o objetivo de recuperar os países afetados. Em troca, a Europa tinha que garantir a compra de sua soja.

A origem desse fato se deu a partir do plano Marshall juntamente com o Acordo Geral sobre Comércio e Tarifas (GATT), permitindo que os norte-americanos pudessem concretizar a produção da soja no mundo até meados da década de 1970, quando a produção americana teve uma quebra devido aos problemas climáticos, deixando os seus principais importadores, Japão e Europa, em situação de preocupação.

A partir desse momento os Estados Unidos passaram a estimular a produção de sojas em países da América do Sul, principalmente no Brasil e Argentina, e, posteriormente, em países como Paraguai, Bolívia e Uruguai.

No Brasil e mais precisamente no Rio Grande do Sul, a falta de terras suficientes para atender essas demandas fez com que as atenções do governo se voltassem para as áreas conservadas pelos indígenas e as variedades de riquezas naturais existentes sobre elas, com a finalidade de viabilizar a reforma agrária em cima das terras já reconhecidas como sendo pertencentes a indígenas, pressionados pelas fronteiras agrícolas, com intenção de transformá-las em terras agricultáveis, abalizados pelas políticas desenvolvimentistas de crescimento econômico e produtivo, subsidiadas por acordos feitos entre o Estado brasileiro e o Japão, que tinham como intenção aumentar a oferta e, conseqüentemente, baixar o preço dos produtos de seu interesse, especialmente na região Norte do estado (SCHLESINGER e NORONHA, 2006; TEDESCO, 2012).

Importante destacar que embora existam pesquisas indicando que a soja passou a ser cultivada em maior quantidade no Brasil a partir dos anos 1970, há relatos da existência de cultivo da soja no Estado da Bahia em 1882, sendo depois levado para São Paulo por imigrantes japoneses. Foi em meados de 1920 que a produção de soja começava a ser introduzida no país por meio do Estado do Rio Grande do Sul, pelo fato do mesmo apresentar condições climáticas favoráveis ao cultivo da oleaginosa, similar às regiões produtoras dos Estados Unidos de onde foram trazidas

as variedades soja (APROSOJA, 2014; FREITAS 2011). A partir daí se tornaria um dos produtos mais cultivados e importantes para o agronegócio brasileiro, podendo expandir-se para outras regiões e estados do país através de programas de melhoramento do grão adaptáveis a outras regiões, via pacotes tecnológicos, e estudos biotecnológicos que visavam o aumento da produção e da produtividade (TEIXEIRA, CUNHA e TERRA, 2012; FREITAS, 2011).

Esse período coincide com o momento em que estavam acontecendo as demarcações das terras dos Kaingang no estado, o que reforça as evidências de que existe uma pressão sobre as terras indígenas para o cultivo da soja não somente a partir dos anos 1970, mas sim desde a década de 1920 quando o grão passou a fazer parte das alternativas existentes de produção no agronegócio do estado.

A situação se intensifica quando o Sistema de Proteção ao Índio/SPI introduziu nas TIs sistema de produção adversa ao sistema cultural dos Kaingang, obrigando os indígenas a trabalharem a maior parte do dia nas roças que chamavam de “roças coletivas” – atividade que consistia em convocar o maior número de pessoas para trabalhar em uma determinada roça para depois entregar a produção aos responsáveis pela gestão do dinheiro, que na época eram funcionários do SPI, e devido à grande influência que tinham essas pessoas sobre as autoridades das comunidades, possuíam o apoio das lideranças indígenas que faziam a vigilância dos indígenas recrutados para trabalhar, sendo os produtos mais cultivados o milho, feijão, trigo e soja. Semeados e colhidos de forma manual com hora para começar a trabalhar e hora para terminar. Normas que antes eram pouco relevantes para os indígenas, mas desde então, quem viesse a infringir essas regras, estaria sujeito a sofrer penalidades (VEIGA, 2006).

Por conta desse regimento, os indígenas não tinham tempo para se dedicarem às roças tradicionais e nem mesmo tempo disponível de conviver e transmitir seus conhecimentos e práticas próprias para seus filhos e netos. Então, lamentavelmente, perdiam lentamente as práticas próprias de produção e manuseio de suas terras.

Esse regime foi motivado pelo SPI durante a década de 1950 até o final dos anos 1960, onde ocorreu sua extinção, dando lugar à Fundação Nacional do Índio/Funai, que reproduziu o mesmo sistema (SOUZA LIMA, 1995).

A expansão do cultivo da soja no Brasil tem início em 1970, com a ampliação da indústria de óleo, e a crise na produção internacional do produto (SCHLESINGER e NORONHA, 2006), instigando ainda mais a cobiça dos sojicultores que visavam ampliar sua produção e atender a demanda, assim como aumentar seus lucros estimulados pelo aquecimento dos preços do produto. A partir daí o cultivo da soja avança de modo desordenado com mais força sobre as terras indígenas por meio de contratos bancados entre a Funai e os produtores da região, trazendo fortes impactos sobre a cultura e os recursos naturais disponíveis nas TIs, ocasionando graves problemas na saúde dos indígenas, acarretados pelas intensas exposições aos produtos químicos empregados na correção do solo e demais agrotóxicos utilizados durante tratamento no ciclo de produção do grão.

Com isso a população se depara com problemas mais críticos, a qualidade de vida e o impacto causado na saúde das comunidades indígenas. Essas problemáticas mostram que as inter-relações entre saúde e ambiente se tornam mais complexas enfatizando um debate acerca da sustentabilidade ambiental, aumentando as críticas sobre a visão de crescimento econômico, para que haja um desenvolvimento mais justo, sustentável e saudável para a população (PORTO e SOARES *apud*, MIRANDA *et al.*, 2008; RIGOTTO e AUGUSTO, 2007).

O uso intensivo dos agrotóxicos gera diversas externalidades negativas, impactos sociais, ambientais e acaba afetando a qualidade de vida e a saúde da população. A qualidade de vida dos antepassados era bem melhor se comparada com a saúde dos indígenas de hoje, pois ainda não existia muito plantio como na atualidade, e as doenças relacionadas ao cultivo da soja foram surgindo aos poucos, com o passar do tempo. Enfermidades que poderiam ser evitadas, como doenças oculares, nos sistemas respiratório, cardiovascular, neurológico, alguns tipos de cânceres que podem estar relacionados ao uso desses produtos, junto a isso estão outros problemas, como o aumento da obesidade, a hipertensão e o diabetes nas aldeias, além de gerar problemas com o descarte das embalagens dos produtos industrializados (VEIGA, 2006; FREITAS e SANTOS, 2007).

Vale lembrar que não é somente o cultivo dos transgênicos que afeta a saúde da população, mas também o consumo desses produtos. Segundo Zen Honeycutt, fundadora e diretora da ONG *MomsAcrossAmerica*,

em uma pesquisa realizada nos Estados Unidos, a presença de glifosato em leite materno vem atingindo elevados níveis de veneno, presente em três das 10 amostras coletadas. As mães que doaram essas amostras de leite para análise, a maioria delas vinha procurando evitar o consumo de transgênicos com a presença de glifosato durante vários meses. Ele também afirma que as mulheres que consumiam alimentos orgânicos e não transgênicos não apresentavam indícios da presença do glifosato, segundo a amostra (TERRA DE DIREITOS, 2014).

O mesmo estudo mostra que, no Brasil, já foi realizado um estudo semelhante a esse no qual no resultado foi encontrado resíduos de seis tipos de agrotóxicos em leite materno, pesquisa essa realizada pela Universidade Federal do Mato Grosso/UFMT, com 62 mães. Em todas as amostras foi encontrado pelo menos um tipo de agrotóxico. Interessante realçar que o Mato Grosso é o estado do Brasil que mais produz soja, segundo dados da Conab (safra-2013/2014). Portanto, os problemas evidenciados nos estudos que abordam efeitos da produção das sementes transgênicas podem ser ainda maiores no futuro.

Importante deixar claro que o desenvolvimento da agricultura não deve ser visto como fator negativo, mas sim, o modo como tal está ocorrendo. Na percepção indígena a total falta de respeito com a natureza, bem como o uso do solo para fins de lucro desenfreado a qualquer custo, vem sendo alvo de constantes debates entre os povos do Brasil. A situação é alarmante em todas as regiões brasileiras e nos estados do Sul chega a ser desesperador, pois a ideia do lucro usando a agricultura se faz presente nas áreas indígenas. No entanto, se houvesse uma preocupação ecológica e cultural em relação aos povos indígenas e, porque não dizer, à sociedade em geral, uma vez que estaríamos sendo exemplos, como nação que está desenvolvendo sua agricultura baseando nas especificidades de cada grupo étnico.

Milhões de dólares são gastos em pesquisas de melhoramento genético do grão transgênico e adubos químicos. Tais investimentos, depois de tantas pesquisas, ainda são contestados pelos próprios profissionais da área que dizem que a soja transgênica vai agravar problemas dos agricultores brasileiros. “Em poucos anos, com o uso de sementes de soja transgênica, os agricultores brasileiros terão que gastar mais dinheiro com agrotóxicos”, garante o engenheiro agrônomo da Campanha de Engenharia Genética do Greenpeace, Ventura Barbeiro (ROTA BRASIL

OESTE, 2014). Segundo Barbeiro a vantagem dos primeiros anos perde-se rapidamente alegando que existe a redução sim, mas depois o problema volta. Barbeiro faz ainda um alerta em relação à saúde e ao meio ambiente. Enfatizando que no futuro a soja transgênica vai agravar o problema da contaminação dos rios e a saúde da população indígena porque, será preciso utilizar mais agrotóxicos.

Essas problemáticas descritas por Barbeiro já podem ser testemunhadas nas TIs localizada na região Norte do Rio Grande do Sul, região da qual faz parte a TI Nonoai, uma das TIs que vem sofrendo com o plantio da soja transgênica nos últimos anos.

Em fevereiro de 2014, uma comunidade que está dentro dessa TI presenciou uma situação de total desrespeito com o meio ambiente, sobretudo dos valores culturais defendidos pelo povo Kaingang: quando durante o processo de abastecimento do jato pulverizador usado na lavoura da soja, foi abastecido diretamente no rio, e o refluxo da mangueira colocada sobre o leito do rio fez com que o resíduo do veneno empregado no combate da lagarta – contido dentro do jato – viesse a ser derramado no rio, causando a morte de milhares de peixes das mais variadas espécies. Esse acontecimento despertou a indignação dos indígenas mais velhos e ao mesmo tempo a sensação de impedimento ao ver um dos principais alimentos da culinária Kaingang sendo exterminado com tamanha crueldade, por conta do aumento infrene do cultivo da soja, feito por meio de arrendamentos, isso sem mencionar as vastas áreas desmatadas para o plantio, áreas muitas vezes localizadas sobre cabeceiras de fontes e rios, com alto nível de importância para a conservação e preservação de espécies nativas, plantas medicinais, frutas e da caça.

Esse modelo de produção resulta na insuficiência territorial, na apropriação do território por um único grupo, marginalizando as famílias menos favorecidas e deixando-as em condições precárias de vida, sendo obrigadas a vender sua força de trabalho, enfrentar longas horas de viagem para trabalhar nos frigoríficos da região, na colheita de maçãs, uva e demais oportunidades que surgem, para terem condições de alimentar seus dependentes que ficam em casa preocupados com a violência do trânsito das estradas, e com a perseguição sofrida pelos indígenas, originadas dos conflitos por terra na região.

Esses problemas também se estendem para as demais TIs da região, como a TI da Serrinha, que abrange parte do território dos municípios de Constantina, Engenho Velho, Três Palmeiras e Ronda Alta, a TI de Ligeiro, localizada no Município de Charrua, e a TI de Ventarra, no Município de Erebangó, essa última já passa por problemas de falta de água própria para consumo.

Esse cenário demonstra total falta de comprometimento dos órgãos governamentais com a questão indígena. A ausência de políticas públicas socioeconômicas e socioambientais que mais se aproxima dos modos próprios de vida dos demandantes tem causado as práticas de arrendamento de seus territórios pelo fato de ser uma forma de angariar recursos financeiros para manutenção de suas necessidades e, ao mesmo tempo, chamar para si a responsabilidade de criar as próprias oportunidades, como resultado das constantes transgressões dos seus direitos assegurados no Capítulo VIII, artigo 231, da Constituição Federal de 1988. Onde se lê:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (art. 231).

Além de outros direitos contidos no Capítulo III, Seção II, artigos 215 e 216, onde diz:

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

Constitui patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira (art. 216).

Portanto, sem uma condição que permita a autonomia desse grupo, como políticas coerentes à realidade dos mesmos, onde possam ter a oportunidade de fazer parte no processo de construção dessas políticas, provavelmente problemas mais graves farão parte do dia a dia dessas TIs no futuro.

O que é mais desanimador é o fato de que o Brasil contribui para o surgimento desses problemas, quando ao fazer parte das experiências com transgênicos, abre brechas para investimentos de outros países preocupados em baratear os produtos que lhes interessam, infringindo todos os direitos constitucionais garantidos no Capítulo VI, artigo 225:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (art. 225).

Ao violar esses direitos, coloca em risco a qualidade de vida não somente dos povos indígenas, cada vez mais ameaçada fisicamente e culturalmente, mas também a vida de cada pessoa pertencente a essa sociedade, e das futuras gerações, pois a contaminação dos rios por agrotóxicos, o desmatamento visando aumento da produção interfere na qualidade dos alimentos produzidos, podendo gerar consequências irreversíveis nesse país.

Considerações finais

A partir da pesquisa realizada é possível concluir que sempre existem pressões sobre as TIs para o cultivo de produtos *commodities*, bem antes da expansão da produção do grão da soja em 1970, principalmente naquelas localizadas na região Norte no Estado do Rio Grande do Sul, onde acontece com mais frequência o arrendamento. Inicialmente introduzido pelos próprios órgãos que deveriam zelar pelos direitos desses povos, o esquema de arrendamento começou durante o regime do SPI, e, posteriormente, foi reproduzido pela Funai, sendo mantidos até os dias de hoje por algumas Terras Indígenas. Desde sempre esse esquema esteve abalizado pelos princípios de desenvolvimento do governo brasileiro, em parcerias com outros países que financiam os estudos tecnológicos e biotecnológicos, com justificativa de melhorar as sementes transgênicas, tornando-as adaptáveis aos diferentes ambientes climáticos do Brasil, fortalecendo o agronegócio e tendo como principal objetivo aumentar a oferta dos produtos no mundo e, conseqüentemente, baratear seu preço, principalmente daqueles produtos que mais os interessam.

Essas iniciativas respondem aos interesses de apenas um corpo minúsculo de privilegiados, e não aos interesses da sociedade como um todo, marginalizando as populações tradicionais com menos representatividade e aumentando a desigualdade social. Por conta disso, o que se percebe ao decorrer da história é um retrocesso no cumprimento dos direitos assegurados na Constituição Federal Brasileira de 1988, e demais acordos internacionais firmados e ratificados pelo Brasil. A ausência da participação dos indígenas no processo de construção de políticas públicas que lhes sejam mais apropriados, juntamente com a falta de interesse dos governantes pertencentes às três esferas, municipal, estadual e federal, em criar espaços para que isso definitivamente seja concretizado, tem sido o principal motivador das constantes transformações sofridas pelas TIs nos últimos anos, resultando nos intensos conflitos assistidos e noticiados, os quais vêm sendo facilmente presenciados na atualidade, deixando os indígenas confusos em relação aos seus modos culturais de vida e tentando, a custo de vida de seus representantes, sobreviverem às diversas ofensivas que partem de representantes do agronegócio brasileiro.

Referências

APROSOJA – Associação dos Produtores de Soja do Brasil Aprosoja Brasil. Disponível em: <<http://aprosojabrasil.com.br/2014/>>. Acesso em: 22 set. 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. *Texto consolidado até a Emenda Constitucional n. 64 de 04 de fevereiro de 2010*. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_04.02.2010/CON1988.pdf>. Acesso em: 26 set. 2014.

CONAB – Companhia Nacional de Abastecimento. *11º Levantamento da safra de grãos, 2013/2014*. Disponível em: <http://www.conab.gov.br/OlalaCMS/uploads/arquivos/14_08_07_08_59_54_boletim_graos_agosto_2014.pdf>. Acesso em: 22 set. 2014.

D'ANGELIS, W.; VEIGA, J. *Alimentação dos kaingang, ontem e hoje*. 2006. Disponível em: <http://www.portalkaingang.org/Alimentacao_Kaingang.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2014.

FREITAS, A. E. C.; SANTOS, F. R. O *kujà* e o sistema de medicina tradicional kaingang – “por uma política do respeito”: Relatório do II Encontro dos *Kujà*, Terra Indígena Kaingang Morro do Osso, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. *Cadernos do LEPAARQ*, Pelotas, v. IV, n. 7/8, p. 201-239, 2007. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/lepaarq/article/viewFile/1190/984>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

FREITAS, M. C. M. A cultura da soja no Brasil: o crescimento da produção brasileira e o surgimento de uma nova fronteira agrícola. In: ENCICLOPÉDIA BIOSFERA, Centro Científico Conhecer, Goiânia, v.7, n.12, p. 1, 2011.

MIRANDA, A. C; MOREIRA, J. C; CARVALHO, R. L; PERES, F. Neoliberalism, Pesticide use and the Food Sovereignty Crisis in Brazil. In: BREILH, J. *Latin American Health Watch (Alternative Latin American Health Report)*. Quito: Global Health Watch-CEAS, 2005. p. 115-123.

PORTO, M. F; SOARES, W. L. Modelo de desenvolvimento, agrotóxicos e saúde: um panorama da realidade agrícola brasileira e propostas para uma agenda de pesquisa inovadora. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional* São Paulo, v. 37, n. 125, p. 17-50, 2012.

RIGOTTO, R. M.; AUGUSTO, L. G. S. Saúde e ambiente no Brasil: desenvolvimento, território e iniquidade social. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 23, supl. 4, p. S475-S485, 2007.

ROTA BRASIL OESTE. *Engenheiro agrônomo diz que soja transgênica vai agravar problemas dos agricultores brasileiros*. Postado em 23 de junho de 2005. Disponível em: <<http://www.brasiloste.com.br/2005/06/soja-transgenica>>. Acesso em: 23 set. 2014.

SCHLESINGER, S.; NORONHA, S. *O Brasil está nu! O avanço da monocultura da soja, o grão que cresceu demais*. Rio de Janeiro: FASE, 2006. 148 p.

SOUZA LIMA, A. C. de. *Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*. Tese (Doutorado) – PPGAS/MN/UFRJ, Rio de Janeiro. (Mimeo.)

TEDESCO, J. C. O “Conflito de Nonoai”: um marco na História das lutas pela terra no Rio Grande do Sul – 1978-1982. *Sæculum – Revista de História*, João Pessoa, n. 26, jan./jun. 2012.

TEIXEIRA, B. E. S; CUNHA, I. M. M; TERRA, A. A Expansão da Fronteira Agrícola da Soja no Município de Santarém (PA) e suas Transformações Socioespaciais. XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária. “Territórios em Disputa: os Desafios da Geografia Agrária nas contradições do desenvolvimento brasileiro” Uberlândia/MG, 15 a 19 de outubro de 2012.

TERRA DE DIREITOS. Teste mostra presença de glifosato em leite materno nos EUA. Boletim por um Brasil ecológico, livre de transgênicos & agrotóxicos, número 673 – 10 de maio de 2014. Disponível em: <<http://terradedireitos.org.br/2014/05/12/teste-mostra-presenca-de-glifosato-em-leite-materno-nos-eua/>>. Acesso em: 22 set. 2014.

VEIGA, J. *O processo de privatização da posse da terra indígena*. 2006. Disponível em: <http://www.portalkaingang.org/privatizacao_juracilda.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2014.

O “Bem Viver” Kaingang e seus desafios

O exercício do direito de petição e sua aplicação no processo de reconhecimento territorial

Douglas Jacinto da Rosa¹

Ana Elisa de Castro Freitas²

Introdução

No Sul do Brasil, os Kaingang se veem intimados a reafirmar sua existência enquanto um povo indígena Jê Meridional que se reconhece em continuidade histórica com um passado milenar, latente nas narrativas e nos símbolos que compõem sua cosmologia e sua existência. Tais símbolos estão presentes em vários “lugares” e se materializam, por exemplo, na natureza.

Habitantes do Planalto Meridional Brasileiro há pelo menos 3.000 anos antes do presente, os Kaingang têm sua área de ocupação localizada desde o Estado de São Paulo até o Rio Grande do Sul. O centro desse território está nas terras altas do planalto, em ecossistema de Floresta Ombrófila Mista – Floresta com Araucária, embora haja extensões sazonais dessa territorialidade até porções do litoral. Até o final do século XIX os territórios Kaingang ficaram relativamente livres da pressão colonial, sendo intensamente degradados pelos ciclos econômicos da erva-mate, gado, madeira e soja ao longo dos séculos XX e XXI.

1 Bolsista do Grupo PET-Litoral Indígena/UFPR, acadêmico do curso de graduação em Gestão Ambiental no Setor Litoral da UFPR, etnia Kaingang.
E-mail: douglasrosap@gmail.com

2 Doutora em Antropologia pela UFRGS, professora e tutora do Grupo PET-Litoral Indígena na UFPR. E-mail: anaelisa.freitas.ufpr@gmail.com

Embora alvo de proteção pela legislação ambiental brasileira, imagens de satélite recentes demonstram que o ecossistema de Floresta com Araucária está completamente fragmentado, reduzido a ilhas mais ou menos expressivas, sendo suas maiores porções contínuas situadas em unidades de conservação da natureza ou terras indígenas.

A *Araucaria angustifolia*, pinheiro-brasileiro, araucária, *fâg* é a espécie dominante do ponto de vista fisionômico e da paisagem no território Kaingang, tendo enorme centralidade na etnoecologia desse povo indígena. O pinhão (semente da araucária) é amplamente utilizado em pratos da culinária Kaingang, integrando rituais centrais na vida social, como o *Kikikoi*, ritual dos mortos (ROSA, 2005; FREITAS, 2005; FREITAS e SANTOS, 2007).

O presente ensaio sistematiza ações no campo da extensão universitária, desenvolvidas por Douglas Jacinto da Rosa, estudante indígena Kaingang do curso de Gestão Ambiental do Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná/UFPR, bolsista do Grupo PET-Litoral Indígena, em diálogo com sua orientadora, professora Ana Elisa de Castro Freitas.

A partir da relação dialógica, intercultural e intercientífica estabelecida entre bolsista e orientadora se define um campo ético de pesquisa marcado pela ação comunicativa que envolve a universidade e a Comunidade Kaingang de Re Kuju/Campo do Meio, coletividade de pertencimento do bolsista.

O percurso jurídico e administrativo trilhado na extensão ampliou as perspectivas de luta da comunidade pelo reconhecimento de sua terra tradicional, logrando êxito no empenho de evitar mais degradação aos ambientes do território Kaingang. Nesse movimento, os Kaingang de Re Kuju acionaram camadas simbólicas adormecidas de sua relação com o território, cuja enunciação amplia a compreensão dos sentidos do “Bem Viver³” para este povo Jê Meridional.

Os temas de *Re Kuju* ingressam na universidade no espaço de extensão e pesquisa proporcionado pelo Grupo PET-Litoral Indígena, onde as problemáticas culturais, socioambientais, antropológicas, jurídicas que

3 Categoria que vem sendo adotada pelos povos indígenas em diferentes contextos latino-americanos para expressar sua posição ética diante da sociedade, à natureza e à sobrenatureza, traduzida nos seus modos próprios de pensar, viver, sentir. Vem sendo aplicada por esses povos alternativamente a categorias hetero-impostas pelas agências estatais, tais como “etnodesenvolvimento”, “sustentabilidade” ou “desenvolvimento sustentável”.

envolvem o reconhecimento de *Re Kujú* são aprofundadas e analisadas em grupo de estudo tutorial. O estudante kaingang assume nesse processo simultaneamente o lugar de interlocutor da comunidade, qualificando seu desejo de proteção ao pequeno bosque de pinheiros – remanescentes de um tempo de abundância e “Bem Viver” na floresta –, e de intelectual que busca colocar os conhecimentos tradicionais indígenas em diálogo com os conhecimentos acadêmicos, assumindo a postura crítica necessária à produção intelectual.

Compartilhando as problemáticas vivenciadas pelos Kaingang em *Re Kujú*, o estudo de caso passa a ser também analisado pelos demais 11 bolsistas que integram o Grupo PET-Litoral Indígena, desde sua criação em 2010. Nesse espaço, as perspectivas Bakairi, Guarani, Terena, Kaingang se entrecruzam na análise da realidade abordada e tecem pontes com as matrizes curriculares dos cursos de graduação em Gestão Ambiental, Gestão e Empreendedorismo, Pedagogia, Música, Medicina, Fisioterapia, Engenharia Civil, Educação Física, Contabilidade, Agronomia, aos quais pertencem os bolsistas.

A Petição administrativa resulta desse processo e demonstrou potencial ainda não plenamente explorado, posto que enfatiza a dimensão ambiental da luta Kaingang pela terra, acionando instituições públicas que normalmente não se envolvem no reconhecimento territorial indígena, tais como o Departamento de Florestas e Áreas Protegidas/Defap da Secretaria Estadual de Meio Ambiente do Rio Grande do Sul/Sema.

Embora a Petição tenha um alcance pontual na proteção de poucos indivíduos de *fâg/araucária* remanescentes, simbolicamente ela assume grande alcance: evidencia a relação íntima entre os Kaingang e seu território, os sentidos e o afeto de uma ecologia profunda que estava adormecida, na qual os pinheirais, as águas piscosas de *Waxi*/tempo passado são evocados no *Uri*/tempo presente. A vitória representada pela Petição, através da qual os Kaingang lograram um interdito proibitório do corte das árvores, fortalece a luta por *Re Kujú* como um todo.

Este capítulo foi escrito a quatro mãos, pelo bolsista/autor e pela orientadora/autora. Encontrar uma pessoa narrativa não foi tarefa fácil. Terminamos optando por um texto multivocal, polifônico, deixando que o leitor prossiga no entrecruzar de olhares e perspectivas em diálogo. Algumas vezes escreveremos como nós (autores), outras vezes como nós (autor e sua coletividade Kaingang), em outras ainda no eu singular

e por fim em terceira pessoa. Ora investimos no discurso acadêmico, trazendo elementos de pesquisa da orientadora/autora, que há mais de vinte anos se debruça sobre estudos Kaingang, amplificado pelas contribuições do bolsista/autor, que gradativamente se apropria desses estudos e os oxigena com novas categorias e nuances. Nesses trechos, ensaiamos metodologicamente o estranhamento, o relativismo e o exercício crítico, tão caros à antropologia e à academia. Em outros trechos, os sentimentos do bolsista/autor afloram, ao narrar eventos que são inseparáveis de sua própria vida como Kaingang. Aí o texto tangencia um campo fenomenológico das emoções e do empirismo. No plano ético, esta profusão de pessoas e estilos narrativos revela o exercício ainda inicial de um diálogo intercultural e nosso empenho na escuta e fala horizontal entre os dois autores.

Entendendo a territorialidade Kaingang em *Re Kujú*

Re Kujú/Campo do Meio corresponde a uma territorialidade Kaingang cujos registros históricos remontam ao período colonial (LAROQUE, 2000). Em termos arqueológicos, possui casas subterrâneas associadas à tradição arqueológica Taquara e aos Kaingang contemporâneos, remontando milhares de anos antes do presente (SCHMITZ *et al.*, 2002).

O ano de 1850 é referido como marco de sua fundação, com base nos registros do Posto de Pontal ou Pontão, relacionando o estabelecimento desse aldeamento à redução territorial da tribo do cacique “Dovre”/Doble, na época com 50 índios Kaingang a ele associados (BECKER, 1995:103 *apud* FREITAS e HARDER, 2012).

De acordo com Freitas e Harder (2012), Serrano (1957) também refere o Aldeamento de Campo do Meio, associando-o à territorialidade do cacique Braga. Os autores referem ainda que, em 1850, a tribo Kaingang associada a Braga reunia 304 pessoas kaingang em Campo do Meio (BECKER, 1995:103 *apud* FREITAS e HARDER, 2012). Os registros sistematizados por Freitas e Harder (2012) indicam que Becker (1995:103) refere o Aldeamento de Campo do Meio associado às territorialidades dos caciques Chico, no período de 1865/1866, contando à época com 120 pessoas, com base nos registros de Pereira (1866 in 1957 VII:162), e de Tibúrcio Alves de Siqueira Fortes, em 1880, quando reunia 90 indígenas Kaingang, com base nos registros de Flores (1880 in 1957 VII:189).

Campo do Meio é em certa medida produto da política de aldeamento dos Kaingang na província do Rio Grande do Sul, obedecendo ao Decreto nº 426 de 24 de julho de 1845, implementado pelo governo provincial para “evitar “ problemas com os indígenas que se encontravam dispersos pelas matas nessas regiões, áreas de interesses para a colonização pelos imigrantes europeus.

A política de Aldeamentos é consolidada pela Lei de Terras a partir de 1850, resultando na redução de espaços vitais kaingang a glebas definidas de terras, geralmente situadas nos grotões menos valorizados, liberando espaço para as empresas coloniais que avançavam. Desde então foram delimitados aldeamentos em Guarita, Nonoai, Campo do Meio, nos quais ficou registrada a ocupação de famílias vinculadas aos caciques principais e subordinados – entre eles *Fongue, Votouro, Nonohay, Condá, Nicafim, Braga, Doble, Nicué [Nïvo]/João Grande* (FREITAS e VENZON, 2008).

Essa política e sua lógica de assimilação dos indígenas afeta a realidade de todos os grupos Kaingang novecentistas e suas territorialidades, o que significa que a relação com os ecossistemas desses espaços mudaria radicalmente. As investidas coloniais agora sombreadas pela Lei de Terras, se intensificam na figura das estradas de ferro e na lógica de povoamento e exploração dos recursos das terras “devolutas” onde distintos grupos Kaingang viviam a milhares de anos.

A expropriação territorial significou uma violência tanto física quanto cultural para os Kaingang, tendo em vista a concepção mítico-cosmológica da terra, constitutiva do seu modo de vida e identidade (TOMMASINO, 2000). Desta forma, compreendida como afirmação de continuidade histórica com seus antepassados, de um tempo de fartura, dos pinheirais, das pescarias no inverno, e dos remédios, essa territorialidade é através das reivindicações das terras tradicionais, o acionar de uma dimensão que mesmo depois do contato continua sendo específica dos Kaingang, as matas remanescentes, os rios e suas margens são também espaços de memória, que de alguma maneira expressam seu modo específico de leitura de mundo, e seu desejo de recriar e reinventar o mundo dos antigos ou se aproximar de um Bem Viver Kaingang.

O acionar da territorialidade ancestral

O Aldeamento indígena Kaingang de *Re Kujú/Campo do Meio* caracteriza uma reocupação e reafirmação indígena da parcela de um antigo e imemorial território Kaingang, que ecoa das narrativas e memória dos nossos velhos, ganhando no contexto do cenário jurídico instituído pela Constituição Federal de 1988 espaço de enunciação. A experiência de restrição territorial vivenciada pelos Kaingang de Campo do Meio é parte de uma história que envolve adensamento populacional, conflitos intraétnicos e interétnicos nas terras indígenas demarcadas arbitrariamente pelo Estado desde meados do século XIX, degradação ambiental e florestal pela expansão da monocultura de soja transgênica, entre outros graves problemas socioambientais.

Merece destaque que Campo do Meio (tal como outros pleitos territoriais Kaingang) integra um conjunto de reivindicações que não ocorrem ao acaso, mas sublinham e reafirmam espaços territoriais inscritos no grande território ancestral desse povo indígena, que os referencia e orienta a partir da memória, dos mitos e narrativas.

Por outro lado, Campo do Meio – tal como outros aldeamentos Kaingang constituídos sobre parcelas territoriais esbulhadas pelo processo colonial –, existe no presente sem o reconhecimento do Estado. A territorialidade ancestral que neles pulsa é muitas vezes reduzida e descaracterizada na imagem do “invasor” – jogando ideologicamente com a imagem de um índio genérico, recriada pela mídia, sem reconhecer a profundidade histórica e etnológica que subjaz na expressão contemporânea desses movimentos.

Em sua história recente, esse aldeamento foi inaugurado em 13 de dezembro de 2009 e busca ainda a regularização fundiária por parte do Estado brasileiro, solicitando sua identificação e delimitação, seguida de demarcação e homologação nos termos do artigo 231 da CFB/1988, Decreto nº 1.775/1996 e Portaria nº 14/1996.

As famílias Kaingang que hoje lutam pelo reconhecimento da Terra Indígena *Re Kujú/Campo do Meio* têm vínculo genealógico com os antigos *poí mâng/caciques* que no século XIX se mobilizaram em resistência ao avanço das frentes coloniais no Rio Grande do Sul. O cacique João Grande e outros que foram importantes nesse período são reconhecidos como troncos-velhos, são parte da história e memória de Campo do Meio.

A partir de 2009, *Re Kujú* passou a ser palco de uma série de conflitos e problemáticas que acompanham a luta pela terra tradicional, onde interesses distintos entram em embate, num campo permeado por assimetria de poder em relação à possibilidade concreta de efetivação dos direitos indígenas. Por um lado, o desejo em *Re Kujú* é recriar os espaços que um dia fizeram parte de um tempo bom Kaingang, quando nos relacionávamos com outras alteridades animais, vegetais, com fenômenos meteorológicos, que junto aos Kaingang repousam no pleito de reconhecimento, demarcação e homologação da terra indígena.

Por outro lado, o desejo dos agentes municipais é desterritorializar animais, plantas e todos os habitantes de *Re Kujú*; cada medida adotada por estes agentes se revela claramente como ferramenta de empecilho na concretude de nossos direitos a terra.

Esse cenário recebe hoje análise no Grupo PET-Litoral Indígena e é relativizado para outras regiões e contextos pelos demais estudantes indígenas que compõem o PET na universidade.

O papel da extensão: sua contribuição e as possibilidades de um programa específico/PET-Indígena

As reflexões preliminares contidas nesse ensaio foram inicialmente apresentadas durante o segundo Encontro Nacional de Estudantes Indígenas/Enei, ocorrido em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, na Universidade Católica Dom Bosco, entre os dias 04 e 07 de agosto de 2014 (ROSA e FREITAS, 2014).

De modo geral, nossas pesquisas sobre as reivindicações contemporâneas dos Kaingang pela regularização fundiária de parcelas territoriais na modalidade jurídica de “terra indígena tradicionalmente ocupada” revela casos de reivindicação que perduram por mais de 30 anos (TI Vicente Dutra/Rio dos Índios-RS), outras 10 anos (Mato Castelhana-RS), 13 anos (Kanóia/Faxinalzinho-RS) entre outras que avançam no tempo sem resoluções e compõem o mosaico dos chamados conflitos fundiários no Estado do Rio Grande do Sul.

Nesse conjunto, o aldeamento de *Re Kujú*/Campo do Meio, coletivo indígena de pertencimento do bolsista/autor, avança para o 5º ano de reivindicação pelo direito à terra, inserido na imemorial parcela do território Kaingang vinculada à bacia hidrográfica do Alto Uruguai e Complexo Taquari Antas, Florestas de Araucária, atualmente reduzidas

a fragmentos sobrepostos por unidades administrativas municipais, tais como o Município de Gentil/RS.

Re Kujú/Campo do Meio se junta aos demais aldeamentos no pleito da ancestral terra tradicional. Ambas as TIs citadas são de pleito Kaingang e estão inseridas no grande território Kaingang que avançava em praticamente todo o Planalto Meridional desde tempos pretéritos (LAROQUE, 2000; FREITAS 2005, entre outros).

As reflexões que publicizamos nesse trabalho são fruto dos desdobramentos de uma ação de extensão universitária que se inscreve no eixo do Observatório dos Direitos Indígenas. Esse eixo orienta o planejamento das pesquisas realizadas no Grupo PET-Litoral Indígena, no que se refere aos direitos indígenas, o que inclui o direito a posse das terras indígenas tradicionalmente ocupadas – nos termos do artigo 231 da CFB/1988 e suas regulamentações.

De modo complementar, o texto enfatiza as relações entre direitos territoriais e a proteção de seus “recursos naturais”, ampliando a dimensão fundiária desse direito, para abarcar sua dimensão territorial e existencial. Os chamados “recursos naturais”, em especial a araucária, como veremos, assumem na perspectiva Kaingang outras dimensões de valor, de abrangência ecológica, cosmológica e existencial.

A expressão dos Kaingang de *Re Kujú* no processo de elaboração e encaminhamento da Petição de proteção de um pequeno conjunto de araucárias ameaçadas pela agência municipal em seu território revela uma intenção de reconstituição de mundo Kaingang, que se alicerça em uma relação particular com *Gál*/terra e que se materializou, dentre outros produtos, na elaboração do Plano de Gestão Socioambiental e Territorial de Campo do Meio.

O texto do Plano de Gestão Socioambiental e Territorial de Campo do Meio avança no dimensionamento das relações de *Re Kujú* com o território e de certa forma antecipa a ação expressa na Petição: ele orienta uma gestão que se queira atenta às relações entre os Kaingang e o território e seus princípios, tendo sido elaborado pelo bolsista/autor e sua coletividade em fevereiro e março de 2014, com colaboração da orientadora/autora. Cabe destacar que a elaboração deste documento respondia a uma provocação da Fundação Nacional do Índio/Funai, através da gestão do Programa Nacional de Gestão Ambiental e Territorial de Terras Indígenas/PNGATI, que lançou aos Kaingang no Rio Grande do

Sul o seguinte desafio: aquela coletividade em demanda territorial que apresentasse o “melhor” plano de gestão para o território pretendido teria prioridade na recepção de Grupo de Trabalho para sua identificação e delimitação. A coletividade de Campo do Meio respondeu a essa provocação, mas insatisfeita com a indução do Estado no sentido de uma possível “competição” entre os coletivos Kaingang em disputa territorial, promoveu uma ampla reunião onde apresentou seu projeto aos demais aldeamentos, que se juntaram a Campo do Meio reconhecendo os princípios expressos no Plano de Gestão elaborado por *Re Kujú* como legítimos e válidos a todos os demais.

Mais recentemente, em setembro de 2014, o Plano de Gestão Socioambiental e Territorial de Campo do Meio subsidiou a definição dos princípios de Bem Viver na perspectiva Kaingang durante a edição 2014 do Grito da Floresta, evento que reúne os povos indígenas no Rio Grande do Sul. Nesse evento, os Kaingang avançaram na superação de metas socioambientais propostas por agências de Estado, sintetizadas nas noções de “sustentabilidade” e “desenvolvimento sustentável”, e alinharam seu discurso com outros povos indígenas latino-americanos, propondo alternativamente a noção de Bem Viver.

Queremos ressaltar que a extensão universitária encaminhada pelo bolsista/autor do PET-Litoral Indígena/UFPR através do instrumento de Petição, objeto do presente capítulo, incide sobre um cenário conflituoso e de organização social Kaingang ascendente, que configura o reconhecimento de *Re Kujú*. Ao mesmo tempo, a via da extensão oportuniza aos Kaingang de *Re Kujú* um reposicionamento nesse cenário, tendo em vista que as agências indígenas mobilizadas na Petição implicam na abertura de outras vias administrativas na luta pela efetivação dos direitos territoriais.

Mobilizada administrativamente junto à Secretaria Estadual de Meio Ambiente do Rio Grande do Sul, a via da Petição resultou em uma rápida e positiva resposta do Estado aos Kaingang indo de encontro à paralisação administrativa dos processos de regularização fundiária junto ao Ministério da Justiça, e sucessivas “derrotas” no plano da justiça fundiária, marcado pela morosidade, omissão e principalmente pela lógica de propriedade do Estado.

É nesse contexto que queremos destacar o papel transformador que pode assumir a extensão universitária desenvolvida nas universidades

públicas com a participação dos indígenas, na qualidade de estudantes e bolsistas de programas como o PET.

Nessa nova posição social – estudantes indígenas – tais pessoas membros dessas comunidades ganham novo espaço de escuta e encontram a possibilidade histórica de compreender com maior densidade suas problemáticas e inovar caminhos para a superação do presente, desenhando novas possibilidades de futuro e Bem Viver para seus coletivos.

Na universidade, no espaço da extensão, a mobilização dos diferentes grupos indígenas no Brasil ingressa através dos estudantes indígenas. Aportando conhecimentos de seus diferentes cursos de graduação, os jovens estudantes indígenas reveem suas realidades e encontram novas formas de posicionamento e ação na história.

O que passamos a narrar agora é uma dessas ações construídas no espaço do PET e na extensão. Trata-se de experiência de exercício do direito de Petição, expresso no texto constitucional em seu artigo 5º, inciso XXXIV, alínea “a”. Elaborada com a intensa participação da comunidade indígena, esta Petição foi o caminho que o estudante/autor encontrou para refrear um projeto de urbanização/loteamento da prefeitura de Gentil/RS que ameaçava um bosque de 19 indivíduos de *fág/Araucária augustifolia*, em um espaço de vida de sua comunidade em que crianças brincam e velhos contam histórias nostálgicas.

O projeto municipal de urbanização sobre o terreno onde estão os remanescentes florestais é visto como um crime perverso pelos Kaingang, sendo interpretado pela comunidade de *Re Kujú* como uma ação tão grave, que só teria uma justificativa: servir como um empecilho e agravo contra o pleito de regularização e reconhecimento territorial em Campo do Meio.

O mais frustrante é que durante a disputa pelo terreno entre a prefeitura e a comunidade indígena a Justiça Federal havia dado ganho de causa para a prefeitura, sendo o projeto de loteamento um dos elementos que nortearam a decisão baseada na propriedade da terra.

Caro leitor aqui uma questão-chave: os espaços deliberativos do Estado quando se trata de resoluções envolvendo terras tradicionais indígenas têm reduzido a questão ao campo da disputa fundiária, ou seja, à lógica da propriedade, divisa, cerca. Nesse contexto, o direito originário indígena e outras categorias jurídicas – principalmente nossas categorias etnológicas e epistemologias indissociáveis do nosso direito a terra – são

ignorados e nossa gente tem tido frustrações atrás de frustrações, vendo seus direitos se esvaindo no tempo.

Por isso, cada “vitória” se apresenta como uma injeção de ânimo e dá sentido à existência. No estudo de caso que fundamenta este ensaio, a vitória vem através da Petição para a proteção de 19 indivíduos de *Fàg/ Araucária augustifolia*, instaurada junto à Fundação Estadual de Proteção Ambiental Regional Planalto/Fepam-Passo Fundo/RS, vinculado a Secretaria Estadual de Meio Ambiente/Sema.

Metodologia

A metodologia da presente atividade envolveu pesquisa, ensino e extensão. No campo da pesquisa, se deu o aprofundamento teórico/etnológico/histórico sobre os ecossistemas e arranjos geoambientais que compõem a territorialidade Kaingang de Campo do Meio, local ao mesmo tempo de pertencimento do autor, de pesquisa da autora e de intervenção/extensão do Grupo PET-Litoral Indígena.

Paralelamente a estes estudos, foram realizadas reuniões periódicas com as lideranças de Campo do Meio, dedicadas a acompanhar e compreender os eventos que sombreavam *Re Kujú* na ocasião em que o estudante estava em campo. Como exercício prático, pesquisou-se o instrumento de Petição para encaminhamento do pleito de conservação das araucárias, em resistência ao projeto municipal de corte raso dos pinheiros para fins de urbanização/loteamento. Tal ameaça colocou em estado de extrema preocupação a comunidade, por sua dimensão de violência material e simbólica grave contra os Kaingang, que se compreendem em sua ecologia e ontologia como parentes desse ser-árvore: o *fàg*/pinheiro é a um só tempo coberta de sua terra e alimento do corpo Kaingang há milhares de anos, inclusive sendo uma das primeiras espécies referenciadas no mito de origem Kaingang.

As marcas nos pinheirosais no *Waxi*/tempo passado, tempo bom e de Bem Viver Kaingang, delimitavam a territorialidade e as fronteiras entre os *poí màg* /caciques velhos. Enquanto consciência humana, os Kaingang estabelecem um plano de identificação com os *fàg*/pinheiros que, em sua ecologia profunda, ingressam no plano sociológico do parentesco Kaingang: o carvão do nó de pinho se funde com os corpos dos guerreiros pertencentes à metade social *kamé*, enquanto que a coloração avermelhada da sete-sangrias se mistura com os corpos dos guerreiros

da metade social *kanhrú*. Alegoricamente, os guerreiros *kamé* e *kanhru* da coletividade de *Re Kuju* emprestaram sua força de luta aos guerreiros-árvores *kamé*, metaforicamente materializados nos 19 pinheiros ameaçados. Efetivamente, unidos na guerra, os Kaingang-pinheiros e os Pinheiros-kaingang venceram a luta.

Nesse sentido, a Petição foi um instrumento que possibilitou a reunião da força dos Kaingang com a força do *Fàg*/pinheiro, na luta pela terra, aprofundando a dimensão territorial para além da fronteira disputada com a propriedade fundiária, e visibilizando um sentido mais amplo do significado do território Kaingang e do Bem Viver em sua perspectiva.

O estudo de caso sugere que a intenção de corte das árvores seguido de projeto de loteamento direcionado para camadas populares de Gentil visava desterritorializar – metaforicamente “cortar” – a comunidade de *Re Kuju* e produzir conflitos entre os indígenas e as famílias que ali seriam assentadas. Trata-se de uma estratégia colonial das piores: a promoção das guerras fratricidas como meio de extermínio de pobres e índios.

O acompanhamento do caso envolveu a participação do bolsista/autor em duas audiências na Justiça Federal em Passo Fundo, nas quais a prefeitura reivindicava a reintegração de posse do terreno no qual os 19 pinheiros habitavam, junto a outros indivíduos jovens de espécies florestais nativas, tais como guavirova, canela, entre outras. Cabe ressaltar que os pinheiros estão na abrangência da porção reivindicada como terra indígena *Re Kuju*. São os remanescentes dos antigos pinheirais que vicejavam no Planalto, fragmento simbólico para os Kaingang: animam a infância das crianças, ambientando suas brincadeiras, ao mesmo tempo em que refrescam as tardes dos velhos, que costumavam descansar sob o pequeno bosque de pinheiros, para desfrutar do convívio e contar suas histórias, ressaltando-se que três desses anciãos estabeleceram permanentemente suas casas de lona sob as araucárias em questão.

Paralelamente à extensão universitária, que envolvia o acompanhamento desse caso em campo pelo bolsista/autor, inclusive nas audiências, as atividades de ensino voltavam-se à orientação do bolsista a distância – por telefone ou *e-mail*. As audiências ocorreram nos dias 22/03/2014 e 04/04/2014. Na segunda audiência a Justiça Federal deu a reintegração de posse à prefeitura de Gentil, que, conseqüentemente, passou a pensar

com maior concretude na execução do projeto de loteamento e corte das árvores.

Um sentimento de extrema angústia assolou a comunidade de *Re Kujú*: a ameaça de corte das árvores parecia atingir uma dimensão simbólica que transcendia a mera disputa fundiária. Para dar materialidade e conferir agência a esse sentimento é que a estratégia de elaboração de Petição de proteção foi adotada em conjunto pelo bolsista/autor e pela orientadora/autora. Nesse momento a tutoria da orientadora foi fundamental, uma vez que se tratava de uma via administrativa ainda desconhecida pelos Kaingang. Esse caminho – da Petição – teve uma recepção inusitada: o interdito proibitório de corte, movido pela Secretaria Estadual de Meio Ambiente contra a prefeitura municipal de Gentil sustou a agência municipal e garantiu a conservação dos pinheiros. Tal pequena/grande vitória conferiu fôlego a uma coletividade que só recebia negativas na investida pela efetivação de seus direitos territoriais.

Todos os argumentos centrados na luta pelos direitos indígenas visando ao reconhecimento territorial de Campo do Meio tinham sido insuficientes para convencer a Justiça Federal de que a permanência e usufruto do espaço dos pinheiros fazem parte de uma lógica ancestral Kaingang e, portanto, legítima.

Metodologicamente, duas correntes de ação correram paralelas na extensão universitária: a distância, desde o Laboratório de Interculturalidade e Diversidade/LaID, sede do Grupo PET-Litoral Indígena no Setor Litoral da UFPR, a orientadora/autora auxiliava na elaboração e argumentação da Petição, instrumento que não tinha como objeto o tema da propriedade da terra, mas sim evitar o corte raso do pequeno bosque de pinheiros – elemento simbólico de incomensurável importância na etnologia Kaingang; em campo, o bolsista/autor acompanhava as audiências, reunia-se com as lideranças em *Re Kujú*, aplicava seus conhecimentos acadêmicos em Gestão Ambiental para produzir o dimensionamento e caracterização ambiental das árvores. Além disso, movia a Petição nos meandros administrativos e da magistratura local.

No plano da extensão universitária uma ação teve especial impacto nos rumos do processo. Para produzir subsídios técnicos à elaboração da Petição, no dia 10/04/2014, quinta-feira, o bolsista/autor – munido de uma fita métrica, tinta guache amarela e câmera digital – convidou os estudantes indígenas do 1º ao 5º ano da Escola Estadual Helder *Tên fy* para

participar da medição do tronco das 19 árvores, ato seguido de registro e inventário de todos os indivíduos de *fág/Araucária augustifolia* (conforme Resolução Conama nº 01/1994). Na mesma ocasião os professores indígenas bilíngues da escola e o bolsista/autor tiveram aula prática sobre conceitos de ecologia, preservação ambiental, e fortalecimento da cultura através da preservação de elementos simbólicos da natureza.

No dia 17/04/2014 a Petição já elaborada foi apresentada e discutida com a comunidade e, devidamente referendada com as assinaturas, foi encaminhada para a coordenadora do Departamento de Florestas e Áreas Protegidas/Defap/Fepam, Célia Gambrim, que na ocasião se comprometeu em averiguar e dar seguimento administrativo ao assunto.







Atuação do bolsista/autor junto a sua coletividade *Re Kujú* durante a elaboração da Petição.

Discussão

Caro leitor, depois de instruído, fundamentado e elaborado o documento, feito o inventário das araucárias, colhidas as assinaturas da comunidade indígena de *Re Kuju* e movida administrativamente a Petição de proteção dos 19 indivíduos de *Arucária augustifolia* junto à Fundação Estadual de Proteção Ambiental Regional Planalto/Fepam em Passo Fundo/RS, o percurso da extensão novamente encontrou com o espaço de pesquisa e ensino. No Grupo PET, a ação foi analisada coletivamente, sistematizada e a produção intelectual ganhou nova dimensão – agora no sentido de redação e produção de uma narrativa acadêmica sobre o ocorrido.

A reflexão acadêmica permitiu reconhecer que o *fâg*/pinheiro, para além de um “recurso natural”, representa um dos componentes da integridade do mundo Kaingang e imprescindível ao seu Bem Viver enquanto povo indígena Jê Meridional. Muito além de “banco genético”, o pinheiro é sujeito de direito e de imprescindível proteção.

A petição foi recebida no dia 17/04/2014 pela coordenadora do Departamento de Florestas e Áreas protegidas/Defap/Fepam, Célia Gaimbrim. No mesmo dia foi instaurado procedimento administrativo que teve rápido andamento, o que demonstra que, embora a questão ambiental no Brasil não seja parâmetro de eficácia, ainda assim leva consigo uma preocupação maior do que a questão indígena.

No início do mês de julho de 2014, a prefeitura de Gentil fora notificada de que não poderia cortar as araucárias e executar seu projeto de urbanização/loteamento, sendo a notificação justificada com o argumento de que a área abrigava espécie com prioridade de proteção ambiental e interesse indígena.

Embora a via da Petição não garanta o reconhecimento e regularização da Terra Indígena *Re Kuju*, teve importante papel no sentido de trazer esperança, fortalecer a relação com *Ga*/terra e ampliar a perspectiva de Bem Viver para os Kaingang de *Re Kuju*.

Considerações finais

Para concluir, gostaríamos de enfatizar que o presente trabalho e ação não garantiram a posse da terra tradicional e ancestral que é *Re Kujul* Campo do Meio, nem tiveram o poder de constituir o Grupo técnico de Trabalho que fará o laudo comprobatório de sua legitimidade. Entretanto, tão importante quanto esses fatos, nossa pequena vitória serviu para mostrar para ao coletivo Kaingang de Campo do Meio que podemos explorar novos meios, outros meandros em nossa constituição, e relacioná-los aos nossos direitos, e assim enfrentar esse gigante inimigo: a negação de nossos direitos e existência.

Acima de tudo o ânimo que envolveu novamente cada pessoa Kaingang de *Re Kujul* foi nosso principal produto, cada professor e criança que participou da ação nunca serão os mesmos quando se tratar de direitos indígenas e preservação ambiental. Hoje, quando retorno a aldeia, vejo nessas crianças pequenos ativistas pelo reconhecimento do território Kaingang e protagonistas na luta pela terra indígena *Re Kujul* e a preservação da natureza, seus símbolos e histórias.

Assim fortalecidos, ganhamos clareza para identificar e nos posicionar frente aos interesses e ciclos econômicos que sucessiva e historicamente nos constroem, como ocorre hoje com a monocultura de soja transgênica, as hidrelétricas e as barragens.

Gostaríamos nessa ocasião de salientar a importância histórica da presença, permanência e afirmação indígena no Ensino Superior, pois essas alteridades representam no concreto a possibilidade de uma nova relação dos povos indígenas com o Estado e a sociedade nacional. Sua presença lança o desafio às Instituições de Ensino Superior do nosso país de bem receber e relativizar a estada desse “outro” nas suas estruturas curriculares, pedagógicas e administrativas, mobilizando ações no sentido de uma vivência acadêmica indígena pautada na afirmação dos estudantes e seus coletivos. Nesse contexto, programas específicos como o PET possibilitam novas rotas metodológicas às universidades e às coletividades indígenas. Perseguindo sua trilha intercultural, ampliamos a compreensão da direção que devemos seguir para atingir os sentidos do Bem Viver para cada um dos povos indígenas.

Referências

BECKER, Í. I. B. *O índio Kaingáng no Rio Grande do Sul*. São Leopoldo: Instituto Anchietano/Unisinos, 1995.

BRASIL. *Constituição Federal da República*. Brasília/DF, 1988.

FREITAS, A. E. de C. *Mrür Jykre: a cultura do cipó – territorialidades Kaingang na margem leste do Lago Guaíba, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil*. Cap. I, p. 186-198, 2005. Tese (Doutorado) – PPGAS/UFRGS, Porto Alegre.

_____. *Projeto Grupo PET Litoral Indígena*. Programa de Educação Tutorial/Secadi/SESu/MEC. Curitiba: UFPR, 2010.

_____. *Territórios ameríndios: espaços de vida nativa no Brasil Meridional*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008. p. 17-28.

_____; HARDER, E. *Breve informação sobre a historicidade e tradicionalidade da ocupação Kaingang (Jê Meridional) no Campo do Meio, Planalto Meridional, região hidrográfica do Alto Uruguai e Taquari-Antas, Rio Grande do Sul*. Matinhos: UFPR/Laboratório de Interculturalidade e Diversidade/LaID, 2012. (mimeo.)

FREITAS, A. E. de C.; SANTOS, F. R. dos. O kujà e o sistema de medicina tradicional kaingang – “por uma política do respeito”: Relatório do II Encontro dos Kujà, Terra Indígena Kaingang Morro do Osso, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. *Cadernos do LEPAARQ*, Pelotas, v. IV, n. 7/8, p. 201-239, 2007. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/lepaarq/article/viewFile/1190/984>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

FREITAS, A. E. de C.; VENZON, R. A. *Informação sobre a historicidade e tradicionalidade da ocupação Kaingang (Jê Meridional) na bacia hidrográfica do Lago Guaíba e formadores: territorialidades associadas às microbacias hidrográficas dos arroios Tiririca, Caçador e Saiqui, tributários da margem esquerda do curso médio do rio Cai – Município de Canela/RS*. Porto Alegre: NIT/UFRGS, 2008. (mimeo.)

LAROQUE, L. F. da S. *Lideranças kaingang no Brasil Meridional (1808-1889)*. *Antropologia*, São Leopoldo: Instituto de Pesquisa Anchietano, n. 56, 2000.

ROSA, D. J.; FREITAS, A. E. de C. *O Programa de Educação Tutorial/PET/MEC e a Formação Superior de Indígenas: a experiência do Grupo PET Litoral Indígena/UFPR num cenário de afirmação dos direitos indígenas*. In: ENCONTRO NACIONAL DOS ESTUDANTES INDÍGENAS, GT 2, DIREITO INDÍGENA, TERRITÓRIO E MOVIMENTO INDÍGENA. 2., 04 a 07 ago. 2014. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2014.

ROSA, R. R. G. da. *Os kujà são diferentes: um estudo etnológico do complexo xamânico dos Kaingang da Terra Indígena Votouro*. 2005. Tese (Doutorado) – Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SCHMITZ, P. I. (Coord.). *Arqueologia no Rio Grande do Sul. Pesquisas*. São Leopoldo: Instituto Anchietao de Pesquisas, 1967. (Série Antropologia, n. 16.)

_____. *La Arqueologia del Nordeste Argentino y del Sur de Brasil en la Visión del Dr. Osvaldo F. A. Menghin y los Arqueólogos Posteriores. Pesquisas*. São Leopoldo: Instituto Anchietao de Pesquisas, 1991. (Série Antropologia, n. 32.)

_____. (Org.). *Casas subterrâneas nas terras altas do sul do Brasil. Pesquisas*. São Leopoldo: Instituto Anchietao de Pesquisas/UNISINOS, 2002. (Série Antropologia, n. 58.)

SCHMITZ, P. I.; BECKER, Í. B. Os primitivos engenheiros do Planalto e suas estruturas subterrâneas: a Tradição Taquara. In: KERN, A. (Org.). *Arqueologia pré-Histórica do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991. p. 251-294.

SCHMITZ, P. I.; ROGGE, J. H.; ROSA, A. O.; BEBER, M. V.; MAUHS, J.; ARNT, F. V. O Projeto Vacaria: casas subterrâneas no Planalto Rio-Grandense. Pesquisas. *Antropologia*, São Leopoldo: Instituto Anchietao de Pesquisas/UNISINOS, n.58, p.11-106, 2002.

Memórias e reflexões acadêmicas de dois jovens universitários indígenas no PET-Litoral Indígena/UFPR

Sandro Glória¹
Diego Coelho²

A realidade de jovens das comunidades indígenas de Kondá e Chimbangue, Chapecó, Santa Catarina

Durante a década de 1990, em Chapecó, município localizado ao extremo Oeste do Estado brasileiro de Santa Catarina, começa a repercutir a política dos jovens indígenas dessas duas comunidades. No entanto sem um local para ficar na cidade, os indígenas ocupavam as rodoviárias e pequenas matas ainda existentes no centro da cidade.

Esse grande número de famílias necessitava urgente um local para se estabelecerem e morar. Foram buscados acordos com os prefeitos da época, tendo havido longas discussões, pressões e negociações com a prefeitura da cidade. Passados três mandatos, um local finalmente foi destinado, na localidade da linha de “Água Amarela”, interior de Chapecó, às margens do rio Uruguai, onde se constituiu a comunidade e Terra Indígena “Kondá”, em homenagem ao que fora cacique do povo Kaingang.

Paralelamente, desde o ano de 1986, a comunidade da TI Chimbangue havia dado início ao processo de luta pelo desentrusamento de sua terra, com a desapropriação dos “colonos”. Passados quase vinte anos,

1 Bolsista do Grupo PET-Litoral Indígena na Universidade Federal do Paraná/UFPR, acadêmico do curso de Licenciatura em Produção Sonora da UFPR, etnia Guarani. E-mail: sandroguarani@gmail.com

2 Bolsista do Grupo PET-Litoral Indígena na UFPR, acadêmico do curso de graduação em Medicina pela UFPR, etnia Terena. E-mail: diego_sc_dmx@hotmail.com

já em 2005, permanecia a presença de colonos que não tinham sido indenizados, ficando em suas moradas no interior da terra indígena. Cabe ressaltar que passados 30 anos sob clima de tensão entre essas contrastantes presenças culturais, presentes no mesmo espaço de terra, muitos foram os fatos negativos ocorridos. Sabe-se histórias de casamentos de não indígenas com mulheres da comunidade indígena, ocorrendo aí riixas e mortes de indígenas e não indígenas, pressões dos indígenas para com os ainda não indenizados.

Com todas essas vicissitudes divergentes muitas famílias perdem o sentido de vida e por vezes acabam indo morar nos grandes centros urbanos, trabalhando com artesanatos, vendendo força de trabalho em empresas e casas de famílias.

Porém, o apego em estar na comunidade os leva, principalmente aos mais velhos, a retornar a morar na terra indígena. Enquanto isso, os jovens ainda pertencentes à comunidade ficam trabalhando e estudando nos centros urbanos para um dia poder ajudar o seu povo. Pois esses, quando percebem as formas de organização da sociedade se mostrando precárias, iniciam uma busca pelo zelo de familiares, vizinhos e amigos. Ou seja, quando um jovem indígena vai estudar em uma universidade longe de sua comunidade, todos os membros ficam a espera de sua volta com grandes ideias que realmente possam transformar a realidade das mesmas.

O Papel do Governo e do Cidadão

Esse ensaio pretende dar um panorama do apoio do governo na inclusão da política indigenista e a presença dos jovens indígenas superando barreiras sociais diferentes das vivenciadas nas suas comunidades.

Os jovens indígenas do Sul do Brasil têm objetivado junto às universidades uma formação acadêmica, para assim se apropriar de campos do conhecimento. No geral, as profissões dos formandos em todas as universidades do sul do país estão relacionadas com atuações nas áreas da saúde (especialmente Medicina e Odontologia), educação, no âmbito político, na área das exatas, e Engenharia Civil, entre outros.

Sendo de origem étnica principalmente Kaingang ou Guarani, essas comunidades indígenas abrangem os estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul e participam dos planos governamentais. Os jovens moram em comunidades delimitadas pelo Estado brasileiro, no âmbito do processo de demarcação das terras indígenas que ocorreu a partir dos

anos de 1990, cabendo ressaltar que hoje toda esta política indigenista está parada, por parte dos governos.

É válido lembrar a importância dos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, esses conhecedores da política de inclusão social, através das universidades federais e estaduais, que chegam nas comunidades indígenas informando sobre uma política de participação e integração dos jovens aos conhecimentos universitários.

Antropólogos sensíveis com as questões da temática indigenista orientam a Funai e embasam a veracidade da existência de terras tradicionais nas localidades referidas pelas comunidades, após elaborarem laudos e estudos para enfim firmar em juízo a demarcação e homologação das mesmas. No entanto, se observa aí uma gama de movimentos indigenistas organizados em prol da política ao cidadão indígena, que muitas vezes são marginalizados, transcendendo o ódio com o não índio, sendo ambos mal-entendidos pela opinião pública.

Esses grupos são representados nas comunidades, como o cacique e suas lideranças de segurança pessoal e administrativas, os xamãs – para os guarani, as senhoras benzedeiras e os jovens. Na maioria das comunidades indígenas, principalmente em Santa Catarina, semanalmente todas as famílias são convocadas a tratar de assuntos como: novos membros vindos para morar, transferência de indígenas, divisão de bens e produtos, gestão por parte do “cacique”, novas representatividades antagônicas à representada no momento, cerimônias, casamentos, jogos e festas.

Em meio a toda essa rotina de tratamento as causas que perturbam as comunidades, as crianças e jovens estão envolvidos, esses exemplos de vida política acabam sendo positivos para estes novos cidadãos brasileiros. Esse caminho também ocorre nos currículos das escolas indígenas, pois os métodos de ensino costumam trazer a realidade da comunidade, e esta vivência para a criança se mostra formadora de cidadãos politizados.

Instituições na formação política dos jovens: Relatos da realidade de estudantes indígenas em Curitiba/Paraná na perspectiva Guarani

Através de iniciativas políticas de integração social no plano das políticas afirmativas, a Universidade Federal do Paraná, de antemão, dispõe desta demanda no estado. Desta forma se iniciava em 2004 as políticas de inclusão – de ingresso e permanência, contribuindo positivamente a

todas as comunidades indígenas do Sul e algumas no Centro-Oeste. No livro *Uma Década de Políticas afirmativas: Panorama, Argumentos e Resultados*; de acordo com Liliana Porto, Paulo Vinícius Batista da Silva e Marilene Otani: (...) a implantação do sistema de cotas na UFPR se deu a partir do estabelecimento e aprovação do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social pelo Conselho Universitário, ocorridos em 10 de maio de 2004, através da Resolução 37/2004-COUN.

Os Programas de extensão de tutoria existentes em departamentos da Universidade Federal do Paraná têm partilhado da visão governamental de que na inclusão social os jovens indígenas devem ter os mesmos direitos de acesso e permanência na universidade, contribuindo com a formação autônoma destes.

Em contrapartida, os estudantes indígenas, no papel de universitários, cada vez mais têm tomado postura de igualdade justa dos valores sociais e morais, construídos em prol da sociedade que é brasileira.

É justo lembrar que a sociedade geral tem tomado ciência das lutas por visibilidade dos jovens indígenas do Brasil, contribuindo para alavancar movimentos sociais estruturados e com a participação de outros segmentos sociais. Inúmeras iniciativas têm tomado frente e sensibilidade com a causa indígena no Sul do Brasil: temos ONGs indígenas, políticas de ações afirmativas nas universidades, dimensões que apresentam um mundo novo e desafiador para jovens indígenas vindos de todos os estados do Brasil.

A Instituição Filantrópica CEU – Casa do Estudante do Paraná – também tem cumprido seu papel social de receber esses jovens dinamizando uma estrutura de formação política, pois a própria organização do espaço da casa é regrada democraticamente e regida por três conselhos, sendo eles: Conselho Fiscal, Conselho Administrativo e Conselho Curador. Em sua organização estrutural a casa também inclui a existência de departamentos de manutenção da estrutura física, ou seja, sua composição se define por um envolvimento e socialização entre jovens vindos do exterior, como França, Itália, Alemanha, África, todos esses elementos sociais tornam a vida dos jovens mais rica e diversa, direcionada ao que se tem por objetivo.

ONGs, como a Arpinsul/Articulação das Políticas Indígenas do sul, têm tomado iniciativas de apoio aos estudantes indígenas e implantado projetos em 24 comunidades nos três estados do Sul – PR, SC e

RS –, auxiliando no entendimento das estruturas políticas e veiculando ações fortalecedoras do caráter indígena dos povos Kaingang, Guarani, Xokleng, Xetá e Charrua.

Relatos da realidade de um estudante indígena Terena vivendo em Curitiba/Paraná na CELU – Casa do Estudante Luterano Universitário

Meu início na casa foi em março de 2011, através de um concurso no qual teve 60 candidatos, para 20 vagas foi uma disputa acirrada, mas em fim consegui me ingressar. A Casa é composta da seguinte forma na sua hierarquia: um presidente, dois vice-presidentes, secretários e tesoureiros, compondo sua Diretoria. Há um Conselho Deliberativo, com a função de seguir os bons costumes da ordem da Casa e seguimento das regras. Há outro Conselho Superior, definindo a última instância de assuntos relacionados a questão burocráticas, também há a composição dos 10 departamentos (Bem-Estar, Alimentação, Informática, Elétrica, Patrimônio, Pastoral, Limpeza, Esporte e Lazer, Cultural, Comunicação) e os auxiliares da Casa e os moradores são de diversas partes do Brasil, incluindo indígenas e pessoas de outros países, principalmente do continente Africano.

Confesso que no início foi não foi fácil, pois tinha que alinhar as atividades da Casa e também as questões da faculdade de Medicina. Tendo em vista que a Casa é gerenciada pelos próprios moradores, fazendo sua própria gestão de pessoas, financeira e questões relacionadas a conflitos.

Durante seis meses fiquei como auxiliar na casa em dois departamentos – da alimentação e da limpeza. Descobri que para que você seja efetivado na Casa, iniciando como auxiliar, deve cumprir 100% de atividades feitas – caso contrário será desligado da Casa. Compreendi também que, se você souber se organizar e pedir orientação ao seu diretor do departamento, solicitando inclusive mudança de atividade, se necessário, não é tão difícil atingir os 100%.

Nos anos seguintes eu desenvolvi alto poder de organização e me tornei mais efetivo na Casa, passando a me interessar nas questões políticas da Casa. Frequentei as assembleias, propondo mudanças, críticas e reflexões, esse fator foi bom, pois assim pude crescer e entender os processos que envolvem as esferas políticas e administrativas.

A partir disso me candidatei a cargos, exercendo a gestão financeira e de pessoas. Isso foi ótimo para o meu crescimento pessoal. E sem sombra de dúvidas refletiriam em minha formação pessoal. Fiquei por dois anos sendo o segundo tesoureiro, cuidando da parte financeira da Casa, aprendendo a mexer em planilhas do Excel. Saí da gestão com sentimento de ter prestado um bom serviço a Casa do Estudante Luterano Universitário.

Atualmente, já vivo o período de término de meu curso e também da trajetória dentro da Casa. Fico em meus últimos meses, agora na categoria de morador formando. Vejo as próximas gerações passando pelo mesmo processo que eu passei durante quatro anos atrás. Registro nesse ensaio, e em minhas memórias, meus sinceros agradecimentos para a Casa do Estudante Luterano Universitário.

Referências

PIMENTEL, H. C. A.; SILVEIRA, M. S. da. *Uma década de políticas afirmativas*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2012

PET-Indígena *Ñande Reko* UFSM

Breve percurso e atuação

Ceres Karam Brum¹

Renata Colbeich da Silva²

O termo *Ñande Reko* é usualmente traduzido por “nosso modo de ser”, sendo utilizado para se referir a forma como os Guarani veem o mundo, sua cultura tradicional, e como se relacionam com o território, as pessoas e o sobrenatural. A escolha dessa expressão para nomear o Programa de Educação Tutorial destinado aos estudantes indígenas da UFSM e implementado a partir de 2011 se relaciona ao nosso desejo de visibilizar saberes tradicionais indígenas, através da valorização de diversos “modos de ser” de seus participantes (não apenas dos Guarani). Trata-se de uma significação que deseja abarcar a interlocução entre diversas visões de mundo e, especialmente, remeter o diálogo entre as culturas escolares e os saberes tradicionais em circulação que o Programa PET, na sua modalidade de conexões e saberes objetiva propiciar.

O PET-Indígena *Ñande Reko*, desde o seu surgimento, em suas ações e reflexões se relaciona a uma ampla questão educacional da qual a temática da inclusão universitária indígena se constitui em uma de suas facetas. Nesse sentido, uma reflexão sobre o PET-Indígena remete a questão da história das representações que se tem acerca do índio no Rio Grande do Sul, como corolário da discussão sobre Ensino Superior para grupos indígenas e sua inserção na UFSM.

1 Doutora em Antropologia Social pela UFRGS, professora do departamento de Ciências Sociais e tutora do Grupo PET-*Ñande Reko* na Universidade Federal de Santa Maria/UFSM.

2 Graduanda em Licenciatura em Ciências Sociais e bolsista Pibic/Fapergs. Pesquisadora do Grupo PET-*Ñande Reko*.

Ao longo desse trabalho, pretendemos apresentar alguns elementos para alicerçar uma reflexão que possa visibilizar essas relações e suas facetas, tentando demonstrar que o ser índio na atualidade se configura em uma problemática plural. Do mesmo modo, as demandas pelo Ensino Superior indígena e seus desdobramentos encerram questões igualmente amplas, que gravitam em torno de percepções históricas etnocêntricas e políticas públicas insuficientes e precárias aos estudantes indígenas.

Segundo Soares (2010, p. 2) O Grupo PET-*Ñande Reko* (nosso modo de ser Guarani) foi o resultado do amadurecimento de diversos projetos levados a cabo pelos professores ligados ao Núcleo de Estudos do Patrimônio e Memória, Pré-Vestibular Popular Alternativa e Núcleo de Estudos de Juventude, Infância e Família – projetos institucionais da Pró-Reitoria de Extensão da UFSM. Nesse sentido, o projeto não se configura na proposição de um único curso de Graduação em particular – como na maioria das propostas PET, mas visa uma perspectiva interdisciplinar abarcadora da natureza dos núcleos envolvidos para dar conta das necessidades de inclusão social pertinente a educação superior indígena. A proposta do PET-*Ñande Reko* se destina, desde sua concepção, ao trabalho com os estudantes indígenas da UFSM.

Através do desenvolvimento de projetos de inclusão social voltados à inserção da temática indígena na escola, além do atendimento da legislação no tocante a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que trata da obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Indígena nas escolas, foi iniciado um diálogo entre populações Guarani e Kaingang que residem em Santa Maria. Trata-se de grupos possuidores de baixa renda e em situação de risco, cujo objetivo de interlocução é a busca da construção da cidadania desses segmentos sociais com a criação de novas perspectivas de valorização de saberes locais e conhecimentos não acadêmicos. Desejamos articular um conjunto de atividades nos quais os indígenas, descendentes e/ou autodeclarados atuem em sua própria comunidade ou em prol da mesma, trazendo consigo a carga de conhecimentos e experiências adquiridas em sua trajetória acadêmica, fomentadas pelo Programa PET-Conexões de Saberes. É a partir desses processos de identificação que se dá a inserção e atuação dos estudantes indígenas em atividades de pesquisa, ensino e extensão universitária.

A história do PET-Indígena *Ñande Reko* igualmente se relaciona às ações desenvolvidas durante o andamento do Projeto “Conexões de

Saberes” em 2010 na UFSM, e das respostas obtidas em cinco escolas da rede pública estadual e municipal do bairro Camobi com o objetivo de ampliar as relações entre a universidade e os moradores dessas comunidades, bem como propiciar uma aproximação das instituições representativas dos grupos indígenas para a inserção efetiva dos conteúdos voltados a inserção da temática indígena nas escolas.

O Grupo PET tem procurado aliar o conhecimento acadêmico, de alguma forma voltado a inserção de novos indígenas na universidade com as atividades de valorização de cidadania nessas comunidades que podem ocorrer sob diferentes formas, seja na realização de oficinas, bem como com a produção de alternativas metodológicas para o ensino de conteúdos disciplinares, nas áreas de Ciências Humanas, em especial em atendimento a Lei nº 11.645, como demonstram o desenvolvimento das ações e pesquisas que os estudantes indígenas vem desenvolvendo junto aos grupos Guarani e Kaingang que residem em Santa Maria, dos quais destacamos os levantamentos epidemiológicos, as ações fitossanitárias, o pomar Guarani, a horta irrigada entre os Kaingang, as ações educativas para saúde bucal e sexual, entre outras ações, além das realizadas nas escolas da cidade com o intuito de educar para a aceitação da diferença.

É nesse sentido que o Programa PET-*Nande Reko* (BRUM e SOARES, 2013) se preocupa em implementar o contato entre os estudantes das escolas municipais e estaduais com os saberes tradicionais indígenas. Ao mesmo tempo, os estudantes de Ciências Sociais que fazem parte do Grupo PET estão tendo oportunidade de observar novas formas de organização social, de gestão territorial e manejo sustentável do ambiente, seja através de conhecimentos empíricos ou concepções religiosas e de metafísica que orientam os grupos indígenas em suas formas de relacionamento com a sociedade envolvente.

Em termos teórico-metodológicos, estamos trabalhando no sentido de desenvolver materiais que facilitem a produção de instrumentos, aplicáveis em sala de aula e no cotidiano das comunidades, tais como: jogos, livretos informativos, cartilhas paradidáticas, entre outros, os quais são frutos das pesquisas realizadas em projetos em andamento, e que envolvem acadêmicos indígenas de diversos cursos de Graduação da Universidade, nas áreas de Direito, História, Enfermagem, Medicina, Odontologia, Ciências Sociais, Pedagogia, Matemática, Tecnologia de Alimentos e Agronomia, Engenharia de Alimentos, mostrando não

apenas o potencial interdisciplinar da proposta do PET-Conexões de Saberes Indígenas, como também a preocupação constante em inovar no que se refere a novas metodologias de ensino.

No nosso entendimento, tais atividades proporcionam aos participantes uma visão geral do que consiste uma instituição de Ensino Superior afirmada no tripé ensino, pesquisa e extensão. As práticas contribuem para a formação dos acadêmicos indígenas ao envolvê-los em processos de pesquisa, ao levar a universidade até a comunidade indígena urbana e rural e ao trazê-las à UFSM.

Assim, ao construir com os discentes e as populações indígenas a capacidade de reflexão, diálogo e de busca constante pela qualificação e atualização, dominando as diferentes concepções teórico-metodológicas que referenciam tanto a produção do conhecimento quanto a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas estamos favorecendo seu posicionamento ético e com responsabilidade social e profissional, pela defesa da dignidade humana e o respeito pela diferença, conforme o projeto político pedagógico da UFSM e o que isso implica em um comprometimento para com as sociedades indígenas e comunidades escolares.

Atualmente, a equipe de trabalho do PET-Indígena *Ñande Reko* é formada por 21 pessoas: 12 estudantes indígenas petianos que o integram na qualidade de bolsistas, seis estudantes indígenas não bolsistas e duas pesquisadoras associadas na área de Ciências Sociais, além da atividade de tutoria e coordenação do grupo que venho desenvolvendo formalmente desde agosto de 2011, mas que acompanho desde março de 2011. A proposta aprovada pelo MEC foi concebida e encaminhada pelo professor André Soares, em 2010, que iniciou sua implementação em março de 2011, com apenas três estudantes indígenas. A partir de agosto de 2011 o grupo passou a contar com quatro estudantes. Este número vem aumentando progressivamente a cada novo semestre letivo. Em agosto de 2013 ocorreu a formatura da primeira estudante indígena da UFSM.

Todos os estudantes indígenas cursam graduação na Universidade Federal de Santa Maria nas áreas de Medicina, Tecnologia de Alimentos, Agronomia, Enfermagem, História, Direito, Odontologia, Pedagogia e Matemática e se autodesignam como Kaingang, Guarani e Terena. A história de vida de cada um desses sujeitos nos propicia refletir sobre o

que significa ser índio na atualidade em suas mais variadas significações. Alguns deles ainda conseguem se comunicar no idioma originário. Nos demais casos, o processo de escolarização significou, em parte, o afastamento temporário de seu *ethos* cultural, mas não seu esquecimento.

É nesse sentido que o Programa PET-Indígena *Ñande Reko* se propõe igualmente a promover através de suas ações, atividades junto as comunidades originárias destes petianos, a par de sua interlocução com os grupos étnicos que habitam e/ou circulam por Santa Maria, buscando promover uma formação profissional de qualidade durante os cursos de graduação, de inseri-los nas escolas para auxiliar no entendimento por parte de estudantes do Ensino Fundamental e Médio da dinâmica do que significa ser índio. Nosso trabalho deseja propiciar a esses sujeitos uma percepção e busca de sua autonomia através de sua atuação e inserção como estudantes/pesquisadores/cidadãos.

As visitas periódicas as comunidades originárias por parte dos estudantes indígenas para implementar pesquisas de campo e, principalmente, esse retorno e sensibilização para o universo do coletivismo em contraposição à exigência de fortalecimento do individualismo que caracteriza a vida universitária se constitui na pedra de toque dessa experiência. Desejamos o fortalecimento e valorização de mão dupla dos saberes tradicionais e de reflexão pelo mundo da ciência e vice-versa. Um desafio que vem esbarrando na concessão de recursos, no atraso das bolsas, na burocracia que entrava inclusive o ingresso de estudantes indígenas na IES por falta de informação, documentação e modalidade de vestibular que favorece o mundo branco e seus valores em detrimento de outros universos. O PET-Indígena tem procurado atuar junto à Comissão de Implementação e Acompanhamento do Programa Permanente de Formação de Acadêmicos Indígenas da UFSM (Ciapfai/UFSM) (comissão responsável pelo acompanhamento das atividades dos cotistas indígenas na UFSM) na seleção de cursos a que destinam as vagas suplementares para os indígenas, bem como junto ao Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (Cepe) da UFSM na produção de editais de ingresso que visibilizem e favoreçam as particularidades da educação indígena no Ensino Fundamental previstas na Constituição Federal de 1988 e LDBEN 1996, para a minimização do impacto produzido nestes estudantes no Ensino Superior.

É por essas razões, que indicam a complexidade da questão da Educação Superior Indígena no Brasil que o Programa PET-Indígena *Nãnde Reko* vem tentando, para além de um trabalho individual desenvolvido por cada um dos membros de nossa equipe, dialogar em múltiplos planos, na tentativa de contribuir não só para propiciar que cada um dos bolsistas tenha uma esfera de atuação que comporte atividades de pesquisa, ensino e extensão universitária relativa à sua área de atuação, mas principalmente em construir mecanismos para permanência para esses e futuros estudantes indígenas que escolherem a UFSM. Desejamos em conjunto com outros atores como o Gapin e o Afirme (por exemplo) construir uma proposta de aceitação da diversidade étnica (BARTH, 1998) no âmago das escolas, e mesmo na UFSM, em interlocução com as demais etnias e a comunidade santamariense, contribuindo para a melhoria das condições de acesso, permanência e formação. Em suma, que caminhe para uma sensibilização e ampla aceitação da diferença cultural indígena (BRUM, CAVALHEIRO DE JESUS E SANTOS, 2010) pela sociedade englobante de Santa Maria minimizando, assim, suas múltiplas formas de violência simbólica que vem sendo reproduzidas (BOURDIEU, 1982 e 1989).

Educação indígena

De uma forma geral a educação escolar indígena no Brasil, e mais especificamente no Rio Grande do Sul pode ser pensada pelo menos a partir de quatro realidades específicas:

- A questão das escolas indígenas em TIs demarcadas voltadas para a Educação Básica e, em alguns casos, o Ensino Médio. Trata-se aqui de ensino bilíngue, previsto na CF de 1988, e regulamentado pela LDB de 1996, conforme Tassinari e Gobbi (2009). Tal modalidade vem exigindo um esforço de reflexão e atuação de antropólogos e educadores no que diz respeito a formação de professores, produção de material didático específico, seleção de conteúdos, adequação/reconfiguração dos processos de ensino e aprendizagem já existentes, só para citar alguns de seus percalços. A educação escolar indígena é perpassada também por profundos dilemas éticos que remetem a preocupação com o impacto dos processos de escolarização frente aos saberes tradicionais dos grupos, em suas peculiaridades e realidades educacionais específicas.

- Uma segunda questão é ensejada pela polêmica suscitada pela presença de índios no urbano. Um de seus desdobramentos remete as demandas de educação básica por parte de sujeitos pertencentes a grupos que abandonam as terras indígenas demarcadas, em virtude de conflitos ou em razão de sua mobilidade, por exemplo, e que buscam sua inserção no cenário urbano e reivindicam a quebra da situação de “índios tutelados” com a aquisição de uma dita cidadania brasileira plena, conforme referem Brum, Cavalheiro de Jesus e Santos (2010). Nesse sentido, aos percalços já mencionados se somam à inexistência de escolas nos acampamentos indígenas, a situação de extrema pobreza dessas populações cujos direitos humanos vêm sendo historicamente desrespeitados, ao descaso dos atores governamentais em diversos níveis, a precariedade de um conjunto de condições de instabilidade e incerteza para esses grupos. Trata-se de uma desresponsabilização generalizada, tornando perene situações de transitoriedade que configuram realidades dramáticas de analfabetismo infantil e adulto, de mendicância e de um conjunto de humilhações que fazem aflorar, como um de seus vértices, a questão da ausência de escolarização diante das outras faltas: alimentação, assistência médica, água potável, território adequado etc.
- A terceira questão remete a formação de professores e a garantia legal da inclusão da temática indígena nos currículos escolares. A Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008 trata da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena nas escolas. Essa legislação atinge, no meu entendimento, diretamente as visões que possuímos dos povos originários, pois as variadas formas pelas quais ocorrem essas narrativas do ser índio nos materiais didáticos e nos processos de formação continuada de professores são as responsáveis pela construção de percepções e formação de um imaginário sobre o que significa ser índio e sua importância dinâmica ao longo do processo histórico brasileiro. Os manuais escolares, bem como os demais formadores de opinião, obviamente, corroboram para a aceitação ou execração dos grupos indígenas no cenário brasileiro. Nesse sentido, a questão da educação indígena não se cinge apenas as aldeias ou àqueles cenários em que os atores indígenas encontram-se diretamente envolvidos. Ela atinge em cheio a visão que o estado brasileiro, via processo de escolarização, é capaz de produzir sobre os mesmos: tanto do

ponto de vista da positividade de sua obrigatoriedade legal quanto da consequente e desastrosa avaliação, pois a grande maioria desses materiais é do Programa do Livro Didático e não são produzidos pelo MEC, mas sim avaliados e adquiridos em editais específicos de materiais didáticos que a operacionalizam e que devem, no meu entendimento, ser repensados.

- A última questão remete a Educação Superior indígena garantida na modalidade de cotas raciais e sociais nas universidades brasileiras e que abarca de forma muito peculiar as experiências de cada IES e sua estrutura interna para recepção e trabalho educacional específico, como no caso das licenciaturas indígenas financiadas pelo Prolind – um programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica, bem como nos casos de um conjunto de políticas públicas em prol da inclusão iniciada no Brasil em 2007.

A Educação Superior Indígena na UFSM

O ingresso dos primeiros estudantes indígenas na UFSM ocorreu a partir de 2008 em virtude da Resolução nº 11 de 03/08/2007 que estabelece vagas suplementares em cursos de graduação específicos para estudantes indígenas, como já ressaltamos. A concepção do PET-*Nãnde Reko* tem como razão maior o diálogo com a permanência dos estudantes indígenas na instituição, bem como o fomento em prol do seu acesso na UFSM.

Nossa experiência institucional e na atuação política do PET, através de sua proposta de uma Antropologia da Ação – elucidativa no sentido de exemplificar a complexidade da Educação Superior Indígena e sua abrangência – especialmente nesse novo cenário. Entendemos que a promulgação da Lei de Quotas (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, regulamentada pelo Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012), visa uniformizar nacionalmente o ingresso por cotas raciais e sociais ao Ensino Superior. Diante das políticas de desenvolvimento para indígenas em algumas Ifes, em situação similar à UFSM, salientamos que a legislação produz uma efetiva invisibilidade, em um contexto de inserção destes estudantes.

Conforme (BRUM e AUSANI, 2013) a perspectiva da invisibilidade legal na Universidade Federal de Santa Maria se processa a partir do

estabelecimento da porcentagem de 50% de vagas via mecanismo de autodeclaração previsto nos artigos 1º e 3º da Lei nº 12.711 para pretos, pardos e indígenas pleitearem vagas no limite da população do estado de situação da IES. Assim, a legislação ao impedir o ingresso de indígenas de outros estados, além de não reconhecer a especificidade das modalidades da educação indígena nos ensinos Fundamental e Médio ao estabelecer uma mesma forma de acesso, nega, no acesso ao Ensino Superior, a prerrogativa da diversidade educacional para os povos indígenas brasileiros estabelecida pela CF 1988 e LDB de 1996 e corroborada pelas políticas de cotas sociais e raciais que vem sendo implementadas por várias Ifes desde 2007. A forma de ingresso estabelecida pela UFSM é mais benéfica porque respeita a particularidade dos processos educacionais referidos anteriormente e permite uma concorrência mais equânime nos processos seletivos entre os próprios estudantes indígenas.

Nos dois últimos anos a UFSM, ao buscar se adequar à Lei de Quotas vem tratando de forma específica a situação do ingresso dos estudantes indígenas, com relação aos demais cotistas. Na reunião do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (Cepe) de 16/05/2013 foi votado o edital para o ingresso em 2014, que de forma pioneira garantiu para os estudantes indígenas 14 vagas suplementares no vestibular de 2014, além da possibilidade de autodeclaração prevista na Lei de Cotas.

Em 2014, a questão do acesso na UFSM alcançou polêmica nacional com a decisão pela extinção do vestibular e adesão de 100% ao Sisu, tomada em reunião do Cepe de 22 de maio de 2014, para o processo seletivo de 2015. Essa decisão foi questionada judicialmente e a instituição foi obrigada a rever sua forma de ingresso e realizar o vestibular em 2015, inclusive em sistema seriado, como já vinha ocorrendo nos últimos anos. A questão do ingresso dos estudantes indígenas com a extinção do vestibular na UFSM ficou subsumida aos 50% previstos na Lei de Cotas, o que efetivamente consideramos um retrocesso para a instituição que a cada ano vinha aumentado o número de discentes indígenas – 20 atualmente.

Com a decisão judicial do retorno do vestibular o Edital de 2015 votado no Cepe em 15 de agosto de 2014 estabelece 14 vagas suplementares para estudantes indígenas para o próximo vestibular, o que consideramos um passo à frente no enfrentamento à invisibilidade indígena, nesse percurso ainda inconcluso e perpassado por várias contradições.

A terceira parte desse texto se constitui na narrativa de uma de nossas experiências de trabalho de oficinas junto a uma escola de Ensino Fundamental de Santa Maria que estamos desenvolvendo desde abril desse ano com o objetivo de educar para a diferença e aceitação dos indígenas no cenário urbano.

A educação sobre os indígenas que ocorre na escola

A educação indígena pensada sob um panorama não indígena perpassa por diversos paradigmas preestabelecidos historicamente diante da visão do outro enquanto cultura. A Lei nº 11.645, que obriga o estudo da História e da Cultura Indígenas em todas as escolas nacionais de Ensino Fundamental e Médio, em vigência desde 2008 é pouco aplicada, havendo atividades apenas no Dia do Índio, quando não são abafadas pelas festividades da páscoa. O Grupo PET-*Nãnde Reko*, se propôs a refletir e atuar sobre demandas e geração de alternativas para comunidades originárias, proporcionando um diálogo entre culturas escolares e os saberes tradicionais em circulação, através da realização de atividades com alguns estudantes indígenas da UFSM, sobre culturas indígenas nas escolas de Santa Maria-RS.

Nesse sentido, se inscreve a necessidade de saber e refletir sobre como é percebida a imagem do indígena nas escolas públicas estaduais do município. O objetivo dessas atividades foi de pensar sobre como são perpetuadas as visões de mundo do “ser índio” e como se pode atuar para que a escola possa compreender a realidade indígena real e cotidiana, compreendendo o imaginário infantil através do reconhecimento do território escolar. Perceber como as relações entre estudantes indígenas da UFSM e estudantes da rede pública se ajustam nesse ambiente, em termos das abordagens à questão indígena.

O trabalho foi realizado por meio de oficinas de intervenção sobre culturas indígenas no Colégio Edna May Cardoso, onde se procurou atender algumas turmas do Ensino Fundamental da escola no turno da tarde. Até o momento foram realizadas seis oficinas, cada uma com duração de 1h30min, nas quais foram divididas em duas etapas: a primeira etapa se caracteriza por um diálogo expositivo sobre o tema em questão com realização de questionamentos por parte dos expositores da oficina como estratégia de aprendizagem dos discentes da escola; a segunda etapa se processa mediante uma atividade lúdica, na qual a concretização

do aprendizado que é situacional se dá através da realização de atividades de pintura, desenho, artesanato etc.

Breve relato sobre o campo

Nossas percepções sobre a realização das oficinas, no contexto do trabalho que estamos desenvolvendo nas escolas, afloraram do processo de observação dos participantes (MALINOWISKI, 1978), como parte de nossa inserção. Nesse sentido, os resultados foram obtidos por meio do método etnográfico, com utilização e registro nos diários de campo e captação de imagens, com o intuito de buscar o estranhamento e a desnaturalização da escola e de seu cotidiano, em um processo de “transformar o exótico no familiar e o familiar no exótico” (DA MATTA, 1978, p. 28).

Combinadas previamente com a direção da escola, as atividades sempre foram previamente explicadas aos alunos. Os esclarecimentos eram dados pelos professores regentes da turma e se percebiam nas percepções e manifestações iniciais das crianças: “Tia é verdade que os índios vêm aqui?”. Eram indagações dos meninos sentados próximos a nós quando conversávamos sobre como viviam os indígenas atualmente no Rio Grande do Sul no início das atividades. A pergunta em si nos causou espanto na primeira vez, mas passamos a compreender que o índio imaginado não era bem aquilo que eles estavam vendo ali, pois previamente já havia ocorrido uma apresentação e nela se tinha dito que fazíamos parte de um grupo indígena na UFSM e que ali estávamos entre indígenas e não indígenas.

Volta e meia, as crianças davam um jeito de perguntar sempre as mesmas coisas, só que de outra maneira. A preocupação delas em si era ver se os acadêmicos indígenas estavam se sentindo bem com o tipo de roupa que usavam se tomavam banho de chuveiro ou em que tipo de casa eles moravam. Diário de Campo – Renata – 25 de abril, 1ª atividade.

A proposta da atividade das primeiras idas a escola partiu de uma ideia dos próprios membros do PET-Indígena, em uma de nossas reuniões semanais em que um dos estudantes indígenas sugeriu que fosse entregue as crianças folhas em branco para que desenhassem o que sabiam sobre a cultura indígena.

Uma análise dos desenhos realizados pelas crianças sobre como viam os indígenas demonstra exatamente a construção de um imaginário do índio que vive nu na oca, usa arco e flecha e toma banho de rio. Alguns perguntaram se podiam desenhar um índio nu, ou se podiam desenhar a famosa dança da chuva e da mesma surgiu à pergunta se *índio* usava guarda-chuva.

Vale assinalar também a questão semântica do termo “*índio*”, utilizados pelas crianças que não estavam familiarizadas com a expressão indígena, que era a expressão que nós como integrantes do PET-*Nande Reko* corriqueiramente utilizamos e que gerou certa confusão e questionamentos: – O que é indígena, tia?. Em todas as atividades o uso teve que ser substituído por apenas índios, pois em nenhuma delas conseguimos fazer as crianças entender que falávamos da mesma pessoa.





Figura 1: Imaginário Infantil sobre “ser índio” – crianças desenharam como imaginavam o indígena – 3º ano – turmas 31 e 32.

Atualmente, o Grupo PET-*Ñande Reko* (que remete a cultura Guaraní e que pode ser entendido como nosso modo de ser), é formado por estudantes Kaingangs, advindos da região da Guarita. Nesse sentido, para que fosse atendida a questão dos grupos étnicos dentro do próprio PET as atividades que compuseram o segundo bloco deram ênfase a cultura

Kaingang e o mito de origem do *Kam* e *Kanhrú*, assim como o grafismo usado por esses dois segmentos que compõem a cultura do povo.

No nosso povo, quando uma criança nasce, ela leva o lado do pai, eu sou Kanhrú, e essa separação é feita pra que a gente não se case com nossos primos. Quando a gente nasce, também ganhamos um nome de bicho na língua Kaingang, e isso se une a personalidade ou do Kanhrú ou do Kam. Diário de Campo – Renata – 8 de maio. Narrativa explicativa. Integrante do PET-Indígena.

As crianças admiraram-se ao saber que a pintura de índio não era tão simples quanto aparentava, e que servia também como uma forma de identificar suas características. Para tornar mais lúdica a atividade, separamos as crianças em dois grupos um do *Kamê* e o outro do *Kanhrú*, e fizemos a pintura corporal com a simbologia de cada grupo, *Kam* comprido e vermelho – *Rá téj* – e *Kanhrú* redondo e preto – *Rá ror* –, e ainda ao efetuar a pintura perguntávamos qual animal eles gostavam, e assim dizíamos que aquele podia ser o seu nome Kaingang para que se envolvessem mais com a explicação sobre a cultura Kaingang, utilizando essa ressignificação como uma estratégia/recurso de aprendizagem.

Na atividade em que contamos histórias guaranis e reforçamos a lenda do casamento, que remete ao mito em que: o índio que estivesse interessado em casar-se com uma índia deveria oferecer-lhe um *porongo* com água, se ela aceitasse deveria fazer uma comida com a água para que os dois pudessem comer, assim estavam casados, caso brigassem era só quebrar o *porongo* que estavam separados. A história causou euforia nas turmas, vejamos o relato de uma menina:

Tia, eu bem que poderia ser nascido índia! Meu pai e minha mãe tão sempre brigando, se separando. Eu queria saber porque eles vivem repartindo as coisas dentro de casa e eu indo pra minha avó. Fico longe dos dois – s/nome, 6º ano.

Nesse caso, foi necessário explicar como as relações indígenas se dão na vida em comunidade, sobre o “modo de ser” indígena sua visão coletivista, onde tudo que envolve a natureza é de todos e que lá os filhos não se separam dos pais, pois todos viviam juntos na mesma natureza compartilhada. A pintura do *porongos* se deu como forma de concretização dos aprendizados sobre a cultura indígena. Ressaltamos as crianças que

o mesmo serviria para quando eles olhassem e se lembrassem de toda aquela história do casamento Guarani contada na escola, e que nunca mais iriam esquecer.

Considerações finais

Compreendemos que a inserção indígena nas escolas, assim como os estudos de grupos indígenas, em si devem ser realizados em progressivas camadas, pois de fato a concepção mitificada sobre os indígenas e seu imaginário remetem a uma visão dos corpos nus, do indígena folclorizado (ORTIZ, 1985) e representado como um hiper-real do índio romântico, do herói idealizado. Um imaginário que não se perpetua apenas pelas crianças, mas, especialmente, pelas percepções de suas professoras, ou seja, é inculcado no processo de ensino-aprendizagem mesmo sem intenção pejorativa nesse processo.

As referências que as crianças têm sobre o que é ser índio estão ligadas as mensagens veiculadas pela mídia televisiva. Esse é o caso do filme *Taina*, que mostra a vida de uma indiazinha que vive na floresta amazônica, que salva os animais dos bandidos que querem roubá-los da mata. Esse fato nos faz refletir sobre a invisibilidade indígena em Santa Maria (BRUM, 2013) e da dimensão lúdica dos mitos nos processos educativos para além da escola, obscurecendo a percepção da realidade social a nossa volta. No argumento de Levi-Strauss (1996) a dimensão social dos mitos se articula como um jogo, produzindo fatos e arranjos e, desse modo, mudando a estética da operação das imagens.

O ambiente escolar, por mais que seja internalizado como parte da formação dos sujeitos como algo necessário e de importância, no contexto indígena, se faz diferente. A escola de Ensino Fundamental que já fez parte da história dos integrantes do PET-Indígena, apesar de ser bilíngue, nos moldes estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 e LDBEN 1996, conforme anteriormente nos referimos, resultou em suas histórias de vida expressões de sentimentos de resistência e enfrentamento ao seu universo familiar e étnico tradicional do aprendizado de ser índio.

Diante disso, vale lembrar os ensinamentos de Rosa (1998) que destaca a escola também atravessa (de formas variadas) a biografia de alguns Kaingang, desencadeando, por vezes, processos de violência simbólica para com as práticas culturais e visões de mundo desses coletivos. Sentidos que nos fizeram ponderar e começar a entender uma primeira

resistência de parte de alguns estudantes indígenas integrantes do PET-*Ñande Reko* de exercer as atividades sobre cultura indígena na escola, tais como a realização de oficinas, apesar de já estarem inseridos na educação superior e viverem o ambiente universitário em sentido pleno. Viverem na casa de estudante, se alimentarem no RU e retornarem para suas comunidades originárias nas férias e feriados prolongados.

A formação de professores de Ciências Sociais, apesar de não prever uma atuação em educação infantil, tem como um de seus pilares a reflexão sobre alteridade. Ela enfoca diretamente a complexa questão dos limites entre relativismo cultural e etnocentrismo, em diferentes espaços de produção cultural na articulação de seus atores. Nesse sentido, ela nos ensina sobre os desafios dessa relação entre outro não indígena (as crianças em fase de escolarização) e suas necessidades de compreensão de uma cultura nova, diferente da que vem sendo transmitida e internalizada na escola através de nossa presença e práticas discursivas, de tradução (GEERTZ, 1989) do que significa ser índio na atualidade como integrantes do Grupo PET.

Por seu turno, a atuação junto ao PET-Indígena, que igualmente se inscreve no contexto da formação de professores de Ciências Sociais, no tocante às atividades de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidas em interlocução com esse “outro” estudante universitário indígena, que nos coloca questões extremamente relevantes, tais como certa resistência ao ambiente escolar.

A cada término das atividades eu sentia que meus colegas indígenas, estavam aliviados por tudo aquilo ter acabado, mas ao mesmo tempo via que tinham ficado satisfeitos com o acolhimento e com o interesse da atividade por todos da escola o que de fato aproxima e também ajuda no processo de sociabilidade entre as partes. Diário de Campo – Renata – 8 de maio.

Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1975), já destacavam que a escola é um dos espaços institucionais que tende a se constituir em um locus de reprodução dos padrões e valores dominantes de uma determinada sociedade, e quando você está fora do padrão, torna-se consequentemente um problema. Nossa questão não se cinge a integração aos padrões escolares vigentes que celebram modelos brancos perpassados por profundos preconceitos. Nosso objetivo como integrantes do

PET-Indígena *Nãnde Reko* é justamente trabalhar em prol da superação da invisibilidade indígena no país, favorecer a desfolclorização e desromantização dos indígenas no Brasil através da atuação dos estudantes indígenas da UFSM junto às escolas de Santa Maria.

Apesar de nossas grandes dificuldades os primeiros passos vêm sendo dados nesse sentido. Cabe reconhecer que só foram passíveis de realização em razão da existência da proposta PET-Conexões de Saberes, da configuração do PET-*Nãnde Reko*, quadro de nossa atuação e desvelamento em prol da autonomia indígena e de sua concretude.

Referências

BARTH. *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: EDUSP, 1998.

_____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: DIFEL/Bertrand Brasil, 1989.

_____.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora SA, 1982.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008 altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 30 out. 2012.

_____. Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012 e Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=6&data=15/10/2012>>. Acesso em: 30 out. 2012.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. *Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*.

BRUM, C. K.; AUSANI, J. C. *A invisibilidade indígena no Rio Grande do Sul: uma etnografia das circularidades entre mito, legislação e educação*. In: REUNIÓN DE AN-TROPOLOGIA DEL MERCOSUR, 10., 2013, Cordoba.

BRUM, C. K.; CAVALHEIRO DE JESUS, S.; SANTOS, D. A. A violência simbólica praticada contra grupos indígenas no urbano: dialogando com a diferença cultural e os direitos humanos. In: ANTUNES, H. S. (Org.). *Escola que protege: dimensões de um trabalho em rede*. Porto Alegre: Asterisco, 2010. v. 1, p. 120-131.

- BRUM, C. K.; SOARES, A. Programa de Educação Tutorial indígena Ñande Reko UFSM: relato da construção de uma experiência de inclusão universitária. *Século XXI – Revista de Ciências Sociais*, v. 3, p. 149-184, 2013.
- DAMATTA, R. Ofício de etnólogo ou como e “Anthropological Blues”. In: NUNE, E. de O. *Aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1978.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- GOBBI, I.; TASSINARI, A. Políticas públicas e educação para indígenas e sobre indígenas. *Revista Educação UFSM*, Dossiê de Antropologia da Educação. Santa Maria, p, 95-112, 2009.
- LÉVI-STRAUSS, C. A estrutura dos mitos. In: *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Universitário, 1996.
- MALINOWSKI, B. *Os argonautas do Pacífico ocidental*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores.)
- ORTIZ, R. *Românticos e folcloristas*. São Paulo: Olho D’água, 1985.
- ROSA, R. R. G. da. *A temporalidade Kaingang na espiritualidade do combate*. 1998. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- SOARES, A. L. *Programa de Educação Tutorial: projeto Grupo PET Ñande Reko (nosso modo de ser Guarani)*. Santa Maria, 2010. (arquivo digital), 17p.

Nosso modo de ser

Trajatórias de estudantes indígenas da UFSM

Ceres Karam Brum¹
Edinéia Mariano²
André Raí Cherobin³
Carlos Silva da Costa⁴
Josias Kasenh⁵
Glaucia Ferreira⁶
Jafé Emanuel⁷
Mirian Vergueiro⁸
Carolina Padoin⁹
Renata Colbeich da Silva¹⁰

Neste capítulo desejamos refletir sobre a trajetória de alguns estudantes indígenas da UFSM, a partir de sua participação como pesquisadores no PET-*Ñande Reko*. Suas histórias de vida serão relacionadas à questão da tensão entre autonomia indígena e invisibilidade como pedra de

-
- 1 Professora do Departamento de Ciências Sociais e tutora PET-Indígena *Ñande Reko* na UFSM.
 - 2 Aluna do curso de Tecnologia dos Alimentos – UFSM.
 - 3 Pesquisador e bolsista PET-Indígena *Ñande Reko*. Aluno do curso de Medicina – UFSM.
 - 4 Pesquisador e bolsista PET-Indígena *Ñande Reko*. Aluno do curso de Agronomia – UFSM.
 - 5 Pesquisador e bolsista PET-Indígena *Ñande Reko*. Aluno do curso de Enfermagem – UFSM.
 - 6 Pesquisadora e bolsista PET-Indígena *Ñande Reko*. Aluno do curso de Odontologia – UFSM.
 - 7 Pesquisador e bolsista PET-Indígena *Ñande Reko*. Aluno do curso de Direito – UFSM.
 - 8 Pesquisadora e bolsista PET-Indígena *Ñande Reko*. Aluno do curso de Odontologia – UFSM.
 - 9 Pesquisadora voluntária PET-Indígena *Ñande Reko*. Mestranda em Ciências Sociais – UFSM.
 - 10 Pesquisadora bolsista Pibic-CNPq. Aluna do curso de Licenciatura em Ciências Sociais – UFSM.

toque da significação do ser índio na atualidade/ser estudante de Ensino Superior.

Ñande Reko significa “nosso modo de ser”. Trata-se de uma expressão utilizada para se referir à forma como os Guarani interagem com diversos aspectos de sua realidade, tais como sua percepção de mundo, de sua cultura tradicional, de como se relacionam com o território, as pessoas e o sobrenatural. O Programa de Educação Tutorial (PET) destinado aos estudantes indígenas da UFSM e implementado a partir de 2011 percebe nesta expressão a potencialidade de visibilizar saberes tradicionais indígenas, por meio da valorização de diversos “modos de ser” de seus participantes (não apenas dos Guarani). Neste sentido, com a utilização do termo Ñande Reko objetivamos abarcar a interlocução entre diversas visões de mundo e, especialmente, remeter ao diálogo entre as culturas escolares e os saberes tradicionais em circulação que o Programa PET, deseja priorizar.

Atualmente a equipe de trabalho do PET-Indígena *Ñande Reko* é formada por 21 pessoas: 12 estudantes indígenas petianos que o integram na qualidade de bolsistas, seis estudantes indígenas não bolsistas e duas pesquisadoras associadas na área de Ciências Sociais, além da atividade de tutoria e coordenação do grupo que venho desenvolvendo formalmente desde agosto de 2011, mas que acompanho desde março de 2011.

Mais especificamente, para descrever a situação da educação superior indígena na UFSM e a construção do projeto PET-Indígena *Ñande Reko* e seu desenvolvimento é necessário refletirmos mais detalhadamente sobre o aprendizado histórico de diferentes experiências individuais de nossos estudantes indígenas, de alguma forma perpassadas pela invisibilidade.

Meu Lugar!

Meu nome na língua portuguesa é Carlos Alexandre Silva da Costa, sou natural de Cruz Alta-RS, minha história começa em 1980. Quando nasci, minha família morava nos fundos da casa de minha avó, na cidade, na verdade era próxima a cidade onde vivíamos todos, nunca estranhei isso, pois nossa família gostava de morar todos bem próximos um dos outros. Os mais velhos ainda falavam a língua mãe – Kaingang –, mas os meus tios e minha mãe já não falavam com tanta frequência, apenas usavam no diálogo com os mais velhos. Na medida em que fui crescendo

percebi que por medo do que o mundo ia nos aprontar, minha mãe e meus tios deixaram de falar o Kaingang, usando o português com os mais novos. Tinham medo de que seus descendentes também sofressem o mesmo preconceito que os mais velhos passaram.

A nossa maneira de pensar e de agir sempre foi ligada ao coletivo, sempre tivemos um enorme respeito pela natureza e pelos animais. Minha avó e minha bisa costumavam fazer uma fogueira e contar lendas e cânticos kaingangs, costumavam ainda, fazer artesanato para vender, me lembro de ir ao mato buscar matéria-prima com meu avô para que as mulheres fizessem o artesanato. Mas nossa necessidade de ficar em harmonia com a natureza e de juntar todos os kaingangs borboletas¹¹ nos fez partir em busca por nossos direitos, o direito de retornar a nossa terra, o direito de viver como índios que somos, assim começou uma grande luta em busca de nosso lugar, de nossas raízes, foram inúmeros acampamentos, inúmeras promessas, infinitos protestos, muitas barracas de lona, muito frio, muito calor.

Fomos crescendo, e tínhamos a necessidade e o dever de estudar, e conforme essa necessidade foi aumentando, minha mãe ficava mais na cidade, para podermos estudar. Quando entrei na escola, senti pela primeira vez esse tal preconceito que minha mãe tanto temia, já havia sentido algo parecido por parte de meus iguais, parentes Kaingang, mas esse preconceito logo passava na medida em que começavam a nos conhecer, e isso acontecia por nós termos perdido a nossa língua, mas conforme percebiam nosso jeito de ser e de agir, logo esse preconceito terminava.

Com o passar dos anos e com muita luta conseguimos um acampamento quase que definitivo, em 1990, no Salto do Jacuí-RS, para nossa comunidade tão sofrida e já com muitas perdas dos nossos anciões. Essas perdas só nos fortaleceram para seguir em frente. Conseguimos a instalação de uma escola de nível fundamental na nossa comunidade em 1995, com isso começamos um resgate de nossa cultura nos mais novos e na mediada do possível dos demais membros de nossa comunidade.

O cacique de nossa comunidade sempre foi um visionário, ele conseguia observar uma maneira de nossa comunidade ir à frente e se adaptar as novas realidades que se apresentavam. Refiro-me ao ingresso no

11 Referente a Indígenas oriundos da comunidade Kaingang Borboleta – terra originária localizada entre Espumoso, Estrela Velha, Itaúba e os rios que contornam a terra de origem que formam o desenho de uma borboleta.

Ensino Superior, e ao que ele falava sobre a necessidade de cultivarmos o solo, de buscar maneiras sustentáveis de viver, de resgatar a nossa comunidade, falava da saúde, da educação, dos direitos que temos, mas em nossa comunidade poucas pessoas tinham todos os “pré-requisitos” para fazer o vestibular. Foi então que em uma de nossas reuniões comentei de minha vontade de fazer agronomia.

Em 2008, surgiu a primeira tentativa de ingresso na UFSM, nessa tentativa, havia um ponto de corte universal, e só após passar pelo ponto de corte, eram feitas as disputa por cotas. Nesse vestibular consegui passar, em 2009 ingressei no curso de graduação de engenharia agrônômica. Era um sonho tanto meu quanto de meus parentes “borboletas”, a vibração foi muita na comunidade. Nesse ano de vestibular apenas eu entrei como indígena, então fui procurar um programa de assistência estudantil específico para indígenas ou para outros cotistas, para minha surpresa não existia nada. Liguei para a Funai, também não existia nada, isso me causou revolta e indignação, mas aumentou ainda mais minha vontade de se fazer presente dentro da UFSM.

No primeiro dia de aula fui procurado, queriam saber quem era o índio que tinha passado em agronomia, quando me identifiquei, senti certa insatisfação por parte deles. Começaram a fazer perguntas, constatei que tal surpresa era por eu não estar usando cocar, colar, brincos, sem camisa e com trajes de rituais de dança. No fim de minha entrevista indaguei o entrevistador: – Se você tirar a roupa e por as vestimentas típicas, você se torna índio? E se eu tiver vestido com roupas de não índio, deixarei de ser índio? A resposta veio com um “não”, acompanhada de um “de maneira nenhuma”. Quem nasce índio morre índio.

À medida que as aulas iam se passando eu cada vez me sentia mais perdido, parecia que era uma corrida e eles já haviam largado bem antes de mim, tive de correr muito, mas de certa forma alcancei-os ou estou mais próximo, percebi que os “diferentes” na maneira de olhar dos demais, se aproximavam e tentavam se fortalecer. Observava ao longo dos semestres muitos de outras cotas desistirem no caminho, percebia também a necessidade dos indígenas se fazerem presente na UFSM. Havia a necessidade de se impor, de buscar direitos, havia uma grande necessidade da criação de uma comissão que tratasse de assuntos de nosso interesse.

Foi então que em 2010 foi criado o PET-Indígena e no mesmo ano foi criada uma comissão para tratar de assuntos relacionados aos cotistas

indígenas. Em meio a varias reuniões sempre perguntavam: – Por qual motivo os indígenas não procuravam a UFSM? A resposta foi unânime: Pelo desconhecimento da forma de ingresso para o indígena.

Em 2011 fizemos uma divulgação do vestibular em diversas aldeias, realizando auxílio na inscrição, e nesse ano tivemos aproximadamente 90 inscritos, isso nos deu força para exigir mais, a cada ano subsequente esse número só aumentava, conseguimos ainda o vestibular diferenciado.

Minhas atividades ligadas ao Grupo PET-Indígena, está na realização de visitas das comunidades indígenas de Santa Maria-RS a Escola Politécnica da UFSM, onde eles fizeram visitas e observaram o tipo de manejo utilizado em frutíferas, e após a realização de um curso de manejo em frutíferas para as duas comunidades, para a realização do curso foi oferecido transporte e alimentação aos interessados, em seguida foi implantada nas próprias comunidades um pequeno pomar com citros, pêssego, figo, goiabeira, videiras e canteiros de hortaliças, essa ação é para resgatar a agricultura dentro de cada membros da comunidade. No fim da primeira colheita observamos que a forma de se praticar a agricultura pode ser adaptada a realidade das comunidades em estudo.

À medida que o tempo passou senti os indígenas se fortalecendo, dentro da UFSM, dentro do Rio Grande do Sul, dentro do Brasil. Acharo seu espaço, buscando seus direitos e me sinto cada vez mais parte dessa mudança, nós somos kaingangs, guaranis, charruas, terenas, somos diversas outras etnias, somos uma identidade e nos adaptamos ao longo da nossa vida, viemos para ficar. – Juntos somos mais fortes! Não queremos ganhar o peixe, como já presenciei muitos dizendo, pois somos capazes de aprender a pescar, se nos ajudarem e a cuidar do que não é só nosso, é de toda a humanidade. Chegamos onde estamos à custa de muito sangue e de muitas lutas, de muita exploração, nada vem de graça para nossos povos.

Carlos Alexandre Silva da Costa

Integração

O meu acesso à universidade foi bem mais fácil em relação a minha adaptação. Levando em conta que eu nunca tinha ficado longe da minha família por tanto tempo e também por ser um ambiente totalmente diferente, culturalmente e socialmente da onde eu vivia, o processo de

adaptação foi um pouco lento, porém gradual. O que mais me ajudou nesse processo foi o fato de já existir estudantes indígenas na universidade e todo um apoio que a universidade disponibilizou através da comissão indígena e PET-Indígena.

A minha inclusão no Grupo PET também foi importante, pelo fato financeiro, assim como se tornou uma das maneiras de permanecer na universidade e o conhecimento amplo além do curso em si e por poder direcionar nossos projetos para as aldeias indígenas, podendo de alguma forma poder mostrar para o pessoal da aldeia que nós estamos fora de lá, mas que não nos esquecemos do nosso povo e que pretendemos voltar para ajudá-los, podendo contribuir com os novos conhecimentos para com nosso povo.

No Grupo PET tive a oportunidade de participar de vários eventos como o I Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (Enei) que foi realizado na UFSCar, onde eu pude relatar e também ter noção das experiências de estudantes de outras universidades, deste modo como também em outros eventos e atividades que foram realizadas pelo próprio PET-Indígena e demais na UFSM.

A assistência que a universidade nos disponibiliza tem melhorado muito, por mais que ela ainda esteja se adaptando ao povo indígena, ela cada vez se transforma para melhor diante do recebimento dos acadêmicos indígenas. De certa forma é um processo em conjunto, assim como nós indígenas aprendemos a nos adaptar a universidade, a universidade também precisa se adaptar as nossas “diferenças”. É um caminho longo a ser percorrido, mas com o tempo tudo vai entrando nos eixos e se resolvendo.

Miriam Vergueiro

Um breve relato do PET-Indígena *Ñande Reko*

Entrei no PET-Indígena no segundo semestre de 2012, precisamente no mês de outubro. No semestre que entrei, já havia quatro outros estudantes indígenas, éramos os primeiros a entrar tanto na universidade como no Grupo PET-*Ñande Reko*.

Um das atividades realizadas nesse semestre quando ingressamos foi uma narrativa da história de vida de cada um dos participantes, como por exemplo, a cultura e o modo de vida levado na aldeia. Serviu

também para os membros se conhecerem melhor, e ouvir os relatos de dificuldades enfrentadas pelos primeiros egressos e como as superaram.

No mês de dezembro eu e o colega Carlos recebemos os vestibulandos indígenas que vieram a Santa Maria nos três dias de prova. Inicialmente eram 21 candidatos, mas somente três compareceram. Realizamos também com o Grupo um almoço de fim de ano na aldeia Kaingang de Santa Maria. Com o passar do tempo, mais estudantes indígenas foram entrando no Grupo, cada um com uma expectativa sobre o Grupo, sobre projetos, pesquisa e extensão. Retornei a minha aldeia com um projeto no qual fazia o levantamento de doenças que ocorriam com maior frequência e que acometiam crianças em idade escolar de Ensino Fundamental.

Participamos da Profitecs,¹² com apresentação de *banner*. Evento em que relatávamos a invisibilidade indígena no âmbito do Ensino Superior no Brasil. No evento anual da JAI, participei do Seminário de Educação Indígena, que foi de extrema importância para mim, pois contava com a presença do Xamã Jorge. Enfim, o Grupo PET-*Nãnde Reko* contribui, e vai continuar, pois é por meio das conversas no Grupo que identificamos e dialogamos sobre as necessidades das aldeias em que moramos e pensamos em como pretendemos melhorar a realidade das comunidades depois de formados nos cursos que frequentamos.

Josias Emilio Kasenh

Relato da minha vida até chegar na UFSM e o que passei aqui

Quando era mais nova não gostava muito de estudar, era um pouco rebelde, faltava muitas aulas. Um dia minha mãe disse para eu não ir mais a escola, e que parasse de estudar. Ela decidiu que eu iria trabalhar, foi então que arrumei emprego em uma empresa de alimentos. Trabalhei por dois anos e não aguentei o trabalho pesado, chegava todos os dias cansada.

Resolvi que iria voltar a estudar, concluí o Ensino Médio no EJA (Educação de Jovens e Adultos) e conversei com minha família sobre passar no vestibular e ser alguém na vida, pois não queria trabalhar mais

12 PROFITCS – Mostra Integrada de Profissões, Tecnologias, Cultura e Relações Comunitárias da UFSM.

no pesado. Fiz o pré-vestibular para me preparar melhor para o concurso do vestibular, no final do ano realizei a prova. No meu primeiro vestibular passei. Muitos dizem que é sorte, eu acho que não, apenas me dediquei e corri atrás do meu sonho: ser alguém na vida e dar orgulho a minha família. A partir daí minha vida mudou.

Cheguei a UFSM em 2012, fui uma das primeiras estudantes indígena a ingressar.

Tive muito medo de como seria viver longe de tudo que estava acostumada a viver, era como se fosse um novo mundo para mim. Pensava: “Será que vai dar certo? Mas estava disposta a encarar tudo”.

Quando cheguei não existia nenhum tipo de suporte de ajuda ao estudante indígena aqui, não tinha RU, casa para morar, tinha apenas o PET-Indígena com um programa de bolsa de pesquisa. Pensei em voltar para casa, mas minha família não deixou. Ainda bem! O mais incrível é que na política da universidade dizia que o estudante indígena tinha direito ao Restaurante Universitário e casa do estudante para morar. No começo me deixaram em um cubículo,¹³ lá era muito sujo, havia muitas baratas, limpei e ficou bonitinho, comecei a fazer minhas refeições no RU, e entrei no PET. O PET foi meu salva-vida, era pouco o valor da bolsa, mas me ajudou bastante no básico.

Começamos, então, juntamente com os integrantes do PET a fazer projetos e colocá-los em prática, eram projetos pequenos, porém bons. Fui em uma escola junto com o Carlos para mostrar aos alunos de 6^a e 7^a séries como era viver em uma aldeia, foi uma experiência boa, porque não fazia ideia de como as pessoas da cidade imaginavam como era ser índio. Na cabecinha deles nós vivíamos pelados com uma pena na cabeça, e não éramos capazes de ingressar em uma universidade. Falamos para eles que não era mais assim, que o mundo também tinha mudado para os índios.

A cada ano mais estudantes indígenas ingressaram na UFSM, e pouco a pouco a UFSM vai se colorindo e aprendendo a pintar-se e vestir-se de roupagens e traços originários.

Hoje somos quase uma aldeia, com todos os alicerces bem cravados, um apoiando o outro, ganhamos uma bolsa permanência do MEC e alguns estudantes a do PET também, com isso nossa vida está melhorando. Como bolsista do PET faço projetos e participo de atividades que

13 Espaço de final de corredor, chamado ponto de luz em prédios e residências.

possa contribuir aumentando os meus conhecimentos, e que me desafie. Nunca havia participado de uma organização de evento, e se tudo ocorrer como o planejado vou ajudar na organização de um grande evento que iremos realizar na universidade, isso para mim é um desafio.

Através do PET também participei do I Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (Enei) que aconteceu na UFSCar foi também um grande aprendizado. Lá vimos que os problemas não são uma característica de nossa universidade quando ingressa um estudante indígena. Fomos também aos jogos indígenas na reserva da Guarita que foi um grande aprendizado para nós, acadêmicos indígenas, foi uma forma de comemorar mais um ano de resistência do nosso povo, além disso teve os congressos que realizamos aqui na universidade.

Estudo no curso de odontologia. Estaria tudo bem se não fosse tão caro o custo dos materiais do curso. Vou levando como posso, devido essa questão, muitas vezes tranco cadeiras por falta de matérias. Ouvi dizer que a universidade criará políticas para dar um suporte maior para estudantes de baixa renda diante da dificuldade da compra de materiais. Com relação aos colegas, não encontrei dificuldade de me relacionar, eles muitas vezes são curiosos para saber da minha cultura, como funciona e como vivemos lá, graças a deus não encontrei muito preconceito, isso era o que mais temia no começo.

Enfim, como já citei antes, vou levando como posso, e sei que no final vai valer a pena as dificuldades encontradas no caminho, vencendo um obstáculo por vez. Estou grávida e sei que a pressão será um pouquinho maior, mas sei também que vou conseguir vencer e chegar ao meu objetivo final que é me formar e ser alguém melhor do que quando entrei aqui.

Glaucia Ferreira

Na Universidade

Passei por duas outras universidades antes de ingressar na UFSM. Em nenhuma delas tive contato com projetos de extensão, para falar a verdade, nem imaginava que teriam projetos específicos para alunos indígenas.

Para mim, o simples fato de ter a oportunidade de ingressar em uma universidade com ensino de qualidade e poder regressar a aldeia com conhecimentos e a possibilidade de ajudar, seja trabalhando ou

incentivando a busca por conhecimento, já é grande coisa, mas o PET proporciona um envolvimento ainda nos primeiros passos da vida universitária e é uma grande oportunidade.

Desde que consegui a bolsa de extensão, além de conhecer o universo das pesquisas e projetos científicos, também pude ter mais contato com a aldeia. Por mais que eu esteja longe da minha terra natal, a comunidade local em que tenho um projeto em andamento proporciona esse sentimento de proximidade e é um ganho mútuo de experiência.

Com a possibilidade da realização de eventos que reúnem estudantes, lideranças indígenas e pesquisadores renomados no assunto, como já foi feito em 2013, sinto que eu e meus colegas estamos evoluindo, aprendendo mais sobre nossa própria cultura e ensinando também a quem se dispõe a aprender.

Andre Rai Cherobin

Meu ingresso na universidade e no PET-Indígena

A cada um é dado uma vida única e cada um é responsável pela escolha dos caminhos que irá tomar e dessa forma é responsável por escrever sua história, história que será contada e repassada aos seus descendentes e aqueles que, de certo modo, fizeram parte de tais escolhas. Porém, nem tudo que acontece é pensado e planejado com antecedência, nessa história há muitos desvios e adaptações, mas sempre depende de uma resposta pessoal e tais respostas à vida é algo intransferível, pois a mim cabe a construção de vida que quero, espero ou idealizo.

Tracei planos, construí sonhos em cima de um ideal, ideal de uma vida feliz de vitórias merecidas e para isso pensei estudar, ter independência pessoal, financeira e por fim a família com um marido e filhos, doce ilusão de que as coisas ocorreriam nessa ordem. Por fim em ordem inversa me tornei independente morando só e me mantendo em meio a uma rotina de vida, pensei: “Vou tentar evoluir e ir atrás de uma formação maior”. Por isso a construção para uma melhora de vida na qual consiga ter um emprego com uma remuneração maior será inevitável.

Eis que ressurgiu o desejo de ingressar na universidade, começo da realização de mais um sonho, de uma meta. Tudo certo! Mas e agora, que curso eu faço? Olhei a relação de cursos ofertados, pois como indígena, decidi tentar por intermédio de cota, e nessa hora ficou claro para

mim que existe o curso dos sonhos, o curso do sonho de nossos pais, o curso do tamanho da ambição, aquele que ofertará uma ótima remuneração no mercado de trabalho.

No meu caso, escolhi um curso que não se encaixava em nenhuma dessas descrições, mas nem por isso o considere menos importante e o descrevo. Não escolhi o curso para ter grandes oportunidades de emprego e o mais importante, foi o curso que me escolheu. Estranho, mais é isso, fui escolhida para ser Tecnóloga em Alimentos. Hoje aluna de graduação do curso Superior de Tecnologia em Alimentos da Universidade Federal de Santa Maria-RS, curso que aprendi a gostar e ver sua grande importância, envolvendo muito mais que saber produzir um alimento, mas de qualidade de vida de amor a saúde, cuidados com o meio ambiente, enfim é um curso que atinge pontos mais amplos do que se pensa antes de ingressar.

Com o ingresso na universidade, a história só ganha mais personagens e mais caminhos são mostrados e assim continua as escolhas. Como indígena, sair do meio em que já estava acostumada, com a família sempre unida, os costumes, mesmo com dificuldades dos dias atuais, sendo mantida a simplicidade de um povo que só quer ser reconhecido como integrantes desse país, com direitos e deveres, com especificidades que merecem ser respeitadas.

Não queremos ser vistos como incapazes, mas como parte dessa sociedade que ainda é de preconceitos absurdos. A força e a garra de um povo que precisa ser representada, vem desse sentimento de pertença, pois aqui nesse lugar onde a grande maioria é de homens “brancos” também é meu lugar e de pessoas do meu povo. Somos em menor quantidade e é por isso que sei que posso ser uma aluna que constrói uma história universitária tão boa quanto um aluno não indígena. Como aluna, desconstruo preconceitos, qualquer que seja ele. Aqui na vida acadêmica descubro a cada dia que tudo posso a partir de meus esforços, dizer: – Sou índia sim! Mas sou muito capaz, capaz de viver com os demais, capaz de valorizar a cultura e capaz de pensar em quem está lá nas aldeias e nas próximas gerações que estão vindo e que irão querer ingressar em uma universidade.

Surgiu a oportunidade de ingressar no PET, Grupo que trabalha com pesquisa e extensão, Grupo que seria como outro PET qualquer, se não fosse um PET-Indígena. Sim, um PET onde posso pesquisar coisas que

afetam minha cultura e mais, que estuda as ocorrências de determinadas transições dos povos indígenas. Posso estudar maneiras de ajudar as comunidades, pois meus colegas sabem a importância e como é a vida em aldeia devido a vivência de realidades parecidas como a minha e compartilham dos mesmos anseios que eu. Querem voltar com uma formação que de certa forma possa servir de espelho para os próximos que virão e de alguma forma que sua formação possa ajudar lá dentro da comunidade sendo em forma de atuação nas respectivas áreas de formação ou com auxílio da forma que for possível.

O PET ajuda na visibilidade dos estudantes indígenas, de nossa cultura e de nossas preocupações com as aldeias de modo bem amplo. O PET mostra a mim, e acredito que a todos os que dele fazem parte, a força que temos quando lutamos juntos por uma causa, a beleza que tem ser indígena e pensar no bem-estar de seu povo, promove ainda a troca de experiências entre alunos indígenas e integrantes ou não do PET de outras universidades. É mediante essa integração que conseguimos construir metas e planos para a melhoria na educação, na saúde e no lazer para as comunidades. Isto surge juntamente com a necessidade de melhorias e políticas para ingresso e permanência de alunos indígenas nas instituições de Ensino Superior.

O PET é de extrema importância para a construção de melhorias por intermédio dos alunos, pois é formado por um grupo com interesses parecidos e que sabem que a união faz a força, afinal o povo indígena é reconhecido por ser um povo unido em suas lutas e conquistas. Esta é uma forma de estudar dentro da universidade algo particular que não é dado de modo particular em nenhum curso.

Edineia Mariano

Programa de Educação Tutorial

O Programa de Educação Tutorial (PET) nos dá oportunidade que não encontramos em outros programas, o grupo mantém atividades por tempo determinado, os objetivos do programa são: a melhoria de ensino de graduação, a formação acadêmica ampla do aluno, a interdisciplinaridade, a atuação coletiva e o planejamento e execução, em grupos sob tutoria de um programa diversificado de atividades acadêmicas.

O PET não só nos ajuda com projetos de desenvolvimento como também, nos traz diversos conhecimentos que vamos usar durante esse período de estudos na universidade. O programa nos faz desenvolver ideias que o grupo já pensava em fazer, mas não tinha ajuda para realizar; o PET nos dá oportunidade de realizar atividades e projetos em escolas com crianças e jovens.

Jafé Emanuel Ribeiro

Entrelaçando nossas trajetórias

O PET-*Ñande Reko* é constituído por alunos indígenas de diversas etnias, cada um com suas vivências e experiências anteriores, com traços de sua cultura e aprendizados que trazem ao grupo uma riqueza cultural significativa e, igualmente, fazem com que a vivência no Ensino Superior seja ampliada pela troca de saberes, não apenas acadêmicos, mas principalmente de relações interétnicas no ambiente em que convivem.

Os relatos dos alunos que chegaram à UFSM fazem parte de uma realidade em construção, que traz em sua essência as significações indígenas para o espaço acadêmico, fazendo com que o saber se alicerce em ideias profissionais, mas principalmente de autonomia. As aspirações desses jovens ao saírem de suas comunidades para enfrentar o desafio de uma vivência acadêmica demonstram um caminho que ultrapassa o desejo de possuir um diploma superior. Nas falas é perceptível a superação de barreiras sociais e culturais que lhes foram impostas e que é parte do enfrentamento indígena na busca por afirmação de sua identidade.

O Brasil possui uma legislação indigenista que é fruto de períodos históricos marcantes. O protagonismo indígena na construção dessa legislação é inegável, principalmente a partir da Assembleia Constituinte que resultou nos direitos indígenas que se encontram na Constituição Brasileira de 1988. A entrada no Ensino Superior é uma conquista resultante desse protagonismo, no qual os próprios indígenas construíram um espaço em que são os agentes do processo, no tocante às lutas por vagas nas universidades e melhorias a fim de permanecerem com dignidade no universo acadêmico superior.

As universidades brasileiras passam, nos últimos anos, por um processo de abertura de suas vagas para alunos advindos de contextos diferenciados do público historicamente ocupante dos bancos acadêmicos.

As cotas raciais e sociais permitiram a entrada diferenciada e legítima de alunos, figurando como protagonistas dessa mudança, os estudantes indígenas. Nessa esteira, o relato dos integrantes do PET-*Ñande Reko* traduz as experiências de vida e os desafios que cada um deles enfrenta na caminhada da formação superior. Nos trechos em que narram suas decisões de sair de suas comunidades há uma clara identificação com suas etnias, seu modo de vida e os anseios que a formação profissional e a universidade os proporciona e que poderá impactar após a conclusão dos cursos.

O discurso de enfrentamento da invisibilidade é marcante em todos os relatos, os quais apresentam uma superação dos estudantes na busca pelo reconhecimento enquanto indígena no espaço universitário e nos demais espaços que ocupam durante sua formação acadêmica. Ao longo dessa trajetória os estudantes exercem um direito à Educação Superior que caminha no sentido de proporcionar autonomia, tanto para eles, enquanto cidadãos, quanto para as suas comunidades, havendo a possibilidade desses futuros profissionais atuarem em suas aldeias nas mais diferentes áreas. Nesse sentido, a emancipação de uma geração indígena que está protagonizando um momento histórico no Ensino Superior brasileiro, reflete o enfrentamento da busca por um espaço político de afirmação, no qual a identidade indígena de cada etnia dialoga com o saber acadêmico.

O conhecimento trazido pelos estudantes indígenas, suas vivências nas localidades de onde vieram e os ensinamentos advindos de suas culturas, agregam um valor imensurável aos estudos no âmbito dos cursos em que realizam a sua formação superior. Há estudantes em diversas áreas, como Saúde, Educação, Humanidades. Tradicionalmente, havia pesquisas sobre os indígenas. Porém agora, são os estudantes indígenas que estão protagonizando estudos sobre as diversas áreas do conhecimento. A tradição oral, os ensinamentos dos antepassados e as significações ameríndias passam a fazer parte da formação acadêmica no tocante à formação dos intelectuais indígenas. Essa forma intercultural de saberes dentro da universidade pública proporciona uma ampliação da cidadania indígena, sendo um propulsor da autonomia indígena.

Os estudantes universitários que relatam suas vivências na UFSM são sujeitos de um processo de autonomia que se fortalece quando há o empoderamento dos saberes acadêmicos por parte dos indígenas. Ser

estudante de Ensino Superior e ocupar espaços antes não ocupados significa romper com barreiras culturais, como se pode inferir nos depoimentos dos alunos, assim como fortalecer os direitos indígenas, visto que a Educação Superior faz parte de um processo de autonomia. Reconhecer a condição multiétnica e plurirracial é um avanço que faz parte dos direitos constitucionais, e esse reconhecimento no Ensino Superior apresenta uma possibilidade viável de empoderar os indígenas para que estejam presentes na transformação social decorrente da Educação.

A autonomia e autodeterminação indígenas são parte de um processo, pois embora constem como um direito constitucional, a efetividade se dá através da participação nos espaços políticos, sociais e culturais. Os estudantes indígenas da UFSM, por meio de seus relatos, demonstram que a autonomia indígena é construída a partir do protagonismo nas esferas sociais e políticas, uma vez que a trajetória de vida de cada um aponta um empoderamento dos espaços e trazem para o ambiente acadêmico o empoderamento necessário para transformar as suas próprias realidades e de suas comunidades. O reconhecimento das especificidades de cada etnia e o espaço e o respeito às diferenças dentro do ambiente acadêmico fazem com que a universidade pública cumpra um papel que lhe é destinado, ou seja, emancipar sujeitos através da educação, gerando possibilidades de desenvolvimento. Porém, conforme assinala Antonio Carlos de Souza Lima, há de se pensar nos enfrentamentos que ocorrem durante o período em que esses jovens frequentam o Ensino Superior:

As universidades devem estar prontas para se indagarem sobre o quanto podem beneficiar-se da presença indígena, vivificando-se e ampliando-se, na construção de um mundo de tolerância e riqueza simbólica em que não bastará mais a repetição ampliada dos paradigmas do horizonte capitalista contemporâneo. Nada disso é ou será rápido. Nada disso se resolverá com dinâmicas exemplares e demonstrativas, com experiências-piloto, ou projetos-sementes, nem com a criação de castas de “empoderados” que nos mitiguem o fato de que pertencemos a um dos países de maiores contrastes e desigualdades socioeconômicas, mas que singularmente contém dentro de seus limites jurídico-políticos um dos maiores espectros da experiência humana. Não se reverte 500 anos de colonialismo e dizimação nem a baixos custos nem da noite para o dia (LIMA, 2007).

Ao pensarmos nas adversidades em que esses jovens universitários estão submetidos, é possível perceber que a entrada no Ensino Superior é, de fato, um processo de autonomia, mesmo que seja lentamente efetivado. Os relatos trazem experiências de um movimento de conquista por espaço e essa busca é baluarte para que a autonomia indígena através da Educação Superior seja possível.

As exigências colocadas pelas trajetórias específicas apresentadas anteriormente estão interligadas e compõem um cenário de exclusão social e pobreza material protagonizados pela maior parte das nações indígenas brasileiras. Por seu turno, e de forma correlata, demonstra transformações significativas no tocante à educação indígena no Brasil, pelo menos, nos últimos 20 anos. Este cenário que desemboca muitas vezes na perspectiva de acesso ao Ensino Superior como possibilidade de profissionalização de qualidade, enquanto coroamento de uma carreira escolar, se caracteriza pela circulação de pessoas e ideias entre os universos das aldeias e das cidades, passando pela cristalização ocasionada pela folclorização do índio genérico.

Ele se entrelaça as significações possíveis do ser índio para os não índios e mesmo a perspectivas de desvelamento de seus significados para atores indígenas autodeclarados, mas que muitas vezes (pelas exigências de escolarização) também já se encontram distantes dos universos de suas comunidades originárias, afastando-se da língua, dos saberes tradicionais e de suas visões de mundo, por exemplo. Assim, a saber, o conseguir uma vaga na universidade requer um esforço pessoal e conjuntural abarcador de múltiplos cenários e de suas peculiaridades.

Os relatos apresentados anteriormente não correspondem ao que usualmente os livros didáticos destacam como referentes para a imagem indígena. A visão desses estudantes no urbano, se deslocando com desenvoltura entre a universidade e os locais distantes onde se situam suas famílias, o uso da tecnologia os afasta definitivamente das imagens idealizadas do índio apresentadas nos livros didáticos e índio folclórico romantizado heroico e mitificado.

Apesar das peculiaridades de cada um trata-se de índios no urbano, mas profundamente conectados com a história de suas comunidades originárias e seus povos. Importante destacar que o ser índio apresentado nas narrativas foge a certos estereótipos e corresponde a historicidade dos grupos, em busca de educação superior. O acionar o passado indígena em busca de uma memória social se inscreve na visão de Sahlins:

A história é ordenada culturalmente de diferentes modos nas diversas sociedades, de acordo com os esquemas de significação das coisas. O contrário também é verdadeiro: esquemas culturais são ordenados historicamente porque em maior ou menor grau os significados são reavaliados quando significados na prática. A síntese desses contrários desdobra-se nas ações criativas dos sujeitos históricos, ou seja, as pessoas envolvidas. Porque por um lado, as pessoas organizam seus projetos e dão sentido aos objetos partindo das compreensões preexistentes da ordem cultural (SAHLINS, 1990, p. 7).

As narrativas se afastam por vezes da escolarização indígena em TIs e se integram nas vicissitudes da formação no urbano. Nesse sentido, o acesso a Educação Superior é pedra de toque na organização cultural dessa trajetória que remete as comunidades originárias e em uma atuação prática em busca de políticas públicas de acesso ao Ensino Superior e programas de permanência na UFSM. Por seu turno, as peculiaridades dessas narrativas contrastam com o profundo estranhamento de muitas pessoas na região de Santa Maria ao saber que existem estudantes indígenas na UFSM.

O choque representacional que se tem dos índios na universidade acirra-se ainda mais com a presença dos Guarani e Kaingang no urbano de Santa Maria, conforme demonstrei em Brum (2012, p. 11), pois esses dois grupos que até meados de 2012 viviam acampados em locais próximos à cidade são os protagonistas de um profundo processo de invisibilização, apesar do artesanato e da língua estarem bastante presentes. Viveiros de Castro (2011) sugere que:

O problema, do ponto de vista do pensamento ameríndio – ou antes, do ponto de vista de nosso entendimento desse pensamento outro – é o seguinte: como será o mundo em que é o inimigo, e não o amigo, que funciona como condição transcendental vivida? Era essa, afinal, a verdadeira pergunta por trás do tema do perspectivismo: se o conceito de “perspectivismo” não é senão a ideia do Outro enquanto tal, como será viver em um mundo constituído pelo ponto de vista do inimigo? Um mundo em que a inimizade não é mero complemento privativo da “amizade”, mera facticidade negativa, e sim uma estrutura de pensamento de jure, uma positividade de pleno direito? E qual regime de verdade pode, afinal, prosperar em um mundo em que a distância conecta e a diferença relaciona? (VIVEIROS DE CASTRO, 2011, p. 910).

Se no rol do *inimismo* para Viveiros de Castro a distância conecta e a diferença relaciona vale citar Ingold para refletir sobre a questão da aparente contradição entre percepção e invisibilidade como um processo que vem do outro enquanto percurso de invisibilização (2008). Nesse sentido, situamos as circularidades entre mito, diversidade cultural e educação ao propor uma reflexão sobre tensionar a invisibilidade a partir da busca de autonomia dos próprios atores indígenas e sua presença nas universidades em interlocução com suas comunidades.

Nas trajetórias desses estudantes as dificuldades de acesso e permanência ao Ensino Superior e seu distanciamento da vida nas comunidades são enfatizadas. Bem como a inexistência de escolas, o afastamento da língua e seu esquecimento, a história da luta pela terra e suas contradições, sua aproximação da exclusão social. É nesse sentido que o Programa PET-Indígena *Nande Reko* se propõe igualmente a promover através de suas ações, atividades junto às comunidades originárias, a par de sua interlocução com os grupos étnicos que habitam Santa Maria, de tentar auxiliar na promoção de uma formação profissional de qualidade durante os cursos de graduação, de inseri-los nas escolas para auxiliar no entendimento por parte de estudantes de Ensino Fundamental e Médio da dinâmica plural do que significa ser índio – enfim promover a visibilização e sua autonomia.

As visitas periódicas às comunidades indígenas para implementar as pesquisas de campo e, principalmente, esse retorno e sensibilização para o universo do coletivismo em contraposição à exigência de fortalecimento do individualismo que caracteriza a vida universitária se constitui na pedra de toque dessa experiência. "Desejamos" o fortalecimento e a valorização dos saberes tradicionais como forma legítima de produção de conhecimento, conforme propõe Carneiro da Cunha (2009).

Um desafio que vem esbarrando na concessão de recursos, no atraso das bolsas, na burocracia que entrava inclusive o ingresso de estudantes indígenas nas IES por falta de informação, documentação e modalidade de vestibular que favorece o mundo branco e seus valores em detrimento de outros universos.

É por essas razões, que indicam a complexidade da questão da Educação Superior indígena no Brasil que o Programa PET-Indígena *Nande Reko* vem tentando, para além de um trabalho individual desenvolvido por cada um dos membros de nossa equipe, dialogar em múltiplos

planos, na tentativa de contribuir não só para propiciar que cada um dos bolsistas tenha uma esfera de atuação que comporte atividades de pesquisa, ensino e extensão universitária relativa à sua área de atuação, mas principalmente em construir mecanismos para permanência e visibilidade para estes e futuros estudantes indígenas que escolherem a UFSM.

Desejamos construir para além de uma proposta de aceitação da diversidade étnica (BARTH, 1998) contribuir para a melhoria das condições de acesso, permanência e formação. Nosso percurso deseja romper com o próprio entendimento da diversidade cultural (GUSMÃO, 2003), mas que caminhe para a ampla aceitação da diferença cultural indígena (BRUM, CAVALHEIRO DE JESUS e SANTOS, 2010) pela sociedade englobante de Santa Maria minimizando, assim, suas múltiplas formas de violência simbólica que vem sendo reproduzidas (BOURDIEU, 1982 e 1989).

Pensamos que a situação da invisibilidade indígena no Rio Grande do Sul não se modificará como um passe de mágica, ela dificilmente se transformará apenas pela atuação do estado através de uma política de cotas raciais, entre outras ações. Acreditamos, porém, que ela pode ser tensionada pela presença cada vez menos invisível dos estudantes indígenas nas universidades, dos índios no urbano, de sua perspectiva de olhar e atuar ameríndia, de seus interesses e medos.

Cada espécie está, portanto, “na cultura”, na posição em que os humanos (isto é, os humanos dos humanos) se veem em relação ao restante do cosmos. Assim, não se trata apenas de cada espécie identificar a si mesma como uma humanidade culturalmente definida: o perspectivismo também significa que cada espécie possui um modo particular de perceber a alteridade, um aparato de “alucinação consensual” que a faz ver o mundo de modo característico. Essa divergente perspectiva da espécie é frequentemente atribuída à qualidade dos olhos que cada espécie possui (VIVEIROS DE CASTRO, 2011, p. 897).

A universidade corre o risco de se constituir em predadora ao tornar homogêneos os atores indígenas, ao se apossar desses outros e torná-los iguais. Pode igualmente valorizar os saberes e conhecimentos nativos, propiciando o desenvolvimento de humanidades distintas, na esteira do perspectivismo de Viveiros de Castro. Nesse sentido, a qualidade do olhar dos estudantes indígenas em suas peculiaridades de observadores, pesquisadores e sujeitos presentes nas IES se traduzem em formas várias

do estar na cultura. Seu reconhecimento como humanidade definida cultural e individualmente passa pela afirmação das diferenças e seus contrapontos. Um processo histórico individualmente vivido e sentido por cada um destes estudantes, em um percurso em desenvolvimento de aprendizado de habilidades do ser índio na atualidade que torna, inclusive, exequível o processo de uma (infelizmente) lenta reversão da invisibilidade indígena a seus propósitos.

Narrativas em movimento postas em comunicação através da presença e atuação dos estudantes indígenas na Universidade Federal de Santa Maria.

Referências

- BHABHA, R. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998. p.198-238.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: EDUSP, 1998.
- _____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: DIFEL/Bertrand Brasil, 1989.
- _____. ; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora SA, 1982.
- BRANDÃO, C. R. *Educação como cultura*. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 9 jun. 2008.
- BRUM, C. K. A presença do invisível. *Jornal Diário de Santa Maria*, Caderno MIX, p.10 e 11, 21 abr. 2012.
- _____. ; SOARES, A. Programa de Educação Tutorial indígena ñande reko UFSM: relato da construção de uma experiência de inclusão universitária. *Século XXI – Revista de Ciências Sociais*, v. 3, n. 2, p. 149-184, 2013.
- CARNEIRO DA CUNHA, M. *Cultura com aspas*. São Paulo: Cosacnaify, 2009.
- CAVALHEIRO DE JESUS, S.; BRUM, C. K.; SANTOS, D. A violência simbólica praticada contra grupos indígenas no urbano: dialogando com a diferença cultural e os direitos humanos. In: ANTUNES, H. (Org.). *Escola que protege: dimensões de um trabalho em rede*. Porto Alegre: Asterisco, 2010. p. 120-131.
- DE SOUZA LIMA, A. C. *Educação superior para indígenas no Brasil sobre cotas e algo mais*. 2007.
- GOBBI, I.; TASSINARI, A. Políticas públicas e educação para indígenas e sobre indígenas. In: *Dossiê de Antropologia da Educação*. Santa Maria: Revista Educação UFSM, 2009. p. 95-112.

GUSMÃO, N. (Org.). *Diversidade cultural e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003.

INGOLD, T. Da transmissão de representações à educação da atenção. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010.

_____. Pare, olhe, escute: visão, audição e movimento humano. *Ponto Urbe*, ano 2, versão 3.0, jul. 2008.

VIVEIROS DE CASTRO, E. *A inconstância da alma selvagem*. São Paulo: Cosacnaify, 2006.

_____. O medo dos outros. *Revista de Antropologia*, São Paulo: USP, v. 54, n. 2, p. 885-917, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ra>>.

