

LÚCIA DOS SANTOS

**A EVASÃO INDÍGENA NO ENSINO SUPERIOR:
Um estudo do caso do povo Gavião da Terra Indígena
Mãe Maria**

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria Eduarda Margarido Pires

Coorientador: Prof. Doutor Ricardo Figueiredo Pinto

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2016

LÚCIA DOS SANTOS

**A EVASÃO INDÍGENA NO ENSINO SUPERIOR:
Um estudo do caso do povo Gavião da Terra Indígena
Mãe Maria**

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, defendida em provas públicas, no dia 28 de abril de 2016, perante o júri com a seguinte composição:

Presidente:

Prof.^a Doutora Nora Cavaco

Arguente:

Mestre Nilza Henriques dos Santos

Orientadora:

Prof.^a Doutora Maria Eduarda Margarido Pires

Coorientador:

Prof. Doutor Ricardo Figueiredo Pinto

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2016

Dedico a memória dos meus pais, Maria das Dores Santos e Sérvulo Adão dos Santos, que direto e indiretamente foram os responsáveis por toda a minha formação moral e intelectual. Dedico também a todo o povo Gavião da reserva indígena Mãe Maria.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, o que sustêm meu fôlego de vida, único responsável por todas as minhas conquistas, vitórias, fonte de força e ânimo para enfrentar todas as barreiras e continuar a prosseguir em frente sem nunca desistir;

Aos habitantes da Aldeia Kykatêjê e aos alunos e funcionários da escola Tatakityukyukatejê, no município de Bom Jesus do Tocantins-PA, que foram a motivação e inspiração para esse trabalho. Dizem que nosso local de trabalho é nossa segunda casa, por isso digo que aprendi muito com todos vocês ao longo desses anos, aprendendo a admirar e respeitar sua cultura em todas as suas particularidades e necessidades de adequação perante o não-índio e sua educação e formas de escolaridade;

Existem parentes que são mais chegados que um irmão e que Deus coloca em nossas vidas quando estamos distantes de todos os familiares. Quando cheguei do Estado do Espírito Santo ao Pará ele colocou na minha vida uma grande amiga e mais que irmã: Prof^a. Helena do Nascimento Menezes. Choramos, rimos juntas, nos incentivando mutuamente a não desistir e enfrentar as dificuldades, em nosso trabalho, com nossos problemas familiares e principalmente nessa caminhada do curso de Mestrado. Obrigado por sua existência, por sua amizade e que Deus lhe retribua por tudo e continue lhe abençoando;

Ao Prof. Dr. Ricardo Figueiredo Pinto, pela orientação desta dissertação e pela paciência nos prazos, tendo a compreensão de que devemos dar conta de trabalho, família e ao mesmo tempo de estudos;

A todos os meus familiares e irmãos no estado do Espírito Santo, ausentes de mim pela distância, mas presentes no coração, especialmente a minha querida irmã Sandra dos Santos;

Enfim a todos os que pelo espaço ou por esquecimento não puderam ser citados aqui, mas que de alguma forma colaboraram e tornaram possível a conclusão deste trabalho e de mais essa etapa de minha carreira profissional e intelectual.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objeto de estudo a evasão indígena no ensino superior, exemplificado no estudo do caso dos alunos do povo Gavião da Terra Indígena Mãe Maria, no estado do Pará, esperando contribuir para diminuir os índices de evasão indígena nos cursos superiores na região. O estudo encontra sua justificativa no fato de que é grande o número de alunos indígenas que não conseguem concluir um curso superior, evadindo por diversas causas principalmente por choques culturais e também são escassos os estudos que busquem apresentar propostas para sanar esse problema. A metodologia consistiu primeiramente de um levantamento bibliográfico sobre o tema, sobre causas de evasão indígena no ensino superior em diversas universidades brasileiras e de projetos voltados para solucionar esse problema, seguido de aplicação de questionários e realização de entrevistas com discentes e docentes. O objetivo geral foi detectar as causas da evasão indígena dos alunos do povo Gavião da Terra Indígena Mãe Maria para assim apresentar propostas para a formação de professores universitários da região que certamente se depararão com alunos indígenas em suas aulas, revertendo assim, em benefícios de aperfeiçoamentos para futuros planos de formação docente desses profissionais no contexto local e possivelmente no Estado do Pará. Como objetivos específicos esperou-se descrever os elementos culturais do povo Gavião da Terra Indígena Mãe Maria que podem ocasionar choque cultural ou falta de adaptação aos indígenas quando se deslocam de suas terras para frequentar um curso superior; apresentar possíveis propostas pedagógicas de inclusão e permanência dos índios Gavião no ensino superior e apontar algumas sugestões para contribuir na elaboração de novas propostas pedagógicas para a formação de professores universitários. A pesquisa concluiu que o problema reside principalmente em uma falta de interação, pois os professores deveriam relacionar mais os elementos da cultura indígena aos conteúdos ministrados nas universidades, além de um curso de adaptação para os indígenas e professores ao início de cada semestre, além de acompanhamento constante direcionado a esses alunos. Concluiu-se que enquanto uma universidade indígena não é uma realidade no Brasil, resta aos professores capacitarem-se mais para receberem esses alunos.

Palavras-chave: Ensino superior. Evasão indígena. Formação de Professores. Fatores culturais.

ABSTRACT

This research had as object of study the indigenous invasion in higher education, exemplified in the case study of students of the people Gavião of Indigenous Mother Mary, in Para state, hoping to contribute to reduce the indigenous dropout rates in the upper course in the region . The study finds its justification in the fact that is large number of indigenous students who fail to complete a degree, evading several causes mainly by cultural clashes and are also few studies that seek to present proposals to remedy this problem. The methodology consisted primarily of a literature review on the topic, on causes of indigenous evasion in higher education in several Brazilian universities and projects aimed to solve this problem, followed by questionnaires and interviews with students and teachers. The overall objective was to detect the causes of indigenous avoidance of the students of the people Gavião of Indigenous Mother Mary order to submit proposals for the training of university teachers in the region that certainly will face indigenous students in their classes, reversing thus benefits from improvements for future plans for teacher training of these professionals in the local context and possibly in the state of Pará. the specific objectives was expected to describe the cultural elements of the people Gavião of indigenous Mother Mary that can cause culture shock or failure to adapt to the Indians when moving of their land to attend a higher education; present possible pedagogical proposals for inclusion and permanence of Gavião Indians in higher education and point out some suggestions to contribute to the development of new educational proposals for the training of university teachers. The research concluded that the problem is mainly a lack of interaction, because teachers should relate more elements of indigenous culture to the content taught in universities, as well as a course of adaptation for indigenous and teachers at the beginning of each semester, in addition to constant monitoring aimed at these students. It was concluded that while an Indian university is not a reality in Brazil, left to teachers to empower more to receive these students.

Keywords: Higher education. Indian evasion. Teacher training. Cultural factors.

LISTA DE SIGLAS

BID – Banco Internacional de Desenvolvimento.
 CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior.
 CNPq - Conselho Nacional de Pesquisa
 CGE – Coordenação Geral de Educação.
 COPIAR – Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima
 CTI - Centro de Trabalho Indigenista
 CIMI – Conselho Indigenista Missionário
 CGAEI – Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas.
 CVRD - Companhia Vale do rio Doce
 CGEEI - Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena.
 FF - Fundo de Inclusão Social
 FUNAI- Função Nacional do Índio.
 FORD- È uma Entidade Criada para financiar Programa da Democracia e Redução a Pobreza
 Forgrad-Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras
 ISA - Instituto Socioambiental.
 IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia.
 IES – Instituições de Ensino Superior.
 IFP - Internacional Fellowshis: Program
 MJ - Ministério da Justiça
 MEC - Ministério de Educação e Cultura
 OIT - Organização Mundial do Trabalho.
 ONGs - Organização não Governamentais Sem Fins Lucrativo
 OGPTB – Organização Geral de Professores.
 PDU – Programa Diversidade na Universidade
 PNG – Plano Nacional de Graduação
 PROUNI- Programa Universidade para Todos.
 PTC – Projeto Trilhas do Conhecimento.
 PROLIND - O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas.
 REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.
 STF - Supremo Tribunal Federal.
 SPPIr – Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial.
 SECAD/CGE) – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
 TIRSS - Terras Indígena Raposa Serra do Sol
 UNEMAT-Universidade Estadual do Mato Grosso
 UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
 UFRR – Universidade Federal de Roraima
 UNESCO- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura.
 UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados
 UEA – Universidade do Estado do Amazonas
 UNIFAP – Universidade Federal do Amapá
 UCDB - Universidade Católica Dom Bosco
 UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I: REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
1.1 SOBRE OS INDÍGENAS E O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	17
1.2 SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	49
CAPÍTULO II: LÓCUS DA PESQUISA: O POVO GAVIÃO DA TERRA INDÍGENA MÃE MARIA.....	53
CAPÍTULO III: OS FATORES RELACIONADOS À EVASÃO INDÍGENA DO POVO GAVIÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	69
3.1 METODOLOGIA.....	69
3.2 DADOS QUANTITATIVOS.....	69
3.3 ANÁLISES DAS RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS.....	71
3.4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	74
CONCLUSÃO.....	82
REFERÊNCIAS.....	85
APÊNDICES.....	87

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de alunos indígenas evadidos.....	70
Gráfico 2: Fatores que causaram a evasão.....	71

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1: Número de indígenas do PROLIND.....	38
Imagem 2: Número de alunos indígenas de licenciaturas interculturais.....	39
Imagem 3: Terra Indígena Mãe Maria cortada pela rodovia e pela ferrovia.....	60
Imagem 4 : Vista aérea da Aldeia <i>Kyikatêjê</i>	61
Imagem 5: BR 222 e Torres de transmissão da Eletronorte atravessando a terra indígena Mãe Maria.....	65

INTRODUÇÃO

A Constituição Brasileira de 1988 dedicou à questão Indígena um capítulo específico (Dos Índios) inserido no Título III “Da Ordem Social”, e assim de refere ao seu artigo 231: “São reconhecidos aos índios sua organização, costumes, línguas, crenças e tradições e o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo a União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos seus bens”. Com isso, de acordo com as Diretrizes para a Política Escolar Indígena, a Constituição Brasileira reconhece aos índios o direito à diferença, ou seja, de se inserirem em outros ambientes culturais que não sejam os seus, como direito de preservar as suas próprias e de que as mesmas sejam respeitadas.

Também o ensino indígena, na sua língua materna é garantido pela Constituição Brasileira em seu artigo 231, parágrafo 2º quando garante que: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Mas e quanto ao ensino superior? O que é previsto nesse caso e nível específico?

Observa-se que no Brasil há uma grande lacuna de leis, regulamentos e planos de formação docente no que se refere à educação indígena no ensino superior. O mesmo acontece em trabalhos acadêmicos dessa natureza. Foi o que observamos ao fazer uma pesquisa no banco de tese e dissertações da CAPES, sobre evasão indígena no ensino superior, antes de ponderarmos a justificativa e a necessidade desse projeto de dissertação.

Hoje no Brasil, a evasão escolar se constitui como um problema que cresce cada vez mais, relacionado aos mais diversos fatores ou causas: trabalho, casamento, gravidez precoce, violência, desmotivação dos alunos, péssima qualidade da formação dos professores e do ambiente escolar, etc. Mas há um item pouco explorado: o choque cultural e a falta de adaptação. Isto tem ocorrido principalmente com os povos indígenas no Brasil, do ensino básico ao fundamental, mas na Educação Superior as causas são mais específicas, havendo a necessidade de maiores estudos por se tratar de um tema recente.

Assim, este trabalho espera verificar as possíveis causas e consequências da evasão no ensino superior, através da análise dessas causas com alunos do povo Gavião, da Terra Indígena Mãe Maria, localizada no município de Bom Jesus do Tocantins- PA.

Hoje no Brasil, em geral, a evasão escolar se constitui como um problema que cresce cada vez mais. Apesar dessa situação ainda existir no Ensino Fundamental, atualmente, o que chama atenção é o número de alunos que abandonam o Ensino Médio e nível superior.

Várias discussões e debates têm sido realizados procurando encontrar o “responsável” e a “solução” para este problema. As reflexões têm tomado, como ponto principal de debate, mas se restringem muito a cultura dos “brancos”, moradores de grandes cidades e capitais, que desconhecem a cultura e as especificidades dos ameríndios.

O incrível é que a legislação educacional brasileira, representada principalmente pela LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394 de 20.12.1996) e pelo Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172 de 09.01.2001 já garante e tem avançado na expansão do ensino aos povos indígenas, reconhecendo e dando ao mesmo o direito a uma educação diferenciada e de qualidade, “caracterizada pela utilização das línguas maternas, pela valorização dos conhecimentos tradicionais e saberes milenares e pela capacitação de professores indígenas capazes de atuar em suas próprias comunidades.” (BONDIM, p. 121). Assim, em uma das hipóteses levantadas por essa pesquisa e que se torna evidente é o choque cultural e a falta de capacitação dos professores da educação superior em não saberem lidar com os preconceitos¹ dos alunos.

A evasão escolar no Brasil merece assim, certa atenção, pois não se trata de um problema restrito a algumas instituições de ensino, mas sim, um problema que afeta principalmente as classes mais desfavorecidas da sociedade, como no caso em que iremos trabalhar os indígenas.

A péssima qualidade do ensino e também na formação dos professores são hipóteses para as causas da evasão, em todos os níveis de ensino, mas outros também não são desconsiderados. A cultura indígena, com suas particularidades, merece maiores estudos e atenção, pois esse é um fator pouco levado em consideração: o choque cultural. É como se houvessem várias outras “nações” dentro do Brasil, algo semelhante ao sistema da Apartheid, que vigorou na África do Sul. As populações negras no Brasil, também são inexpressivas em números que são considerados com os que terminam o ensino superior no país. Para amenizar esse problema, causado por séculos de exploração e rejeição, os governos federais dos últimos anos criaram as “políticas das cotas”, ou seja, partes das vagas das universidades são reservadas para candidatos negros e índios. Essa política causou muitas críticas, por ser

¹ Quando falamos aqui em preconceito não estamos querendo apenas nos referir ao sentido comum de “discriminação” mas do próprio sentido original da palavra: “pré-conceito” ou concepções antecipadas e precipitadas, como a de que o índio é incapaz de abstrair certos conhecimentos, etc.

considerada auto discriminatória por muitos brasileiros, que viam que essa população estava se declarando “incapazes” ou “inferiores” de fazerem um processo seletivo, composto de várias provas, e conseguirem uma vaga em um curso superior. Todavia essa visão é estreita e superficial, pois não se leva em conta cerca de quinhentos anos de exploração, como já foi dito. Algo que se reflete até hoje na sociedade brasileira, onde quase não se vê índios ou negros ocupando altos postos no governo ou com grande poder aquisitivo.

Essa política de “reparação” embora não desmerecendo sua boa intencionalidade, necessita acompanhamentos. Assim como foram oferecidas vagas aos indígenas, também foram concedidas bolsas de estudos para esses povos. Mesmo assim, os números de evadidos aumentam? Quais as causas? Como se explica esse cenário? Obviamente que o problema está no acompanhamento desses indígenas nas universidades, havendo também falha em descobrir as outras “causas” ocultas da evasão.

No Brasil existem hoje cerca de 220 etnias, falantes de 180 línguas: xavante, ianomâmi, pataxó, guarani, etc., cada qual com suas particularidades de mitos, crenças, formas de alimentação e outros costumes ou hábitos diferentes (Henrique, 2014, p.93). Assim há de se supor: cada etnia deverá possuir fatores culturais específicos que devem ser cuidadosamente considerados. Por isso nosso estudo delimita-se ao estudo do povo Gavião, habitante da Terra Indígena Mãe Maria no estado do Pará.

Diante do exposto surge a problemática da pesquisa: Quais os motivos que levam os alunos povo Gavião da Terra Indígena Mãe Maria, no estado do Pará – Brasil, a abandonarem as universidades?

Segundo Luís Roberto de Paula (2013, p. 796) as principais modalidades de ensino superior ofertada a estudantes indígenas no Brasil em universidades públicas federais, estaduais e faculdades particulares são duas: a licenciatura intercultural e as vagas reservadas ou suplementares pelas cotas. Há semelhanças e diferenças entre as duas, infraestruturais, acadêmicas e políticas, o que pode auxiliar a compreensão da evasão e permanência dos indígenas no ensino superior. Segundo ainda este mesmo autor, o bilinguismo ou monolinguismo, seja em língua materna indígena ou em língua portuguesa, deve ser um fator preponderante para um diagnóstico que busque avaliar a permanência ou a evasão dos estudantes indígenas no ensino superior nas duas as modalidades. (Paula, 2013, p. 797). Concordamos que talvez esse seja um dos fatores. Mas ressaltando-se: apenas um. Não o principal e muito menos único. Há outros fatores que essa pesquisa procurará evidenciar atentando-se para as especificidades culturais de um determinado povo, em nosso caso e

objeto de pesquisa, os Gaviões da Terra Indígena Mãe Maria, localizados no território do município de Bom Jesus do Tocantins-PA.

Desta forma esta pesquisa procura evidenciar as causas de evasão de estudantes indígenas do povo Gavião no ensino superior, procurando apresentar propostas para a formação de professores que irão recebê-los nas universidades. Assim, nosso foco não será o acesso através do sistema de cotas, mas a permanência desses indígenas, dos desafios e barreiras que encontraram e os levaram a abandonar seus cursos de graduação. Ou seja, procuramos observar a visão deles, e não a do “não índio”, embora ela seja complementar e haja pontos tangenciais que ajudam a esclarecer alguns pontos distorcidos que tem sido divulgados no meio acadêmico sobre essa temática.

Como já dissemos o Brasil, apesar do grande número de universidades, públicas e particulares, que aderiram ao sistema de cotas e outras ações afirmativas para os índios, pouco foi feito em estudos e pesquisas sobre o que acontece depois que eles entram nas universidades, as situações que eles se depararam e qual a influência, negativa ou positiva, em suas respectivas formações, seja ela individual ou que possa reverter para suas respectivas culturas e povos. Muitos desistem, é grande o número das evasões no ensino indígena superior e pouco tem sido feito para descobrir as causas e reverter esse quadro. Portanto é onde reside a relevância de nossa pesquisa. Não negamos que já haja estudos e outros a caminho sobre a temática em questão, todavia o povo Gavião é um caso singular: seu território tem sido alvo de cobiça e violações de grandes empresas privadas e estatais, estando atualmente com a ameaça eminente do alagamento de parte de seus territórios devido a construção de uma hidrelétrica. É urgente a necessidade que se levantem lideranças dentre esse povo que se capacitem nas diversas áreas do conhecimento como Sociologia, Direito, Geografia, Agronomia, etc. para que possam dialogar em nível de igualdade com as lideranças políticas e empresariais dos não índios e que possam também trabalhar em benefício de suas comunidades ou aldeias.

Segundo dados de Paladino (2012, p. 177) atualmente no Brasil mais de 70 universidades possibilitam através de programas um acesso diferenciado para povos indígenas através de reserva de vagas, acréscimo de pontos no vestibular e ainda pelo sistema de vagas suplementares para a inclusão de estudantes indígenas nos cursos regulares. Isso representa um grande avanço quando essa política de acesso aos indígenas começou. No ano de 2003, segundo dados da FUNAI, quando a política de ações afirmativas nas universidades públicas estava no começo, cerca de 1.300 indígenas estavam no ensino superior, dos quais deste

mesmo número 60 a 70% estavam matriculados em universidades particulares. Nessa época as formas para ingressar e conseguir manter-se na universidade eram principalmente individuais e familiares, sendo a FUNAI o único órgão de governo que atendia, de forma parcial, o público indígena na educação superior por meio de bolsas ou outras formas de auxílio financeiro. Na maioria dos casos esses recursos eram suficientes apenas para pagar a matrícula e as mensalidades das universidades privadas que frequentavam. Em 2011 calculava-se que quase sete mil indígenas estavam cursando o Ensino Superior, tanto as licenciaturas específicas que surgiram destinadas aos indígenas e os que estudavam em universidades públicas e privadas. Assim, houve um crescimento maior das matrículas indígenas na educação superior, tendo em vista que na metade da década de 90 o número de estudantes nesse nível de ensino não chegava a 500. Esses números demonstram o resultado das políticas de ação afirmativa, principalmente das cotas reservadas aos indígenas. (Paladino, 2012, p.177).

Olhando em retrospecto podemos observar que a educação superior indígena é uma questão que estava praticamente fora da política dos governantes até o final da década de 90, mas que pouco a pouco, principalmente nos últimos anos, começou a ganhar destaque, tendo em vista os constantes debates e ações do governo federal para combater a desigualdade no Ensino Superior.

Diante do exposto há a necessidade de apresentação de mais dados sobre a observação dos fatores que colaboraram para a evasão indígena no ensino superior para que essas mesmas informações se somem às já existentes sobre essa temática para um diálogo em busca de melhoria de propostas com os órgãos federais responsáveis por projetos de acesso e permanência dos indígenas no ensino superior, para que possam retornar e contribuir aos interesses de suas respectivas comunidades.

Portanto, nosso objetivo geral nesta pesquisa é conhecer e analisar os fatores que contribuem para a evasão indígena no ensino superior, especificamente no estudo do caso dos alunos do povo Gavião da Terra Indígena Mãe Maria. Como objetivo específico buscou-se:

- Descrever os elementos culturais do povo Gavião da Terra Indígena Mãe Maria que podem ocasionar choque cultural ou falta de adaptabilidade aos indígenas quando se deslocam de suas terras para frequentar um curso superior;
- Apresentar, à partir luz dos resultados das pesquisas obtidas sobre evasão indígena universitária povo Gavião da Terra Indígena Mãe Maria, em Bom Jesus do Tocantins-PA, algumas sugestões para contribuir na elaboração de novas propostas pedagógicas para a

formação de professores universitários que certamente se depararão com alunos indígenas em suas aulas, revertendo assim, em benefícios de aperfeiçoamentos para futuros planos de formação docente desses profissionais no contexto local, no Estado do Pará, e possivelmente no Brasil.

Esta pesquisa foi realizada em duas etapas: primeiramente foi feita uma pesquisa bibliográfica sobre o tema da evasão indígena no ensino superior. Bibliográfica com a análise de livros, artigos, teses, dissertações e até mesmo teses sobre o assunto, além da consulta de sites especializados como o da FUNAI .

Na segunda etapa foi feita uma pesquisa de campo nas aldeias da Terra Indígena Mãe Maria com aplicação de questionários e entrevistas em busca de levantamento de dados com os alunos indígenas evadidos. Nelas buscou-se conhecer os motivos da escolha do curso universitário e os fatores econômicos, sociais e culturais que conduziram ao abandono do curso. Certamente que outros fatores naturais como doenças, motivos familiares e outros pessoais, embora não influíssem diretamente de uma maneira geral em nossa pesquisa, não poderiam ser camuflados e deixados de lado.

Com os resultados que obtivemos dos fatores de evasão do povo Gavião no ensino superior, esperamos que os mesmos possam contribuir para a formação futura de professores universitários na região.

CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 SOBRE OS INDÍGENAS E O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

O contato de nossos primeiros habitantes com o ensino formal deu-se desde o primeiro século da história do país, com a chegada dos jesuítas ao Brasil em 1549. Mas foi somente após a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1910, que surgiu uma rede de escolas para ensinar-lhes as *primeiras letras* e algum ofício. Sob a gestão da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), órgão que substituiu o SPI a partir de 1967, essa rede transformou-se em rede de escolas bilíngues, com alguns professores índios ministrando aulas da língua e tradições indígenas.

A partir de então, foram décadas de políticas protecionistas e, sobretudo, integracionistas, resultando na imposição de valores alheios à cultura e ao modo de viver dos índios, bem como na negação de suas línguas e de sua identidade. Porém, com a pressão feita por movimentos de luta indígena, ONGs, universidades e intelectuais, as sociedades indígenas brasileiras conquistaram uma vitória histórica na Constituição Federal de 1988: garantias a que todo cidadão brasileiro tem direito, mas com o diferencial do respeito ao seu modo de ser, viver e organizar-se socialmente; ao uso de suas terras e de suas línguas; à sua diversidade cultural. Em suma, direito à alteridade.

Essa conquista teve repercussões em diversos aspectos da vida indígena, mas principalmente na educação escolar desses povos tradicionais. As mudanças foram acontecendo aos poucos, sempre fruto de movimentos reivindicatórios organizados. Em 1991, surgiu o primeiro marco legal: o Decreto Presidencial nº 26/91, que atribuiu ao Ministério da Educação a competência para integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular, coordenar as ações em todos os níveis e em todas as modalidades de ensino, além de delegar competências aos Estados e municípios, que assumiram as escolas antes geridas pela FUNAI.

Em 1996, a lei magna do país na área educacional, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB), garantiu aos indígenas o direito a uma educação escolar específica, diferenciada e bilíngue, que respeite seus modos de elaborar e transmitir conhecimentos, com objetivos, currículos e calendários escolares definidos por cada sociedade indígena. Em 1998, foi criado o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. No ano seguinte, a Resolução nº 03/99 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação

(CEB/CNE), fundamentada no Parecer nº 14/99 do CNE, determinou que os professores das escolas indígenas fossem, prioritariamente, indígenas membros de suas próprias comunidades. (David; Melo; Malheiro, 2013, p. 114).

Essa era uma reivindicação antiga, pois muitos índios davam aulas de 1ª a 4ª séries sem a formação exigida pelas leis que regem o sistema regular de ensino brasileiro, às quais eles deveriam agora ser submetidos. A CEB havia flexibilizado a exigência de diploma para contratação desses professores, mas estabeleceu prazos para que eles fossem formados. Desde a metade da década de 1990, vinham sendo empreendidos esforços para concluir sua formação em nível fundamental. Na sequência, veio a necessidade da formação em nível médio. Ao final de 1999, a CEB autorizou o funcionamento de magistérios indígenas, cursos intervalares nos períodos de férias das escolas indígenas. No início da década de 2000, concluintes do magistério indígena formaram a primeira demanda para o nível superior. (David; Melo; Malheiro, 2013, p. 114).

Em julho de 2001, foi implantada a primeira licenciatura indígena do país pela Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), de forma intervalar. Em dezembro do mesmo ano, a Universidade Federal de Roraima (UFRR) também implantou cursos específicos para formar professores índios, com a criação do Núcleo Insikiran.

No âmbito do agora Ministério da Educação e Cultura (MEC), as primeiras ações se deram com o *Programa Diversidade na Universidade*, criado no final de 2002, com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), para elaborar e implementar políticas públicas visando ao acesso das populações afrodescendentes e indígenas ao ensino superior. Executado pelo governo Lula a partir de 2003, o programa inicialmente apoiou projetos diversos apresentados por ONGs, entidades indígenas e centros universitários, incluindo cursos preparatórios para o vestibular que não tiveram muito sucesso. (David; Melo; Malheiro, 2013, p. 114).

Diante dos resultados preliminares e com a contratação pela Secretaria de Educação Superior (SESU) de uma consultoria via UNESCO, o *Diversidade* ganhou novos rumos. A ênfase foi centralizada na melhoria do ensino básico, por meio da formação dos professores índios, sendo criado o *Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas* (PROLIND), com financiamento para licenciaturas interculturais. (David; Melo; Malheiro, 2013, p. 114).

Assim, é de se perguntar: teriam nossas universidades acreditado que os índios iriam ou deveriam contentar-se com o ensino médio e acomodar-se em suas aldeias?

Pelo censo realizado no ano 2000 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) obteve-se a informação de que 2,24% do total de indivíduos autoidentificados como indígenas cursavam algum grau de ensino estavam no ensino superior, o que representava 4.397 alunos, e 0,16% faziam mestrado ou doutorado, ou seja, 319 estudantes. (BARROSO, 2013, p.87).

Já mais a frente, 817.963 indivíduos autodeclarados indígenas no Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Eles representam cerca de 0,4% da população brasileira, estão distribuídos em todos os estados da federação, divididos em cerca de 274 povos, falando 180 línguas distintas. (Lima, 2013, p.16).

Parte das lideranças encarava como uma ameaça à estabilidade das comunidades indígenas a saída de seus integrantes para fazer cursos nas cidades, considerando como prioridade máxima no terreno da educação garantir a formação de professores indígenas que pudessem se encarregar da oferta de escolas de nível fundamental e médio dentro das aldeias, evitando assim o problema da evasão de jovens em busca de oportunidades de ensino nas cidades. Grande parte dos assessores não indígenas que atuavam nas organizações não governamentais e universidades, responsáveis pela formulação das diretrizes pedagógicas a serem aplicadas na formação de professores indígenas, também compartilhava dessa visão. O ideal de garantir a permanência de jovens nas aldeias por meio da oferta de uma educação específica nos níveis fundamental e médio – “bilíngue e intercultural, específica e diferenciada”, para usar os termos consagrados no circuito indigenista.

“A educação escolar indígena deve ser apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global.” (Luciano, 2006, p.129).

No ano 2002 cerca de 2 mil estudantes indígenas estão matriculados em instituições de ensino superior públicas e particulares. Com escassos recursos para sua manutenção, enfrentam dificuldades de toda ordem e muitos são obrigados a deixar os cursos cujo acesso foi tão arduamente conquistado. Em Dezembro daquele ano o chefe de gabinete da Secretaria de ensino superior, do Ministério da Educação, recebe em audiência, lideranças indígenas. O objetivo do encontro, nas palavras da professora indígena que solicitou a reunião, era discutir o tema ensino superior e Povos Indígenas. (Matos, p.207). Em 2002, o MEC foi desafiado a se pronunciar a respeito do acesso de 2 mil jovens a cursos universitários. Como ocorreu tal

processo de escolarização? O que permanece oculto nos números dessa narrativa? Quais foram as mudanças, nas relações entre povos indígenas e educação escolar ao longo dos anos? Como isso se deu? (Matos, p.208).

“Há algum tempo atrás, os povos indígenas do Brasil acreditavam que a educação escolar era um meio exclusivo de aculturação e havia certa desconfiança e repulsa quanto à escolarização. Isto está mudando. Diante das necessidades de um mundo cada vez mais globalizado, os índios julgam que a educação escolar, quando apropriada por eles e direcionada para atender às suas necessidades atuais, pode ser um instrumento de fortalecimento das culturas e das identidades indígenas e um possível canal de conquista da desejada cidadania, entendida como direito de acesso aos bens e aos valores materiais e imateriais do mundo moderno.” (Luciano, 2006, p.129).

São duas as necessidades que levaram os povos e organizações indígenas a busca por uma formação no ensino superior para que pudessem gerenciar melhor suas terras demarcadas e reivindicar outros direitos:

O primeiro viés que segue a via da formação de professores relaciona-se à educação escolar que foi imposta aos indígenas e que gerou a formação de professores indígenas.

O segundo viés passa pela necessidade de se ter profissionais indígenas graduados nos saberes científicos veiculados pelas universidades, capazes de articular, quando cabível, esses saberes e os conhecimentos tradicionais de seus povos, pondo-se à frente da resolução de necessidades surgidas com o processo contemporâneo de territorialização via demarcação de terras, incrementado após a Constituição de 1988. (Lima; Barroso, 2013, p. 49, grifo nosso).

Segundo dados de Luciano (2006) obtidos através da FUNAI e apresentados durante o Seminário Nacional sobre Ensino Superior Indígena, ocorrido em Brasília em 2005 e organizado pelo Museu Nacional/LACED, só nos dados daquele anos o número de estudantes indígenas que ingressaram no Ensino Superior já ultrapassa o número de 2.000. No ano seguinte, em 2006, só na área de licenciaturas interculturais oferecidas pelas Universidades Públicas aos professores indígenas havia 1.068 estudantes, incluindo os 198 alunos da primeira turma de professores indígenas da Universidade Estadual de Mato Grosso que se formou em julho de 2006. (LUCIANO, 2006, p. 137).

As universidades privadas, através do Programa Universidade para Todos (Prouni) e as universidades públicas, com o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), receberam recursos do governo federal nas últimas décadas, mas ainda não foram feitos estudos e pesquisas “sobre o impacto desse recursos para a ampliação da presença de alunos indígenas nas universidades e menos ainda sobre as

obrigações assumidas pelas universidades no tocante às ações afirmativas.” (LUCIANO, 2006, p. 75).

Segundo Barroso (2013, p. 83) enquanto esses programas (PROUNI e REUNI) eram lançados, quase não existia um debate sobre a presença de indígenas nos cursos regulares das universidades. Isso porque todas as discussões e preocupações até aquele momento eram voltadas para cursos de formação de professores indígenas e os debates sobre a educação escolar indígena, sobretudo nos níveis do ensino fundamental e médio. Como respaldo dessas informações, a pesquisadora apresenta dados de um inventário publicado em 2003 por Grupioni, na revista do MEC *Em Aberto*, que analisou 74 dissertações e teses defendidas entre 1978 e 2002 em universidades brasileiras sobre a relação com os processos de introdução da instituição escolar em terras indígenas e suas implicações. Barroso (2013) ressalta como:

“(…) a riqueza desse inventário contrastava com a virtual inexistência de trabalhos ligados à reflexão sobre a presença de indígenas nos cursos superiores universais, mostrando que, até então, o tema da educação indígena era equacionado ao da oferta de educação escolar nos níveis fundamental e médio nas aldeias, e à preparação de professores indígenas para atender a esta demanda. (BARROSO, 2013, p.84-85).”

Teoricamente a presença indígena no ensino superior só deveria ser objeto de estudos e preocupações quando estivesse concretizada e consolidada a implantação dos ensinos de nível fundamental e médio nas aldeias. Isso iria acontecer através dos professores indígenas que começavam a ser formados com os cursos de licenciatura indígenas intercultural bilíngue, específicos e diferenciados. Assim, segundo a pesquisadora Barroso (2013) a discussão que o projeto *Trilhas de Conhecimentos* era considerada prematura sendo algo que “atropelava” os debates que vinham sendo estabelecidos para consolidar e ampliar as escolas de nível fundamental e de ensino médio nas aldeias. (BARROSO, 2013, p.86).

Outro fator que atrasou essas discussões foi o argumento de que a presença indígena nos cursos superiores universais se relacionava com a caracterização da universidade como um instrumento de reprodução do Estado e, portanto, um espaço visto com desconfiança, por ser possivelmente nocivo aos índios e a seu “modo de ser, pois a a formação universitária poderia conduzir a uma perspectiva individualista e que:

“(…) não levava em conta nem valorizava os aspectos coletivos, direcionando os alunos apenas para projetos de ascensão individual,

considerava-se também que seu sistema de ensino “monoculturalista” era incapaz de incluir as “diferenças” aportadas pelos estudantes indígenas. Nesse sentido, denunciava-se a universidade como um dos instrumentos centrais dos processos de homogeneização implicados na formação da nacionalidade e, portanto, nefasto à promoção das culturas e tradições indígenas. Os cursos específicos de formação superior de professores indígenas (as licenciaturas interculturais) constituiriam uma exceção neste quadro, não padecendo desses males. (BARROSO, 2013, p.86).”

Outro dado disponível sobre a realidade dos indígenas no ensino superior vinha dos registros da Funai, até então não liberados publicamente, sobre as bolsas de estudo concedidas a estudantes indígenas para cursar universidades particulares conseguidas por esforço próprio. Estas bolsas foram distribuídas por critérios pouco transparentes e, por esta razão, não sujeitas a estatísticas precisas, indicavam a presença de cerca de 1.000 estudantes indígenas em universidades espalhada por todo o Brasil na passagem para o ano 2000. “Mas não se sabia, fora da Funai, exatamente em quais, nem em que cursos eles se localizavam, tendo tido muitas vezes suas demandas aprovadas pelas sedes regionais da instituição, o que dificultava ainda mais o controle das informações.” (BARROSO, 2013, p.87).

Lima e Barroso, (2013, p.40), aponta que enquanto crescem em número e qualidade diversos cursos universitários ligados ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) em várias áreas do conhecimento o mesmo está bem distante de acontecer com os povos indígenas, excetuando-se os casos dos cursos de licenciatura intercultural.

“A comparação com o MST nos ajuda a iluminar – o que não desenvolveremos nesse momento –, que um ator especialmente omisso tem sido o próprio movimento indígena. Muitas explicações podem existir, como a precariedade relativa das organizações indígenas na própria articulação da luta pelos seus direitos territoriais; o recrudescimento ou acirramento de severas ameaças motivadas a estes pelo desenvolvimentismo atual etc. cremos que falta também uma melhor percepção do crescimento dessa demanda e de seus variados lugares sociais em meio a variados povos. (Lima; Barroso, 2013, p. 40).”

Deve-se refletir sobre os desafios implícitos nos debates acerca da formação de indígenas no ensino superior no Brasil contemporâneo. Considera-se aqui o esforço dos movimentos indígenas de se qualificarem para efetivamente pensar a questão da redefinição da relação dos indígenas com o Estado no Brasil. Trata-se, portanto, de mostrar como, no momento atual da(s) história(s) indígena(s) a reconfiguração imaginária do Brasil como país pluriétnico impõe a necessidade de dominar conhecimentos e formas de transmissão de saber

sem abandonar ou escolarizar valores, tradições culturais e histórias diferenciadas próprias a cada segmento da população indígena.

“Há algum tempo atrás, os povos indígenas do Brasil acreditavam que a educação escolar era um meio exclusivo de aculturação e havia certa desconfiança e repulsa quanto à escolarização. Isto está mudando. Diante das necessidades de um mundo cada vez mais globalizado, os índios julgam que a educação escolar, quando apropriada por eles e direcionada para atender às suas necessidades atuais, pode ser um instrumento de fortalecimento das culturas e das identidades indígenas e um possível canal de conquista da desejada cidadania, entendida como direito de acesso aos bens e aos valores materiais e imateriais do mundo moderno.” (Luciano, 2006, p.129).

A “opinião pública” (ou qualquer outro constructo de existência imaginária) tem poucas informações sobre os povos indígenas do país. Esta constatação reflete a formação obtida no ensino fundamental e médio, e muitas vezes (quando se chega a tanto), também no nível universitário e na pós-graduação. O sistema de ensino brasileiro, como instituição, é incapaz de se contrapor à avalanche de preconceitos do senso comum; é também desinteressado e desatualizado sobre o que se passou e se passa na história indígena. (Lima; Barroso, 2013, p.16).

A busca de qualificação que é apresentada como parte do interesse indígena pela formação no ensino superior é também um esforço para entender e dominar a avassaladora entrada das políticas públicas nas aldeias indígenas, seja na esfera política, seja em outras esferas sociais mais recônditas como o parentesco e as relações intergeracionais. Neste novo regime de poder a participação dos indígenas nas agências de Estado é um imperativo que coloca desafios variados. Contando ou não com a efetiva presença indígena nas etapas de formulação e implementação das ações governamentais, na prática, a luta por autonomia se entretetece com as formas tutelares e coloca a necessidade de se conhecer o caráter multifacetado das políticas governamentais incidentes sobre os povos indígenas. (Lima, 2013, p.24).

Essa intelectualidade indígena militante em surgimento e consolidação vem formulando concepções que partem de seu aprendizado – distributivamente variado – em suas tradições culturais e do que tais tradições propiciam como chaves de leituras das intervenções de Estado em seus modos de vida, nos contextos locais e regionais específicos de seus povos no presente. (Lima; Barroso, 2013, p.24-25).

“A Fundação Ford, financiadora do Trilhas de Conhecimentos é uma fundação filantrópica no sentido da palavra no contexto anglo-saxão. Fica sediada nos Estados Unidos da América que atua em diversos países em padrões de governança muito próximos aos de outros mecanismos internacionais de financiamento. Estabelecida em 1936 por Edsel Ford, filho e sucessor de Henry Ford, criador da Ford Motor Company, seu objetivo hoje é financiar programas de promoção da democracia, de redução da pobreza e geração de compreensão internacional. Com ampla atuação nos países da América Latina, a Fundação Ford doou importantes quantias para projetos e estabelecimento de instituições e formação especializada de quadros de diversos níveis. Ainda hoje apresenta uma importância notável em muitos países e em muitas questões, como se evidencia na visibilidade com que tem contado o Programa Internacional de Bolsas (*International Fellowships Program*), executado no Brasil pela Fundação Carlos Chagas, ou na discussão sobre cotas para negros nas Universidades no Brasil, diversas iniciativas só se tornaram realidade porque essas fundações disponibilizaram recursos e deram condições para que segmentos de nossas elites intelectuais atuassem em esferas que as elites político-financeiras não tinham qualquer interesse em intervir.” (Lima; Barroso, 2013, p.26).

Em junho de 2003 o projeto Trilhas de Conhecimentos estava pronto para ser submetido à avaliação final na sede da *Ford Foundation*, em Nova Iorque o Trilhas foi desenhado visando contribuir para a produção de políticas governamentais voltadas para o acesso, a permanência e o sucesso de estudantes indígenas e de outras populações tradicionais no ensino superior, vistos como um meio importante ao empoderamento de coletividades territorializadas no Brasil. (Lima; Barroso, 2013, p.27).

Durante sua primeira etapa (2004-2007) o Trilhas de Conhecimentos teve como objetivos principais: 1) fomentar nas universidades iniciativas de ação afirmativa de caráter demonstrativo e modelar destinadas a dar suporte ao etnodesenvolvimento dos povos indígenas, através da formação de indígenas de nível universitário; 2) fomentar a capacitação de profissionais universitários para lidarem – juntamente com universitários indígenas em diálogo com suas coletividades – intervenções institucionais visando a democratização do acesso e da permanência em seus cursos de indivíduos integrantes de povos indígenas; e 3) acompanhar e influenciar as políticas governamentais do ensino superior de modo a garantir sustentabilidade e replicabilidade às experiências universitárias desenvolvidas nos quadros do projeto. (Lima; Barroso, 2013, p.29).

Para isso a equipe sediada do PTC desenvolveu um conjunto de atividades específicas: 1) coordenou, por demanda incentivada, a seleção de propostas a núcleos de docentes vinculados a universidades que se propuseram a participar do projeto e estimular e viabilizar o acesso e permanência de indígenas em cursos universitários, visando sua titulação no terceiro grau;

- 2) acompanhou, junto aos núcleos docentes, criação e implementação de programas destinados à preparação de alunos indígenas portadores do título de conclusão do ensino médio para o exame vestibular e posteriormente para seu acompanhamento tutorial na universidade;
- 3) coordenou esforços para, através da rede dos núcleos, acumular e potencializar a capacidade operacional e investigativa, contribuindo para tornar as instituições de ensino superior mais democráticas e plurais;
- 4) acompanhou, em parceria com organizações indígenas, os debates sobre as políticas governamentais que afetam os povos indígenas no tocante às demandas por profissionais indígenas ao nível do terceiro grau, de modo a influenciá-las, construindo as bases sociais da sustentabilidade dessas iniciativas;
- 5) coordenou investigações sobre este processo de intervenção social bem como sobre as instituições de ensino superior em seu cotidiano organizacional, gerando o conhecimento crítico necessário à ampliação dos efeitos do processo. (Lima; Barroso, 2013, p.29).

Ainda na sua primeira etapa o PTC teve como suas principais realizações: ações de incentivo à demanda: o estabelecimento de inúmeros contatos com universidades e organizações indígenas desde o início de 2004 até o final de 2005, incentivando-se a apresentação de duas propostas plenamente aprovadas envolvendo três universidades, compondo-se experiências-modelos em uma universidade federal, a Universidade Federal de Roraima (UFRR), por meio do então Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena; uma universidade estadual, a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (Uems); e uma universidade confessional, a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).¹⁹ As duas primeiras públicas e gratuitas; e a terceira comunitária e paga.

- 2) monitoramento do trabalho dos núcleos contratados, feito entre 2005 e 2007, por meio de visitas periódicas, leitura e análise de relatórios juntamente com um Comitê Assessor do PTC, idealizado pela Fundação Ford para dirimir qualquer possível dúvida;
- 3) organização do seminário “Desafios para a educação superior dos povos indígenas no Brasil”, de âmbito nacional financiado pela FF e pelo Fundo de Inclusão Social/Banco Interamericano de Desenvolvimento-BID. Realizado em Brasília em 30 e 31 de agosto de 2004 contou com ampla participação de organizações e intelectuais indígenas, setores governamentais, ONGs, organismos de fomento e docentes universitários. O seminário estimulou as Secretarias de Educação Superior-Sesu e de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-Secad do MEC a finalmente tomarem posição no tocante à

educação superior de indígenas, gerando o lançamento, um ano depois, do edital Programa de Apoio à Educação Superior e Licenciaturas Indígenas-Prolind, publicado em 2005. (Lima; Barroso, 2013, p.30-31).

4) elaboração de um conjunto de livros paradidáticos. Nos anos de 2005 e 2006, o PTC contratou a elaboração de livros paradidáticos destinados especialmente à formação superior de indígenas: a implementação do PTC e a avaliação dos impactos sobre o movimento indígena da formação de pós-graduados indígenas no Brasil mostrou a importância de se disponibilizar textos para processos de formação de indígenas e não indígenas no tocante a variadas dimensões da vida social desses povos. Tal gênero de textos usualmente tem sido escrito por não indígenas. Julgou-se que quando possível isso deveria ser revertido em favor de autores indígenas, fornecendo novos eixos de reflexão para os jovens indígenas em formação de modo a que possam construir uma imagem positiva de uma “intelectualidade indígena” engajada e reflexiva com que se identificar. Montou-se então a série “Vias dos Saberes” executada pelo PTC ao nível de direção editorial, projeto gráfico e editoração, e veiculada sob a forma de *e-books* no sítio web do projeto. Estabeleceu-se também uma parceria com a Secad/MEC e com a Unesco, para impressão dos livros na “Coleção Educação Para Todos”. A edição foi feita com recursos do BID, em tiragens de cinco mil exemplares de cada volume, destinados à distribuição nacional para escolas indígenas, alunos indígenas de cursos universitários de todas as carreiras, organizações indígenas, ONGs indigenistas, bibliotecas públicas etc. Seu conteúdo serve de base também a módulos de um curso de capacitação à distância de gestores universitários e de secretarias municipais e estaduais de educação que são as executoras da educação fundamental de indígenas no país. (Lima; Barroso, 2013, p.32).

Entre suas realizações o PTC criou e mantém uma lista de discussão eletrônica “Educação Superior de Indígenas” na base do Yahoo! Que vem sendo bastante utilizada. um *site*, iniciado em 2004, com informações relativas ao ensino superior de indígenas. Além disso também foram realizados:

- produção de um vídeo também intitulado Trilhas de Conhecimentos a partir da experiência dos estudantes indígenas do Mato Grosso do Sul, realizado com a participação dos estudantes. O material bruto lhes foi enviado para ser utilizado em outros filmes futuros e tem sido intensamente utilizado em palestras, conferências e reuniões como instrumento de sensibilização;

- participação no comitê de avaliação do Prolind de agosto de 2005 a 2010 e no seminário de avaliação do mesmo, em novembro de 2006;
- promoção, em parceria, de dois seminários financiados com um resíduo de recursos destinados a núcleos universitários, após as subdoações para a UFRR, a UCDB e a Uems: a) por meio de uma subdoação ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Ufpa, importante centro na área de direitos humanos e detentor de mecanismos de ação afirmativa, um seminário sobre o ensino de Direito para indígenas no Brasil, que gerou um *site*, um vídeo e um documento a ser publicado; b) por meio de uma subdoação à Ufba, centro de referência na área do sanitarismo, um seminário sobre a formação de indígenas na área de saúde, que também produziu um *site* e que tem no prelo o relatório final sob forma de texto impresso;
- estímulo à reflexão sobre a relação entre indígenas e educação em particular com o suporte financeiro a pesquisas para teses de doutorado e à publicação da coletânea *Educación escolar indígena*, publicado na Argentina.
- realização de um intenso trabalho de *advocacy* em diversas frentes, procurando apresentar elementos para pensar os problemas da formação de indígenas no ensino superior sob diversos ângulos, sobretudo o da permanência e futura inserção profissional dos estudantes. (Lima; Barroso, 2013, p.33-34).

A segunda etapa do PTC teve início em abril de 2007, acompanhada de uma ampla mudança na concepção do projeto redesenhado ao longo da primeira etapa. O projeto foi formalmente encerrado em 2009. Ainda mantendo o trabalho de assessoramento aos núcleos, os objetivos foram:

- contribuir para a melhoria das políticas institucionais relativas ao acesso à formação universitária de estudantes indígenas, sua permanência e o sucesso em cursos de nível superior por meio do treinamento de integrantes de seus quadros docentes e técnico-administrativos;
- contribuir para a capacitação de organizações indígenas para que pesquisem, monitorem e avaliem a implantação das políticas governamentais e institucionais para o ensino superior de indígenas, de modo a se tornarem aptas a debater esses temas, com ênfase especial no reconhecimento dos conhecimentos tradicionais indígenas e em seu valor para a gestão de territórios de suas coletividades;
- produzir reflexões críticas sobre o próprio processo de implantação do projeto e a conjuntura em que tal se deu, as dinâmicas estabelecidas nos núcleos e possibilidades futuras;

- contribuir para produção de conhecimentos acerca da criação de políticas governamentais e institucionais voltadas para a promoção de mecanismos de acesso e permanência de indígenas em universidades públicas e privadas no país. (Lima; Barroso, 2013, p.34-35).

A presença de indígenas em IES federais, estaduais, comunitárias ou privadas *stricto sensu*, tem-se colocado como realidade nos últimos anos. Quando, em agosto de 2004, a equipe executora da primeira etapa do PTC realizou o seminário “Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados”, o representante da Funai, única agência de Estado a ter informações mais concretas, ainda que com pouca ou nenhuma sistematicidade, estimou em algo por volta de 1.300 o número de indígenas que cursavam o ensino superior, em geral, em IES particulares de baixa qualidade.³⁰ A CGEEI/Secadi-MEC estima hoje em oito mil o número de estudantes indígenas em IES de todos os tipos. (Lima; Barroso, 2013, p.38).

O Prolind foi o programa de três editais publicados pelo MEC destinados a apoiar a constituição de cursos de licenciatura intercultural para a formação superior de professores indígenas que atuam em escolas indígenas de educação básica. O primeiro edital foi publicado em 2005 e o último seletivo foi em 2010.

O Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), antes mencionado. Pesa(va) sobre o MEC a tarefa de facultar possibilidades de acesso à titulação em nível superior a professores do ensino médio (indígenas e não indígenas), de modo a superar os índices baixíssimos de qualificação de pessoal docente no Brasil. Hoje estão em ação 26 licenciaturas interculturais para formação de professores indígenas. (Lima; Barroso, 2013, p.39).

“Sem uma agenda claramente formulada com que Estado e movimentos indígenas se comprometam, ainda que os problemas estejam identificados e as soluções prefiguradas torna-se praticamente impossível aferir alguma eficácia real e reorientar processos educacionais em seus aspectos políticos e administrativos, seja no plano de práticas de governo, seja no de práticas institucionais. Programas como o Prouni e o Reuni, que de diferentes maneiras atingem estudantes indígenas, não apresentam como parte de suas resultantes quaisquer subsídios que permitam pensar efetivamente os indígenas no ensino superior.” (Lima; Barroso, 2013, p.40-41).

O Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Programa Diversidade na Universidade (PDU) (Lei 10.558/2002 e Decreto n. 4.876/2003) têm como finalidade a

concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior.

O programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo decreto 6.096/2007 visa a expansão da educação superior com medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os investimentos na educação indígena foi promulgado sem a necessária avaliação e com uma participação indígena bastante duvidosa, panorama que se mantém em larga medida até o presente. (Lima; Barroso, 2013, p.57).

Os tempos atuais exigem que a mesma atenção dedicada ao ensino fundamental de indígenas seja revertida agora para a estruturação do ensino médio e superior, com real participação do movimento indígena, ouvidos os jovens, e não apenas as comissões de profissionais indígenas da área de educação, por vezes mais pedagogos que engajados nas lutas de seus povos. (Lima; Barroso, 2013, p.58).

Nesse ensejo a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), em 26 de abril de 2012, pela constitucionalidade da adoção de políticas de reserva de vagas para garantir o acesso de negros e índios a instituições de ensino superior em todo o país, junto com os movimentos de reivindicações dos afrodescendentes continua a ignorar as especificidades das questões indígenas e o desafio da permanência. O objetivo dessas políticas de reparação tem sido os indivíduos para que acessem o ensino superior como forma de compensação histórica pela desigualdade.

Tal perspectiva não contempla a diferença histórica e cultural que marca a relação entre indígenas e descendentes de conquistadores e de populações exploradas por eles e por isso ameaçada de reproduzir as mesmas marcas de preconceito. A longo prazo a política educacional vigente se constitui como um vetor da desigualdade que não se resolve com a inclusão de mais indígenas nas mesmas universidades. (Lima; Barroso, 2013, p.58).

O lançamento do primeiro edital de apoio a iniciativas de formação de indígenas no nível superior, o Programa de Apoio à Educação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), foi fortemente marcado pela necessidade de formar e titular professores indígenas no terceiro grau objetivos expressos no primeiro edital do Prolind foram:

“(...) mobilizar e sensibilizar as instituições de ensino superior, com vistas à implantação de políticas de formação superior indígena e de Cursos de Licenciaturas específicas; mobilizar e sensibilizar as instituições de educação

superior, com vistas à implantação de políticas de permanência de estudantes indígenas nos Cursos de Graduação; promover a participação de indígenas como formadores nos cursos de licenciaturas específicas.” (Edital n. 5, de 29.06.2005).

Esse edital de 2005 estabeleceu uma concorrência pública para um total de R\$2.700.000,00 (dois milhões e setecentos mil reais) a serem distribuídos a universidades que concorreram a três eixos de modalidades de ações:

1. Implantação e manutenção de Cursos de Licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas em nível superior;
2. Elaboração de projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas em nível superior;
3. Permanência de alunos indígenas na educação superior, bem como a mobilização e sensibilização das comunidades acadêmicas para esse propósito.

O seminário de 2004 trouxe às mesas de discussão e a seus grupos de trabalho um enorme conjunto de problemas e polêmicas a serem enfrentados para que se pudesse pensar de modo consistente em políticas de acesso, permanência e sucesso no ensino superior para indígenas.

Um exemplo muito apontado ao longo do seminário foi a grande diferença entre as situações de estudantes indígenas e não indígenas quanto à natureza e o impacto do deslocamento dos estudantes indígenas de seus locais de moradia até as universidades. Não se trata, apenas, de percorrer longos trajetos dentro de perímetros urbanos ou nas periferias. Muitas vezes essas distâncias equivalem cruzar o Estado do Rio de Janeiro de um lado a outro. A distância pode, por exemplo, implicar no deslocamento de toda uma família. Pelo costume de muitos povos indígenas um jovem de 18 ou 20 anos pode estar casado e ter filhos. Os debates no seminário destacaram que a moradia nas cidades é um problema crucial para a frequência indígena ao ensino superior. Nesses termos, mais que criar cotas é importante criar uma política de interiorização das universidades orientada para perceber e dialogar com a realidade dos povos indígenas. Devem existir *campi* universitários dotados, por exemplo, de alojamentos, bibliotecas, acesso à internet etc.; e docentes com treinamento intelectual – e formação cultural – capazes de reverter os preconceitos que, em geral, avultam em regiões interioranas. (Lima; Barroso, 2013, p.71).

Por outro lado, via-se naquele momento que levar a sério a presença de alunos indígenas dentro das universidades implicaria em criar interfaces para o diálogo. Um exemplo é a incorporação de cursos sobre Direito indígena nos *curriculum* das universidades, e a

formação de profissionais capazes de ministrá-los. Outro caso é o ensino de línguas indígenas, em cursos a serem ministrados por indígenas que não necessariamente precisariam ser portadores de graus universitários. Uma outra alternativa é incorporar os saberes dos xamãs aos cursos da área de saúde, reconhecendo a autoridade intelectual dos portadores de conhecimentos tradicionais. Temos um longo caminho a percorrer, mas exemplos de aproximações e possibilidades existem em outros países das Américas. (Lima; Barroso, 2013, p.72).

Um leque assim variado de questões ligadas aos formatos pedagógicos, alternativas de financiamento, grau de autonomia das universidades para definir políticas de acesso e permanência voltadas aos povos indígenas e sobre as escolhas políticas ligadas à priorização dos indivíduos a serem atendidos, emergiu em diversos momentos das intervenções nas mesas e grupos de trabalhos. Nos debates sobre os formatos pedagógicos, abordou-se a pertinência ou não da introdução de conteúdos diferenciados dentro das carreiras regulares, atendendo à intenção de promover, juntamente com a entrada dos indígenas, a inserção e a legitimação paralela de seus saberes e conhecimentos dentro do universo acadêmico. (Lima; Barroso, 2013, p.72).

Nessa direção, foi discutida a ideia de criação de “universidades indígenas”, questão que apresentou grande polemica tanto como espaço de promoção destes saberes, quanto como espaço social controlado por indígenas. Como contraponto a este tipo de proposta, alguns defenderam a presença indígena no ensino superior como uma questão de qualificação destes povos dentro dos códigos da sociedade dominante, sem a preocupação com a promoção de conteúdos específicos ligados à afirmação cultural destes povos ou com a criação de espaços institucionais exclusivamente indígenas. Nesse caso, a garantia da diversidade apresentou-se como uma questão de transferência de capacidades para o aumento de poder dos representantes de povos indígenas frente aos setores sociais dominantes, marcada pela preocupação de não segrega-los ou de não lhes oferecer uma visão deturpada de seus próprios modos de vida, agora mediada pela universidade, ou de formá-los como profissionais de segunda categoria, por não terem a mesma exigência dos *curricula* regulares. Diferentes interpretações sobre o sentido do termo “intercultural” emergiram, ora com um sentido mais culturalista, ora com um sentido mais ligado ao empoderamento social:

“Uma questão relevante para o debate diz respeito ao fato de que a presença de estudantes indígenas na universidade possibilita seu acesso ao acervo de conhecimentos produzidos sobre seus povos por diferentes disciplinas acadêmicas,

notadamente nas áreas de antropologia, linguística, história e arqueologia, mas também botânica, farmácia e zoologia, para citar os casos mais destacados. Tomar contato com os conhecimentos produzidos a partir da mediação acadêmica sobre a experiência social de seus povos torna-se uma tarefa urgente para possibilitar o diálogo entre as universidades e os estudantes indígenas, no sentido da criação de agendas de pesquisa que incorporem as questões consideradas relevantes por seus povos.” (Lima; Barroso, 2013, p.73).

Nesse sentido, cabe lembrar que uma demanda recorrente nas reflexões contemporâneas dos intelectuais indígenas que tem se dedicado a pensar a relação de seus povos com as universidades diz respeito à defesa do direito destes povos de definirem prioridades, métodos e os limites do acesso de pesquisadores a seus grupos. (Lima; Barroso, 2013, p.73).

Complexidade da temática se expressou pelo fato de não ser possível equacionar a inclusão de indivíduos em grupos étnicos somente pelo critério de moradia nas aldeias. A cada dia há um número maior dos casos de indivíduos indígenas que se deslocam para as cidades ou por elas transitam sem perder seus laços, mantendo-se conectados às redes de parentela e à organização social de suas comunidades de origem. Isso sem falar de verdadeiras “cidades indígenas” em processo de formação em algumas regiões do país, particularmente na Amazônia. (Lima; Barroso, 2013, p.76).

Assim, a formação de professores indígenas em cursos de licenciatura intercultural para atender às necessidades do ensino fundamental e médio nas aldeias e a formação de indígenas nas carreiras oferecidas nos cursos regulares do ensino superior foram colocadas como igualmente prioritárias.

Os anos de 1980 tiveram papel de destaque na formulação da nova legislação e no assessoramento da implantação dos projetos que deram início às primeiras licenciaturas interculturais visando à formação de professores indígenas em nível superior, implantadas na Universidade Estadual do Mato Grosso (Unemat) e na Universidade Federal de Roraima (UFRR), respectivamente em 2001 e 2003. Entre as organizações envolvidas destacam-se a Organização Geral de Professores Tikuna Bilíngues (OGPTB), a Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima (Copiar), a Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC), o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), o Instituto Socioambiental (ISA) e o Conselho Indigenista Missionário (Cimi). (Barroso, 2013, p.81).

No governo Lula, as políticas ligadas à temática racial iniciadas nos dois governos de Fernando Henrique tiveram continuidade com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003, e as ações afirmativas voltadas ao ensino

superior passaram a se afi nar com os programas estabelecidos sob a égide da “inclusão social”. Além de dar continuidade ao programa PDU, seu governo encaminhou ao Congresso, em 2004, o projeto de Lei n. 3627 autorizando as universidades públicas a adotarem cotas. No mesmo ano, foi lançado o Programa Universidade Para Todos (Prouni), deslocando os debates sobre as políticas de inclusão social no ensino superior da esfera pública para a privada, pois previa o aproveitamento de vagas ociosas dentro da rede privada de universidades por meio da concessão de bolsas de estudos a estudantes carentes ou pertencentes a minorias étnicas, em troca da concessão de isenções fiscais para aqueles estabelecimentos. (Barroso, 2013, p.83).

Até o final dos anos 1980 a Fundação Nacional do Índio (Funai) era a única instituição responsável pela oferta da educação escolar indígena. Na mesma época, a demanda por educação superior não chegava a 200 estudantes indígenas em todo Brasil. O atendimento era feito com orçamento próprio por meio de pagamento de mensalidades, aquisição de material didático-pedagógico, hospedagem e alimentação em casas de estudantes, mantidas pela Funai. O acesso dos estudantes indígenas ao ensino se dava, principalmente, através de instituições particulares. Esse quadro se alterou em meados dos anos de 1990 quando houve uma explosão da procura por formação acadêmica entre os povos indígenas. Desde então, a demanda cresceu, motivada pela necessidade de profissionais indígenas qualificados e inseridos em contextos políticos e socioculturais que colaborassem com a luta pela conquista da autonomia e da sustentabilidade de cada povo, sem prejuízo para suas culturas, línguas e conhecimentos. Na mesma década o orçamento da Funai diminuiu drasticamente e o atendimento passou a ser realizado com extrema dificuldade. (Fialho; Menezes; Ramo, 2013, p. 109).

A partir de 2000 as 34 casas de estudantes existentes foram quase todas desativadas em razão da ausência de aporte técnico e financeiro para geri-las de forma adequada. Além disso, houve outros problemas desencadeados principalmente pelo distanciamento entre os estudantes indígenas e suas comunidades. A distância levava à queda no rendimento acadêmico e também a uma difícil convivência no interior das casas, onde não raro ocorriam desentendimentos e conflitos, frequentemente motivados ou acirrados pelo abuso no consumo de bebidas alcoólicas. (Fialho; Menezes; Ramo, 2013, p. 109).

A Funai continuou a ser a única instituição nacional a ter em sua programação anual, por meio do Plano Plurianual, uma ação para apoio aos estudantes indígenas fora de suas aldeias. Tal ação, no entanto, caracteriza-se por ser pontual, uma vez que não contava com recursos adequados para atender a todos os estudantes.

Ainda assim, com o intuito de potencializar os recursos e o apoio aos estudantes, a Coordenação Geral de Educação (CGE), criada em 2001, consolidou várias parcerias e convênios com universidades públicas e algumas com instituições particulares. Esta nova orientação impulsionou fortemente a criação de cursos e programas específicos para os povos indígenas no ensino superior. É importante registrar que a CGE também usava seus recursos para dar apoio aos estudantes do ensino fundamental e médio que frequentaram escolas fora de suas aldeias. (Fialho; Menezes; Ramo, 2013, p. 109).

Dessa forma, pela limitação de recursos e pela inexistência de uma política mais ampla, existe ainda uma maioria de estudantes indígenas sem qualquer tipo de apoio institucional. Para esses, as redes familiares ou comunitárias são a única alternativa de apoio. Nesta modalidade informal concorrem recursos diversos como benefícios sociais dos idosos ou do salário de algum parente empregado. Ainda assim, a maioria dos estudantes não tem como arcar com as despesas da vida urbana e acadêmica.

Frustrados, acabam por desistir da formação superior, tão necessária às comunidades indígenas. Registre-se, ainda, a existência de uma grande demanda não calculada formada por aqueles que sequer conseguem acessar as instituições de ensino superior. (Fialho; Menezes; Ramo, 2013, p. 109).

Durante muito tempo a Funai buscou intensamente junto ao Ministério da Educação (MEC) soluções e iniciativas para a concepção e instauração de uma política nacional de acesso e manutenção no ensino superior para os povos indígenas. Essas tentativas ocorreram por meio de audiências com ministros e secretários de educação superior, assim como por meio do encaminhamento de reivindicações e demandas à Secretaria de Educação Superior (Sesu) e à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/CGE), ações que não obtiveram resultados definitivos na direção de uma política que contemplasse os indígenas em cursos de graduação. (Fialho; Menezes; Ramo, 2013, p. 111).

Com a ausência de uma diretriz governamental que implantasse a licenciatura intercultural indígena como curso obrigatório nas universidades públicas, o recurso adotado pelos vários setores do movimento indígena e indigenista para implantar seus cursos, aí incluída a Funai, foi o de construir parcerias com as universidades sensíveis à questão indígena. (Fialho; Menezes; Ramo, 2013, p. 114).

A primeira universidade a implantar um curso de licenciatura para indígenas foi a Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat) e dentre os vários cursos de licenciaturas específicas já em andamento somam experiências que nos permitem fazer um balanço dos

principais avanços e desafios.⁷⁵ Por certo o Prolind (2005) constitui um incentivo à consolidação das propostas com esse caráter, no entanto, ainda não corresponde às necessidades das demandas dos povos indígenas, situação que se encontra associada aos limites orçamentários e às dificuldades enfrentadas pelas instituições de ensino superior (IES) em atuar com um novo aporte institucional e acadêmico na educação intercultural. Dentre os méritos desses cursos está o fato deles registrarem baixo índice de desistência, uma vez que turmas compostas apenas por indígenas criam maior entrosamento e bem-estar entre os estudantes. Também o corpo docente das licenciaturas é, via de regra, mais sensível à questão indígena e às peculiaridades de cada cursista, buscando, frequentemente, alternativas pedagógicas inovadoras. Outro mérito das licenciaturas específicas é o de formar números expressivos de profissionais, ajudando a diminuir a carência de profissionais indígenas qualificados para atuar nas aldeias, nos quadros das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio. (Fialho; Menezes; Ramo, 2013, p. 115).

Por outro lado, as licenciaturas também se diferenciam bastante entre si. Algumas atendem exclusivamente a um povo, como é o caso da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) (Guarani Kaiowá) e da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) (Tikuna). Outras atendem a uma ampla gama de povos, tais como a Unemat, a UFRR e a Unifap. No caso das instituições que atendem a múltiplas etnias, há o desafio de lidar com povos com diferentes histórias de contato, assim como o de conciliar conteúdos linguísticos variados. Outro desafio refere-se ao período em que ocorrem as aulas das licenciaturas. Os cursos geralmente optam por períodos presenciais intensivos, durante as férias das escolas onde muitos trabalham.

Assim, os universitários, muitas vezes professores em suas aldeias, seguem uma rotina pesada. Ao final de 30 ou 40 dias de estudos intensivos acusam cansaço. Há ainda dificuldades para a realização das etapas de acompanhamento nas aldeias. Nos períodos de trabalho e residência nas aldeias os universitários procedem a seus estudos e pesquisas de modo que esse é também um importante período no processo de aprendizagem e no exercício das práticas científicas aplicadas à educação. Para a etapa do trabalho nas aldeias as dificuldades estão relacionadas ao pouco tempo disponível para realizar trabalhos de campo. Some-se a isso a dificuldade de deslocamento dos locais dos cursos para as áreas indígenas. (Fialho; Menezes; Ramo, 2013, p. 116).

No que diz respeito aos programas de incentivo ao acesso ao ensino superior do governo federal existem fatos positivos e várias controvérsias. Um exemplo é o Prouni que

tem como finalidade “implantar e avaliar estratégias para promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavoráveis, especialmente dos afrodescendentes e indígenas”. Muitas universidades públicas, a maioria federais, aderiram ao Programa ou, mesmo que não formalmente, absorveram seus princípios na definição de políticas de estímulo ao acesso de afrobrasileiros e indígenas ao ensino superior. (Fialho; Menezes; Ramo, 2013, p. 116).

Apesar da Funai atualmente possuir acordos de cooperação com oito universidades públicas que mantêm estudantes indígenas em cursos de graduação, com critérios específicos de ingresso e apoio para sua manutenção, esta constitui uma ação com clara limitação orçamentária. Na maioria delas é bastante baixo o valor do apoio financeiro, embora seja crescente a demanda de estudantes indígenas pelos cursos universitários. Outro aspecto a considerar, é o fato de que nem todas as universidades públicas são favoráveis à adoção de programas de ações afirmativas. (Fialho; Menezes; Ramo, 2013, p. 116-117).

Um caso interessante para debater a questão indígena no ensino superior foi que em 27 de agosto de 2008 o Supremo Tribunal Federal (STF) deu início ao julgamento da ação pela anulação da portaria do Ministério da Justiça (MJ) que determina os limites da Terra Indígena Raposa Serra do Sol (TIRSS). Há mais de 30 anos lutando pela posse de suas terras, os povos indígenas Macuxi, Wapixana, Ingaricó, Patamona e Taurepang que lá vivem terão uma decisão que poderá reafirmar o que está previsto na Constituição de 1988 ou abrir precedentes para que não apenas os povos da TIRSS percam o direito da demarcação contínua, como também abra-se precedente para o questionamento da demarcação de outras áreas indígenas.

Joênia Batista de Carvalho, índia wapixana, primeira entre os índios a ser diplomada em Direito no Brasil, fundamenta sua defesa na própria Constituição Federal: “Se o Supremo aplicar o que já exige, estaremos tranquilos”. Foi o que disse, em várias entrevistas nas diferentes mídias, a advogada wapixana que protocolou o pedido para defender oralmente a causa no STF. Situação emblemática, simbólica e realista da condição dos povos indígenas no Brasil no século XXI. Sua atuação da advogada traz à cena nacional a concretização de lutas seculares dos povos indígenas no Brasil pelo seu reconhecimento como povos.

Nosso interesse em relação a essa cena diz respeito por um lado à condição acadêmica de bacharel em Direito da índia wapixana e, por outro, à interligação entre a identidade indígena, a posse dos territórios que habitam e permanência dos povos indígenas nessas terras. Na condição da advogada Joênia permitiu que os povos por ela representados, e por extensão todos os povos indígenas no Brasil, vissem o exercício e usufruto efetivo de um

direito constitucional: o de defesa de seus direitos e interesses. **Essa condição foi obtida por meio da educação superior.** Não apenas da graduação, mas de uma graduação cursada por índios que vivem e querem continuar vivendo nos termos de “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”, isto é, mantendo uma identidade indissociável das terras que tradicionalmente ocupam. É desta educação superior indígena que estamos falando. (Bondim, 2013, p.119-120).

Desde 2002 a educação escolar indígena, diferenciada e de qualidade, é também garantida pela Convenção 169 da Organização Mundial do Trabalho (OIT). Com base na OIT, o reconhecimento efetivo da educação indígena diferenciada e de qualidade aponta inclusive para o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, possibilitando o ensino ministrado também na língua indígena, a formação de membros desses povos e a participação na formulação e execução de programas de educação de modo a atender as suas necessidades particulares, abrangendo sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas as suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais. (Bondim, 2013, p.121).

Para não irmos muito longe na história de construção da educação superior para os povos indígenas no Brasil e reconhecendo que os avanços verificados no âmbito das políticas públicas educacionais para os indígenas são decorrentes de movimentos indígenas organizados que há décadas vêm lutando em várias esferas da sociedade brasileira para a afirmação da autonomia e autodeterminação dos povos, retomemos as bases e os objetivos que devem orientar uma política pública de educação superior indígena no país.

Ainda em 2004, a Cesi formulou o Programa de Apoio à Educação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), cuja finalidade é apoiar projetos desenvolvidos pelas instituições de educação superior, sobretudo as públicas, em conjunto com as comunidades indígenas, com vistas à formação superior de docentes indígenas para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries) e ensino médio e à permanência de estudantes indígenas em cursos de graduação. O Edital Prolind/2005 do MEC recebeu vinte propostas de IES públicas, das quais o Comitê Técnico selecionou 12, envolvendo projetos para inúmeros povos e etnias e beneficiando aproximadamente 103.574 indígenas, como demonstrado no quadro a seguir. (Bondim, 2013, p.127).

Quadro 1. Projetos do edital Prolind, 2005

Instituições universitárias	Povos e etnias	Beneficiários diretos	Beneficiários indiretos
UEA	Ticunas, Cocamas, Caixanas, Cambetas, Wiotas e outras 16 etnias	250	14.580
UEL	Kaingang, Guarani, Xetá e Xocleng	18	15.000
Uems	Terena, Guarani, Kadiwéu e Kaiwá	121	600
Ufam	Mura	1175	5.978
Ufba	Pataxó e Pataxó Hãhãhai	03	7.500
UFCG	Potiguara	149	10.000
UFMG	Caxixó, Krenak Maxakali, Pankararu, Pataxó, Xacribá, Xururu-Kariri, Kaxixó, Xucuru-Kariri	150	8.112
UFRR	Makuxi, Wapichana, Taurepang, Ingari-ko, Wai Wai e Yékuana.	180	13.259
UFT	Karajá Xambioá e Xerente	16	3.300
Uneb	Pataxó, Pataxó Hãhãhai, Tumbalá, Kiriri, Tuxá, Tupinambá, Pankararé, Kantaruré, Xukuru-Kariri, Kaimbé e Pankaru	400	15.217
Unemat	Umutina, Bororo, Xavante, Paresi, Irantxe, Bakairi, Tapirapé, Karajá, Rikbaksa, Nambikwara, Kayabi, Apiaká, Terena, Ikpeng, Mehinako, Kamaiurá, Juruna, Kuikuro, Kalapalo, Matipu, Trumai, Awetj, Chiquitano, Nafukuá, Paraná, Yawalapiti, Zoró, Suyá, Waurá, Munduruku, Kaxinawá, Manchineri, Wassu Cocal, Baniwa, Ticuna, Baré, Pataxó, Tuxá, Tapeba, Tupinikim, Potiguara, Tukano, Kaingang e Karajá.	300	5.000
Unioeste	Guarani e Kaingang	03	2.263
Sub-total		2.765	100.809
Total Geral			103.574

Imagem 1: Número de indígenas do PROLIND
 FONTE: Bondim, 2013, p.128.

Ao apoiar e fomentar novos projetos de cursos de licenciaturas específicas e de permanência com qualidade para indígenas em cursos de graduação o Prolind legitima a necessidade de definição de Diretrizes Curriculares Específicas para as licenciaturas interculturais e de indicadores de avaliação adequados a esses novos cursos. (Bondim, 2013, p.129).

Naquele momento, 2004 a 2005, a Comissão Especial, constituída na Sesu, integrada por representantes dos segmentos mais diretamente interessados e implicados na formulação de uma política pública para a educação superior indígena, visava com o primeiro Edital do Prolind a criação de condições para a formulação de uma política pública de educação superior indígena.

Dados relativos a estudantes indígenas no Ensino Superior são absolutamente precários. Tudo indica que tanto o Ministério da Educação quanto a FUNAI não possuem dados mais concretos e precisos sobre o assunto. Os cerca de 2.000 estudantes indígenas que já ingressaram no Ensino Superior conformam uma estimativa bastante realista, que se baseia

no fato de que em 2006 havia 1.068 professores indígenas cursando ou que já haviam cursado Licenciaturas Interculturais Específicas oferecidas por universidades públicas, como mostra a tabela abaixo.

ALUNOS DE LICENCIATURAS INTERCULTURAIIS

Instituição	Nº de alunos	Situação
Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT	298	198 alunos formados e 100 iniciando
Universidade de Roraima – UFRR	180	Em andamento
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	140	Em andamento
Universidade Estadual do Amazonas – UEA	250	Em andamento
Universidade de São Paulo – USP	80	Em andamento
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD	60	Iniciando
Universidade Federal de Goiás – UFG e Universidade Federal de Tocantins – UFT	60	Iniciando
Total de alunos	1.068	

Imagem 2: Número de alunos indígenas de licenciaturas interculturais

Fonte: Luciano, 2006, p. 138.

Sabemos que mesmo antes do surgimento da primeira Licenciatura Intercultural, que foi a da UNEMAT em 2001, já havia estudantes indígenas ingressados em diversos cursos regulares de universidades, como os estudantes indígenas do estado do Amazonas, que desde 1992 aproveitaram o projeto pioneiro de interiorização daquela universidade para ingressarem nos cursos oferecidos nos campos instalados nos municípios do interior do estado. Só no município de São Gabriel da Cachoeira (AM) mais de 500 estudantes indígenas já cursaram ou estão cursando o Ensino Superior, reforçado atualmente, nesses municípios do interior, pela presença da Universidade Estadual do Amazonas (UEA) que também está oferecendo cursos específicos aos estudantes indígenas, além de vagas, também específicas, nos cursos regulares da capital, aderindo às políticas de ações afirmativas por meio do sistema de cotas. (Luciano, 2006, p. 138).

As primeiras propostas de implantação de um modelo de educação bilíngue para os povos indígenas, ainda nos anos 1950, como influência da Conferência da UNESCO de 1951, foram consideradas inadequadas à realidade brasileira por técnicos do SPI, com base em

argumentos que mais expressavam as deficiências do próprio órgão indigenista do que propriamente uma avaliação dos eventuais méritos das novas propostas. Um dos argumentos mais significativos era de que programas de educação bilíngue poderiam colidir com os valores e os propósitos da “incorporação dos índios à comunhão (linguística) nacional”, consagrados na Lei. (Luciano, 2006, p. 151).

A ampliação da oferta do Ensino Fundamental e do acesso ao Ensino Médio resultou no crescimento da demanda pelo Ensino Superior. Estima-se atualmente mais de 2.000 estudantes indígenas nas universidades brasileiras (FUNAI, 2004). Isto representa 50% dos estudantes indígenas do Ensino Médio e menos de 1,5% dos que ingressam anualmente no Ensino Fundamental. A ampliação do acesso ao Ensino Superior teve início ainda na década de 1990, a partir das propostas de políticas de ações afirmativas adotadas pelos governos, pelas instituições de ensino e pelas iniciativas privadas. Algumas instituições de Ensino Superior, como a Universidade Federal do Amazonas – UFAM, adotaram as chamadas políticas de interiorização de ensino e pesquisa, permitindo aos índios a oportunidade de participar dos processos seletivos. No caso da UFAM, trata-se de abertura de pólos universitários em alguns municípios estratégicos, em cujos espaços são oferecidos alguns cursos na modalidade de salas de extensão. (Luciano, 2006, p. 162).

As primeiras experiências de ações afirmativas propriamente ditas envolvendo estudantes indígenas remontam ainda ao início da década de 1990, feitas por meio de convênios entre a FUNAI e algumas universidades públicas e privadas, como aquela que permitiu o ingresso de um grupo de estudantes indígenas na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) no começo dessa década. Mas foi a partir da virada do milênio que as propostas mais abrangentes começaram a ganhar força e forma. Desde o início da década atual, a FUNAI vem oferecendo uma bolsa de estudos para estudantes indígenas de escolas particulares. Atualmente, esses estudantes estão sendo aos poucos incorporados pelas universidades públicas, como acontece na Universidade de Brasília, através das políticas de cotas e das bolsas oficiais, como o PROUNI, a CAPES e as bolsas do CNPq. (Luciano, 2006, p. 163).

Luciano (2006, p.161) salienta que:

“O modelo educacional brasileiro ainda concebe a escola para os índios como instrumento de integração de civilização linear e gradativa. Os conteúdos são impostos como necessário para a desindianização das crianças, daí o desinteresse pelo conhecimento e valores e pelas formas de vida indígena. O maior problema é a qualidade do ensino que é oferecida.”

As décadas de 70 e 80 do século passado foram decisivas no que tange a contestação da ação educativa da Funai e missões tradicionais. Instituições da sociedade civil iniciaram um processo de severas críticas ao modelo escolar imposto e à tutela do Estado, propondo então modelos alternativos pautados em práticas diferenciadas e interculturais, instituídas e asseguradas pela Constituição Brasileira de 1988 e legislação educacional posterior. O Decreto n. 26/1991, que atribui ao Ministério da Educação – MEC – as principais responsabilidades na formulação e coordenação de uma política nacional de educação indígena, ficando a execução na esfera municipal e estadual, não pôs fim às ações da Funai neste setor específico, mas foi do MEC que partiram as grandes transformações do período. (Farias; Brostolin, 2011, p. 02).

Apesar de algumas ações terem se iniciado no período de 1991-1994, só no período de 1995-2002 a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas (CGAEI)/Secretaria de Educação Fundamental/MEC efetivamente deslanchou uma atividade que resultou no atendimento de mais de 100 mil estudantes indígenas, em aproximadamente 1.392 escolas indígenas, assistidas por mais de 4.000 professores que trabalham em elevada percentagem (em torno de 75%) junto a seus povos (SOUZA LIMA, HOFFMANN E PERES, 2004).

Desses estudantes indígenas, muitos conseguiram concluir a educação básica e, atualmente, reivindicam o ingresso no ensino superior. Neste plano, algumas iniciativas tímidas foram desenvolvidas por universidades esparsas, algumas com sucesso, adquirindo uma certa sustentabilidade e outras descontinuadas. (Farias; Brostolin, 2011, p. 02).

Nesse processo, a cada ano e ou semestre, aumenta o número de jovens que deixam as aldeias em busca de uma formação acadêmica que lhes propicie conhecimento e experiência profissional, enfim, os capacite a desenvolverem posteriormente, no retorno as suas aldeias após a conclusão do curso, um trabalho mais qualificado em prol da qualidade de vida e autonomia da comunidade.

Neste cenário, duas Universidades vêm se destacando no atendimento da demanda indígena no Estado. A Universidade Católica Dom Bosco – UCDB e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS. É, neste contexto, que se insere o *Programa Rede de Saberes*, gestado no final de 2005, com o objetivo concreto de favorecer a permanência dos acadêmicos no ensino superior. Pelo caráter inovador do projeto, é relevante retomar seu processo de elaboração, este foi lento e com muitas negociações, pois, pela primeira vez, se tentava uma parceria neste nível entre duas instituições universitárias, sendo uma pública e

outra de caráter particular. Os desafios foram muitos, inicialmente de ordem institucional, no sentido de encontrar os papéis de cada equipe já na elaboração do projeto e, mais à frente, na constituição das respectivas equipes de gestão e coordenação das ações. (Farias; Brostolin, 2011, p. 03-04).

Mas, enfim, efetivamente, em fevereiro de 2006, iniciaram-se as atividades do *Programa Rede de Saberes: permanência de indígenas no Ensino Superior*. O projeto tem por objetivo geral desenvolver ações de apoio aos alunos indígenas em sua trajetória acadêmica. Na concretização das metas propostas, o programa desenvolve as seguintes ações: capacitação de não-índios (docentes, estudantes e pessoal administrativo) sobre a questão indígena; participação e ou organização de eventos acadêmicos; apoio à pesquisa de alunos índios; cursos e tutorias para acadêmicos índios; implementação do Centro de Documentação; preparação de alunos para ingresso em programas de pós-graduação stricto-sensu e levantamento da situação dos alunos indígenas no ensino superior em MS. Oferece ainda estrutura física de apoio, tais como: centro de convivência e laboratório de informática. (Farias; Brostolin, 2011, p. 05).

O fato de as discussões sobre educação superior indígena estarem ocupando um espaço relevante em encontros, reuniões e assembleias de organizações indígenas não significa que as dívidas no Ensino Básico estejam saldadas. A necessidade de melhorar a pertinência e a qualidade do Ensino Fundamental nas terras indígenas convive hoje (e se inter-relaciona) com o desafio de criar mecanismos para o acesso e a permanência dos povos indígenas no Ensino Superior e para a implementação, nas universidades, de propostas educativas que dialoguem com a diversidade do corpo discente e possam superar o modelo de conhecimento acadêmico hegemônico. (Paladino, 2012, p. 176).

“leis que obrigaram as IES sob sua jurisdição a implementar ações afirmativas para o acesso de certos segmentos da população, entre eles os povos indígenas. Também algumas universidades federais implementaram ações afirmativas a partir da deliberação e resolução de seus Conselhos Superiores. Este processo acelerou-se a partir da criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), pois muitas universidades públicas aderiram ao Programa Diversidade, que faz parte dele e estimula o acesso dos afro-brasileiros e indígenas.” (Paladino, 2012, p. 178).

O acesso às universidades privadas tem sido facilitado pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI), que prevê a concessão de bolsas a alunos de baixa renda e oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos às instituições de ensino que aderem a esse

programa. Entre os beneficiados pelo programa se inclui uma porcentagem determinada, segundo a região, para negros e indígenas. Não obstante, no tocante à atenção aos indígenas, vários estudantes entrevistados deram conta da dificuldade de acesso ao programa, tanto pela falta de divulgação como pelo desconhecimento das vias burocrático-administrativas estabelecidas pela gestão da bolsa e pela dificuldade e falta de recursos para o deslocamento até os locais onde acontecem as provas do ENEM. Também alguns estudantes entrevistados destacaram a dificuldade de realizar uma prova cujo conteúdo não está em conformidade com o tipo de ensino recebido nem aos que cursaram o Ensino Médio na aldeia com uma proposta diferenciada nem para os que o cursaram na cidade, em escolas públicas cuja qualidade de ensino está aquém dos tipos de conhecimentos e habilidades que a prova exige. Também existe uma crítica ao Programa pelo fato de exigir do candidato somente a autodeclaração de indígena como requisito para se favorecer da porcentagem destinada aos índios, sem ter que mostrar a vinculação com seu povo ou comunidade. (Paladino, 2012, p. 179-180).

Alguns estudantes entrevistados têm questionado os tipos de cursos que se disponibilizam para eles, enfatizando que as universidades oferecem cursos com base em suas ideias e representações a respeito do que são as demandas indígenas e não estabelecem um verdadeiro diálogo com eles. (Paladino, 2012, p. 182).

Depois que conseguem ingressar na universidade surgem outras demandas fora e dentro da instituição, entre os quais destacamos, inicialmente, a questão cultural e a dificuldade do índio perante a cultura do não índio, que revela grande divergência no convívio social dentro da academia. O índio sente-se desconfortado diante dos não índios, pois ele se choca com realidades, até então desconhecidas.

Isso reflete a insegurança de nossa manifestação dentro da sala de aula; ficam apreensivos ao perguntar, pensando que o professor pode não os compreender. A insegurança é tamanha que ao chegar à sala os colegas ficam olhando, dando a impressão de estar zombando deles.

Por outro lado, analisando os aspectos econômicos, fica difícil aos índios custear as demandas da instituição ou da cidade. A cada aula se pede para fazer inúmeras fotocópias de texto, livros e outros materiais. E, frequentemente, não temos como atender à demanda. Outra questão relacionada à economia diz respeito à habitação. Muitos entre nós, estudantes indígenas, quando vamos morar na cidade para estudar não temos um planejamento de sustentabilidade para viver na cidade. Levando em consideração que nem sempre viemos para cidade, com o objetivo desejado ou planejado, pois somos pegos de surpresa quando

aparecem as oportunidades; corremos para segurá-las, sem saber como e por quê. (Estudante do curso de Direito, do povo indígena Umutina, no Seminário Formação Jurídica e Povos Indígenas Desafios para uma educação superior, 21, 22 e 23.03.2007). (Paladino, 2012, p. 185).

Não existe até hoje uma política de governo destinada a estimular a permanência de indígenas no ensino superior. As ações de permanência existentes são planejadas e desenvolvidas por iniciativa das próprias universidades ou em convênios e acordos com outros organismos, e apontam principalmente a necessidade de assistência econômica aos alunos indígenas. Em 2011 o Congresso Nacional aprovou uma lei alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 12.416, de 9 de junho de 2011, dispondo sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas, sobre a assistência estudantil e sobre o estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais, porém até hoje não têm sido efetivadas políticas e ações em nível federal voltadas à aplicação dessa lei. (Paladino, 2012, p. 185).

Confrontam-se com uma escassa compreensão e sensibilidade dos seus professores diante desta situação. Outro problema que mencionam é o desconhecimento da instituição e seus procedimentos administrativo-burocráticos. Cabe registrar que a grande maioria dos estudantes que está atualmente na universidade é a primeira geração a realizar este nível de estudos. Beatriz Landa, que coordenou o Programa de Permanência Rede de Saberes voltado aos estudantes indígenas das universidades do Mato Grosso do Sul, chama a atenção para o fato de que o insucesso do aluno índio no ensino superior geralmente é visto com maior rigor e não é interpretado do mesmo modo que o é o insucesso do aluno não índio. Ouvem-se falas que explicam o insucesso do acadêmico não indígena pelo fato de ter recebido uma formação precária, enquanto o acadêmico indígena teria insucesso por ser “incapaz” (Landa apud Paladino, 2012, p. 189).

Enquanto a modalidade licenciatura indígena permite um processo de ensino-aprendizagem que tem total continuidade com a trajetória dos candidatos que, pelo menos, nos últimos 20 anos estudaram a maior parte da vida em escolas indígenas marcadamente orientadas pelo ensino intercultural, bilíngue e diferenciado, a modalidade vagas suplementares implicará um corte radical nesse processo. Uma vez iniciado o curso na odontologia ou na medicina, por exemplo, o candidato indígena vai ter que se haver com suas dificuldades em relação ao domínio da forma e dos conteúdos exigidos pela universidade tradicional. Uma vez iniciado o curso na odontologia ou na medicina, por exemplo, o

candidato indígena vai ter que se haver com suas dificuldades em relação ao domínio da forma e dos conteúdos exigidos pela universidade tradicional. Importante seria sistematizar quais conteúdos locais e universais são exigidos nas provas de ambos os vestibulares.

Aliás, essa verificação poderia e deveria continuar na próxima fase, a da permanência, principalmente pelo diagnóstico contínuo da articulação de ambos os conhecimentos nos cursos de licenciatura intercultural. (Paula, 2013, p. 802).

Uma vez superado o ritual de iniciação para ter acesso à vida universitária, as especificidades das duas modalidades de ensino superior indígena aqui em foco – licenciatura indígena e vagas suplementares – aparecem, finalmente, de maneira clara, quando os enfim estudantes indígenas iniciam a etapa da permanência.

O estudante indígena da primeira modalidade terá a sua disposição aquilo que o Ministério da Educação (MEC) preconiza para a educação escolar indígena, em seu nível de ensino básico (infantil, fundamental e médio), ou seja, os atributos de educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. De que maneira isso se realiza no ensino superior? Em termos de calendário diferenciado, os estudantes indígenas ingressos na licenciatura indígena terão dois módulos regulares anuais, de 4 a 5 semanas cada, intercalados por dois intermódulos realizados nas terras indígenas. Os materiais didáticos utilizados durante o curso são, em muitos casos, produzidos pelos próprios alunos indígenas em formação junto com seus professores. Há um cuidado e atenção com as formas de ensino-aprendizagem que cada aluno carrega em sua bagagem, e o corpo de professores não indígenas é, via de regra, especialista no trato com a temática indígena, sendo responsáveis pela formulação, gestão e execução das disciplinas que compõem o currículo diferenciado e sustenta a formação dos estudantes indígenas. Seria interessante investigar, por exemplo, quais são as metodologias de ensino utilizadas pelos professores não índios especialistas diante dos alunos de licenciatura indígena. Alguns optam pelo clássico método construtivista (das experiências pedagógicas e conhecimentos locais para chegar ao global); há outros que apostam na possibilidade da articulação simultânea dos dois conhecimentos, por meio da leitura/interpretação ad hoc, em sala de aula, de textos acadêmicos densos em termos teóricos. É uma temática que merece uma investigação profunda. (Paula, 2013, p. 802-803)

Um fator que já podemos antecipar de antemão é o acompanhamento pedagógico dos estudantes indígenas nas universidades o que dificilmente ou quase nunca ocorre tendo em vista as inúmeras dificuldades encontradas, por um lado pelos estudantes indígenas, por outro pelas universidades que não estão preparados para recebê-los. Outro fato, o principal que esta

pesquisa buscará explorar, é a escassez de professores capacitados para lidar com uma cultura totalmente diferente dos que habitam nas cidades.

“O breve relato de como acontece o processo de formação na educação tradicional de muitos povos indígenas no Brasil serve para identificar a diferença entre os processos educativos tradicionais e aqueles da educação escolar ofertada a eles pelo Estado brasileiro desde que chegaram os primeiros portugueses a estas terras. A partir disso, nossa questão volta-se para uma pergunta importante: como ou até que ponto a escola conhece, respeita e valoriza na sua prática político-pedagógica esse tipo de ação pedagógica tradicional? Ou ainda, como essas diferentes pedagogias se articulam ou se contrapõem na prática escolar? **O que se percebe é que na maioria dos casos a escola continua ignorando e sufocando as pedagogias indígenas e, quando isto acontece, a escola está contribuindo para o enfraquecimento ou o desaparecimento das culturas e dos próprios povos indígenas.**” (LUCIANO, 2006, p. 134, grifo nosso).

Em um primeiro momento, quando se fala em evasão indígena no ensino superior (e mesmo em outros níveis educacionais) e quando se pensa no afastamento de seus familiares e de seu povo de origem, enfrentando dificuldades financeiras em uma cidade afastada, a primeira solução proposta seria a possibilidade de bolsas de manutenção, no caso oferecidas aos estudantes que pleiteiam vagas pelas cotas indígenas e outras políticas afirmativas. Todavia o problema não se resolveria apenas com bolsas, como muitos casos semelhantes já demonstraram, mesmo não se negando que elas ajudam, sendo até mesmo essenciais para alguns povos. O que essa pesquisa defende é que faltam acompanhamento, avaliação, e reflexão para o desenvolvimento de novas metodologias e cursos de capacitação voltados para os professores nas universidades que não atentam para as especificidades culturais dos povos indígenas. O preconceito, que se imaginava apenas no ensino fundamental e médio, também ocorre no ensino superior. Pelos trabalhos que foram feitos e que pesquisamos, pelas experiências que tiveram êxito, como a licenciatura voltada para professores indígenas, depreendemos que só aconteceram porque tiveram acompanhamento de estudiosos e órgãos especializados. Todavia, ao nosso ver, as universidades federais, estaduais e particulares, e mesmo o próprio MEC, tem sido falho no sentido de “criar” programas de acompanhamento e de formação de professores que tem a possibilidade de receber estudantes indígenas dentro das universidades. Há uma lacuna muito grande neste nível na educação brasileira, mas a qual esperamos, com essa pesquisa e outras que possam surgir e somada às já existentes, possam suprir esse vazio, não só com a adaptação dos conteúdos das disciplinas universitárias, mas também com novos conhecimentos culturais sobre a realidade dos povos indígenas, seu cotidiano, ritmo de estudos, dificuldades e pontos positivos, direcionados aos professores de

ensino superior. O modelo de ensino das escolas indígenas reproduz o sistema escolar da sociedade nacional. Normalmente, as diretrizes, os objetivos, os currículos e os programas são inadequados à realidade das comunidades indígenas.

O avanço quantitativo, pelos sistemas de ensino, da oferta de ensino escolar não tem sido acompanhado, porém, pela qualidade e a especificidade que as comunidades e os povos indígenas desejam, seja no que concerne à infraestrutura e ao material didático, seja quanto ao assessoramento e ao apoio técnico e pedagógico específicos para a formulação e a implementação de processos político-pedagógicos requeridos pelos povos indígenas e garantidos pela Constituição Federal e por outras leis regulamentares do país.

Isto significa que centenas de jovens indígenas precisam deixar suas aldeias e migrar para as cidades, enfrentando inúmeras situações complicadas e graves riscos sociais em busca de níveis de escolarização mais avançados e que não existem nas aldeias.

Deveria ser garantida aos professores indígenas uma formação específica, atividades de reciclagem e capacitação periódica para o seu aprimoramento profissional.

Mas esse ideal preconizado pelos povos indígenas nem sempre fica claro e é defendido, pelo menos aparentemente, por todos os indígenas, devido a fortes influências de outras formas de pensar e viver do mundo moderno. Por exemplo, ocorrem com frequência os casos de professores indígenas, provenientes de setores mais jovens que, por diversas circunstâncias, não tiveram uma educação tradicional e muitos foram escolarizados em ambientes de preconceitos e até de hostilidades contra os próprios costumes tradicionais, serem nomeados pelas comunidades indígenas por razões políticas ou culturais. Eles não se identificam com o modo de ser tradicional e parecem estar integrados ao sistema nacional, mas são indicados para atuarem como professores das comunidades por serem filhos ou parentes das lideranças, numa opção clara pela lógica do individualismo ou de grupos elitistas de poder que cada vez mais os afastam da realidade indígena. (Luciano, 2006, p.136).

Outros fatores contribuem para o crescente aumento e expansão da oferta de educação escolar aos povos indígenas em todos os níveis, tais como:

Taxa de crescimento populacional da maioria dos povos indígenas no Brasil que se aproxima de 4,0%, quando a média nacional é 1,4%. O crescimento demográfico é um fator decisivo para o aumento da demanda, principalmente quando a demanda reprimida é alta. Como a maioria das terras indígenas em termos absolutos já foi demarcada, caso da Amazônia Legal, as organizações e as comunidades indígenas passam a concentrar seus esforços e suas lutas políticas em outras questões relevantes para os seus interesses, como educação, saúde e

auto-sustentação econômica, pressionando o governo a dar respostas a estas e a outras demandas. (Luciano, 2006, p.141).

Nos últimos dez anos, foram formados ou estão em formação, em cursos específicos de Magistério Indígena, cerca de 8.000 professores indígenas em quase todos os estados do Brasil. Esse novo contingente de atores e de lideranças contribui para mobilizar os povos indígenas, junto aos municípios e aos estados, na busca da implantação de escolas nas suas comunidades. Desde a década de 1990 vem ocorrendo uma multiplicação de organizações de professores indígenas em todas as regiões do país. (Luciano, 2006, p.141).

Diante da permanente pressão indígena, os governos municipais, estaduais e o federal têm procurado responder às demandas apresentadas, criando políticas de expansão da oferta da educação escolar indígena. O grande aliado dos índios nessa luta é a legislação sobre a universalização do Ensino Fundamental em todo o país, incluindo os povos indígenas. Um exemplo desse esforço por parte do governo brasileiro foi a criação em 2003 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) na estrutura do MEC, a qual passou a desenvolver ações permanentes junto às secretarias estaduais e municipais de educação e a outras instituições que têm a responsabilidade pela oferta de ensino escolar aos povos indígenas. (Luciano, 2006, p.141-142).

Longe de certo “espírito sindicalista” típico das organizações de professores, no qual o culto do diploma e a exibição de graus passaram a ser dominantes, seguindo os tons dominantes do próprio processo educacional brasileiro, muitos graduandos e graduados indígenas estão preocupados em como se inserir profissionalmente de maneira compatível com a manutenção positiva da identidade indígena e o orgulho étnico, e ainda de como gerir suas terras em novos regimes de espacialidade e poder. É preciso reconhecer que a própria luta pela terra tem assumido novos contornos, no qual a demanda por fomento a alternativas de sustentabilidade se mistura aos novos espaços buscados por esta geração formada em escolas e no trânsito entre aldeia e cidade. Com os ataques aos direitos territoriais indígenas que nesse momento se colocam no horizonte a partir do próprio governo, a situação tende a se complexificar e colocar desafios ainda maiores a essa geração de jovens lideranças. (Lima; Barroso, 2013, p.42).

Por esforço pessoal e de suas redes de parentesco muitos indígenas conseguem entrar em universidades públicas. O maior desafio era – e continua sendo – o de se manterem nos cursos. Também muitas organizações financiam ou apoiam estudantes indígenas para que

estudem nas cidades e adquiram conhecimentos que revertam para suas comunidades, em especial e para os movimentos indígenas.

1.2 SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Assim como o tema da evasão indígena no ensino superior é um tema novo, podemos dizer também que, de certa forma, a formação dos professores no ensino superior também é um tema novo. Aparentemente acreditava-se que, por ser praticamente um dos últimos degraus na escala do ensino, havia pouca necessidade, ou praticamente nenhuma, de se formar professores universitários. Se estes mesmos já estavam formando outros profissionais ou mesmo professores, nos cursos de licenciatura, por que haveria necessidade de receberem formação? Parecia um contra-senso.

Todavia para Ilma Passos Veiga (2012, p. 44), o principal documento no Brasil que trata sobre a formação dos professores em todos os níveis, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação ou lei 9.394/96 é muito pouco eficiente ou clara ao tratar sobre os professores do ensino superior. Conforme dissemos o documento diz que o docente será “preparado”, e não “formado” de forma prioritária nos programas de mestrado e doutorado. A referida autora lembra que os programas de pós-graduação se ocupam em formar professores pesquisadores em seus respectivos campos de estudo, ou seja, um de língua portuguesa na área de letras (linguística ou literatura), o de matemática em ciências da matemática e assim por diante. Tendo em vista esse fato, não há uma formação específica pedagógica que abrangesse de forma ampla e comum a todos os professores nos programas de pós-graduação. Fica a lacuna. Somente nos cursos de pós-graduação lato sensu (especializações) é exigido uma disciplina sobre metodologia de ensino pela resolução 3/99 do CNE – Conselho nacional de Educação. Desta forma, as políticas públicas não estabelecem, de forma direta, orientações para a formação pedagógica de um professor universitário, sendo que:

“A formação docente para a educação superior fica, portanto, a cargo das iniciativas individuais de dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação. O governo (MEC/Sesu/Capes/Inep) determina os parâmetros de qualidade institucional, e muitas instituições de educação superior organizam e desenvolvem um programa de preparação de seus docentes, orientadas por tais parâmetros.” (Veiga, 2012. p. 14).

Perante esse quadro, a partir de 2004, surgiu o “Plano Nacional de Graduação” com novas metas de qualificação docente, mas ainda um projeto em construção. Para que ele seja

plenamente concretizado um novo perfil docente é almejado através de algumas metas, parâmetros, diretrizes e princípios fundamentais que são apontados abaixo:

- “-Formação científica na área de conhecimento;
- Pós-graduação *stricto sensu*, preferencialmente, no nível de doutorado;
- Domínio do complexo processo histórico de constituição de sua área;
- Ampla e crítica compreensão dos métodos que produziram o conhecimento acumulado;
- Competência pedagógica.” (Veiga, 2012. p. 14).

Essa competência científico-pedagógica, segundo o plano, deve ter início nos programas de pós-graduação e ser aprimorada nos processos de formação continuada que acontecem nos momentos de construção, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação coletivamente articulados, de modo a possibilitar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (Forgrad, 1999, p. 22).

Segundo o documento, produzido pelo Forgrad-Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, o docente do ensino superior precisa dar conta do complexo processo histórico de constituição de sua área e ter ampla e crítica compreensão dos métodos que produziram o conhecimento acumulado, de modo a introduzir todo aluno aos fundamentos e aos métodos que produziram e produzem aquela ciência específica. O mesmo documento ressalta que esta competência primeira não se concentra exclusivamente no domínio da ciência. A interdisciplinaridade é fortemente recomendada na formação desses professores:

“Evidentemente, há que se prever espaços para o cultivo da prática científica. Mas há que se cultivar, com idêntica intensidade, tanto nos níveis pedagógicos próprios do curso quanto nos níveis práticos de projetos concretos, o diálogo interdisciplinar, como elemento importante da capacitação do docente para atuar na graduação. Nesta linha de atuação, há que se dar a maior importância aos projetos pedagógicos dos cursos, construídos como instrumentos de ações coletivas a partir das quais ocorrerão as ações de formação dos docentes, inclusive aquelas que se orientam para a formação científica específica.” (Forgrad, 1999, p. 22).

O documento que regula o Plano Nacional de Graduação, elaborado pelo Forgrad, ainda ressalta que a titulação dos professores (mestrado ou doutorado) é considerada condição necessária, mas não suficiente, para o desempenho adequado da docência. Isso busca reparar a lacuna apresentada pela LDB, conforme foi frisado. O significado desse apontamento é que o professor de ensino superior ou de qualquer outro nível, além da necessidade de possuir um

diploma que lhe concede o atestado em um conhecimento específico em uma área de estudo, também deve dominar conhecimentos pedagógicos. (Veiga, 2012, p. 46). Subentende-se com isso que as instituições de ensino superior, além de incentivarem os programas de pós-graduação, também devem oferecer programas de formação continuada para seus docentes com o propósito de garantir a ligação entre titulação e bom desempenho.

Ao refletirmos sobre isso vemos que o espaço mais comum onde acontecem as formações são as faculdades de educação. Em quadro diferente deste vemos que:

“Fora desse espaço, os programas de desenvolvimento profissional de docentes universitários tendem a desaparecer por falta de continuidade, pela dicotomia entre teoria e prática, ensino e pesquisa, científico e pedagógico, educação e trabalho, graduação e pós-graduação. A permanente formação e o desenvolvimento profissional não podem ocorrer de modo fragmentado e descontínuo”. (Veiga, 2012, p. 46-47).

Em síntese, o documento recomenda fortemente que na formação de professores no ensino superior, não haja dicotomias ou separação entre ensino, pesquisa e extensão.

Sobre essa observação há outros autores como Neuenfeldt (2015) que alertam sobre isso ao dizer que “(...) deve existir a superação entre a dicotomia teoria-prática, tão vivenciada nos espaços acadêmicos. Precisamos entender que não existe essa separação, que uma não existe sem a outra e que a relação que se estabelece entre elas é muito rica, além de necessária.” (Neuenfeldt, 2015, p. 04).

A raiz desse problema, segundo essa autora, está no fato que, conforme já foi sinalizado, os professores que atuam na docência do ensino superior receberam em seus cursos de mestrado e doutorado uma formação voltada prioritariamente para a pesquisa. Assim seus alunos se tornaram exclusivamente pesquisadores. Essa excessiva preocupação com as atividades de pesquisa traz uma lacuna na educação superior, uma vez que as atividades de docência em sala de aula são deixadas de lado, acontecendo uma mera reprodução ou transmissão de conteúdos. A “forma” como esses conteúdos são compartilhados, a interação, fundamental para a formação dos alunos também, é esquecida. Ressalta-se assim, a deficiência na formação dos professores que atuam no ensino superior em formar profissionais e principalmente professores que irão atuar no ensino fundamental e médio. É isso que é extremamente preocupante pois afeta diretamente a qualidade da educação no Brasil. ” (Neuenfeldt, 2015, p. 03).

No caso de nossa pesquisa, como será apontado adiante, muitos professores não interagem com a cultura indígena, seus saberes milenares, adequando-os e intercambiando

com a cultura dos não-indígenas. Não se pode transmitir os conhecimentos universitários de uma forma direta pois isso causa não só um estranhamento, mas um choque com os indígenas. Não é trabalhada uma forma de eles assimilarem esses conteúdos com a vida diária em suas aldeias, suas reais necessidades. É necessário que os professores trabalhem um “sentido” para eles.

“Torna-se necessário pensarmos em um docente que deixe de agir como “detentor do saber” e transmissor de conteúdos e faça de sua sala de aula um espaço propício para a aprendizagem, servindo de mediador entre o conteúdo e os alunos, tornando o espaço de formação um meio propício para o desenvolvimento da criatividade, da construção, da interação e da organização.” (Neuenfeldt, 2015, p. 04).

Outros aspectos, ao nosso ver, que deveria ser trabalhado com professores do ensino superior que lidam com alunos indígenas, tendo por base o que foi apresentado, é a alteridade, ou seja, a capacidade de compreendermos e respeitarmos a cultura do outro mesmo sem deixar de perdermos a nossa. Isso pode acontecer tanto do lado dos índios quanto dos não-índios. Nossa possibilidade de compreender e aceitar o outro, uma outra cultura, está principalmente em nossa capacidade de nos compreendermos, de nos autoanalisarmos, nos vermos como participantes de uma grande “rede cultural” que está, atualmente neste contexto globalizado, sempre em contato com outras culturas e intercambiando com elas. Ter esse conhecimento nos ajuda a nos abriremos para a compreensão do outro, e que também aprendemos com esse outro. Algo que em nosso ponto de vista, é necessário para a formação dos professores universitários.

CAPÍTULO II: LÓCUS DA PESQUISA: O POVO GAVIÃO DA TERRA INDÍGENA MÃE MARIA

Segundo Maçanas (2010) podemos observar que já na própria origem mítica do nome Gavião, no qual é uma ave predadora e não presa, se pode fazer uma leitura “atualizada” da situação vivenciada pelas novas gerações desse povo tratadas neste trabalho, sendo que “diante das transformações, os temas do imaginário, especialmente aqueles relativos à importância de predação e não ser presa, são valorizadas e permeiam as condições de existência do grupo e seu modo e técnicas de operarem sobre o mundo.” (Maçanas, 2010, p.25).

Segundo o site dos povos indígenas do Brasil², o Estudo Etnoecológico da Terra indígena Mãe Maria realizado pela Empresa Norte de Transmissão de Energia e outras fontes oficiais, como artigos, teses e dissertações que foram pesquisadas para este trabalho, o nome “Gavião” (povo guerreiro) foi dado por viajantes e exploradores do século XIX para designar diferentes grupos descendentes dos Timbiras, sendo sua língua também Timbira do tronco linguístico Jê. Eles são originários do Maranhão e da bacia do Tocantins e aparecem em relatos de “brancos” desde o século XVII até o século XIX quando, segundo Laraia e Da Matta citados por Idelma Silva em sua tese de doutoramento: “os Gaviões entram na História já como sêres³ altamente perigosos, embora ainda não fôssem conhecidos e, muitas vezes, nem vistos pelas populações que margeavam o Tocantins”. (apud SILVA, 2010, p. 21). Os povos Timbiras, ainda segundo Silva (2010) e de acordo com os autores citados:

“se “não foram integrados no sistema agrícola e pastoril que invadia o interior, foram dizimados por 'guerras ofensivas' que duravam o tempo necessário para garantir a segurança dos colonos. [...] Pode-se mesmo dizer, sem medo de êrro ou exagero, que a história do Maranhão de 1759 a 1850 é a própria história do desalojamento, escravização ou destruição dos grupos Timbira do interior” (Laraia da Mata apud Silva, 2010, p. 21).

Já segundo informações neste mesmo site dos povos indígenas, Curt Nimuendajú nomeou os Gavião que viviam na bacia do Tocantins de Gavião "ocidentais", "de oeste", ou "da mata", e de Pukôbjê, os que habitavam no Estado do Maranhão. Na primeira metade do século XX, os "Gaviões de oeste" se distribuíam em três unidades locais conforme a posição que ocupavam na bacia do rio Tocantins constituído também por três grupos ou etnias

² < <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/gaviao-parkateje/515> >

³ Nesta citação estamos preservando a linguagem ou grafia da época em que foi escrita.

diferentes: Parkatêjê, Kyikatêjê, Akrãtikatêjê. Apesar de pertencerem à mesma etnia, esses povos têm vivências e origens diferentes, conforme veremos agora pelo significado de seus nomes.

Parkatêjê, é onde *par* é pé, jusante; *katê* é dono; e *jê* é povo, significando "o povo de jusante"; Kyikatêjê é onde *kyi* é cabeça, ou seja "o povo dono da cabeça", que por motivo de guerra entre as duas no começo do século XX, refugiou-se a montante do rio Tocantins, já no estado do Maranhão. O terceiro grupo ficou conhecida como "turma da Montanha" conforme sua autodenominação Akrãtikatêjê (onde *akrãti* é montanha), e ocupava as cabeceiras do rio Capim.

Devido a frente colonizadora e missionária que, desde o século XIX, alcançou e fez guerra aos povos Timbiras do interior do Maranhão, no sudeste daquele estado, em meados do século XIX, o frade carmelita Manuel Procópio convenceu os Gavião ao aldeamento. Já na metade do século XX, o último grupo Gavião, naquela região, foi atacado por agropecuaristas e madeireiros obrigando grande parte do grupo a fazer a migração ao sudeste do Pará. (SILVA, 2010, p. 21). Analisando sua história, os Gavião tem sua existência marcada pela violência da expulsão de suas terras e seus territórios invadidos por interesses econômicos. A empresa madeireira que os obrigou a migrarem, depois de explorar até a exaustão as madeiras nobres de suas terras, extinguiu-se:

“Neste período, a ocupação dos territórios indígenas era incentivada e/ou realizada por empreendimentos econômicos que se instalaram na região. Segundo Franklin (2008), os Gavião – “paracategês e krikatis” – que já se encontravam em migração e dispersão, foram eliminados ou expulsos do território ao sudoeste do Maranhão com a implantação da Companhia Industrial de Desenvolvimento da Amazônia (Cida) e de agropecuaristas. O acampamento da Cida foi instalado no povoado de Frades onde, no século XIX, frei Manoel Procópio havia aldeado os Gavião. Segundo o mesmo autor, essa empresa depois de explorar as madeiras nobres de uma área de mais de 50 mil hectares, encerrou suas atividades.” (Silva, 2010, p. 230).

Assim, as florestas que sobraram da Amazônia maranhense foi ocupada por migrantes, principalmente nordestinos, que fizeram o trabalho de afugentar os índios que vieram para o sudeste do Pará em busca de terras devolutas e de matas para a agricultura de sobrevivência.

Decorrentes das migrações forçadas ocuparam a margem direita do médio Tocantins e foram posteriormente reduzidos a Terra Indígena Mãe Maria. Os Akrãtikatêjê, por exemplo, foram para a reserva depois de serem obrigados a novo deslocamento, quando da construção do lago da hidrelétrica de Tucuruí.

Já no Pará, a partir de 1930 o território dos índios Gavião, à direita do rio Tocantins passaram a ser exploradas e disputadas pelos coronéis da castanha. Também antes, em 1926, quando aconteceu uma das maiores enchentes dos rios Tocantins e Itacaiúnas que inundou praticamente toda a cidade de Marabá, alguns moradores já haviam se mudado para a área que hoje é o núcleo de São Félix, mas, foram principalmente os donos de castanhais que promoveram “a desterritorialização indígena, pela expansão do território da castanha e pelas medidas de controle ou *limpeza* da área através do *amansamento* e/ou caçadas *punitivas* (de extermínio) empreendidas contra os Gavião, que reagiram às entradas (invasão) dos castanheiros.” (Silva, 2010, p. 164).

A exploração dos castanhais trouxe para a região grande número de trabalhadores, provocando estímulo à invasão destes castanhais que, saliente-se, eram em terras indígenas. O caso com os índios Gavião é exemplar: em 1921, o Governo do Pará criou, para eles, a gleba Ipixuna e, três anos mais tarde, em 1924, o Estado retomou as terras e o direito de posse, arrendando o castanhal para fazendeiros; em 1943, o caso se repete, com a mesma comunidade indígena, já na gleba Mãe Maria, que lhes foi dada e, mais tarde, arrendada. Não bastando, tempos depois, após 1965, o Estado implanta a PA-70 ou BR-222, atravessando a reserva indígena do mesmo povo Gavião, como consequência da criação da BR que ligou Marabá à rodovia Belém-Brasília. (Maçanas, 2010, p.69).

No começo da década de 1960, quando os antropólogos Roque Laraia e Roberto Da Matta fizeram pesquisas junto aos grupos Gavião, Suruí e Assuriní, suas conclusões foram pessimistas: sentenciaram que estes grupos indígenas estavam em processo de extinção, devido à despopulação e a submissão pelos regionais: “a estrutura econômica regional só abriu aos índios uma perspectiva: a de serem trabalhadores regionais. [...] A outra porta que também lhes foi aberta foi a de se tornarem mendigos nos núcleos regionais.” (Silva, 2010, p. 26).

Diante de tantas idas e vindas em terras que, em um momento eram suas, em outro eram dos “outros”, os Gavião, em um momento podiam ter caça, plantações, sua vida ritual e um cotidiano tranquilo. Já em outro momento, depois de uma reviravolta esse povo se via simplesmente sem casas, sem roças, ou seja, simplesmente sem terras ou um lugar para viver.

Na região do médio Tocantins, próximo a Marabá, os conflitos entre *brancos* e índios Gavião prolongaram-se desde a década de 1970, época da construção da estrada PA- 70, até a década de 1980, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) que hoje é a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) reconheceu que eles já habitavam o território há muito tempo e demarcou a

reserva indígena Mãe Maria, no município de Bom Jesus do Tocantins-PA. Os anciões do povo Gavião relatam que quando foi demarcada a Reserva Mãe Maria pelo SPI, havia outro povo na reserva, logo o SPI tinha por objetivo formar uma única aldeia. O outro povo que residiam na reserva era o Parkatejê, então o grupo Kyikatejê deixou sua aldeia onde nasceu e cresceu para se juntar com os Parkatejê, a aldeia destes ficava a 5 km de distancia da aldeia dos Kyikatejê.

Assim, os Kyikatêjê (grupo do Maranhão), e os Akrâtikatêjê (grupo da Montanha) uniram-se aos Parkatêjê entre 1971 e 1983 em torno de uma única aldeia. No ano de 2001 os Kyikatêjê mudaram-se, fundando uma nova aldeia na mesma Reserva, na altura do quilômetro vinte e cinco da rodovia, local onde eram desenvolvidos alguns projetos agropecuários. Reunidos, os três grupos estabeleceram diversas relações de alianças entre si, principalmente através de casamentos. As diferenças também se mantiveram marcadas enquanto viveram reunidos. A partir desse momento, os dois povos tinham somente um cacique, foi definido que este seria o cacique do Parkatejê, pois ele naquela época sabia melhor falar a língua dos homens brancos. Passadas algumas décadas dessa união, em 2001 houve um problema interno entre os dois povos e, então, os Kyikatejê decidiram sair e construir uma nova aldeia que se localiza a 8 km da aldeia Parkatejê. E recentemente, em 2009 os Akrâtikatêjê também resolveram fazer o mesmo, e fundaram uma nova aldeia, próxima às margens do rio Flecheiras. (Magalhães; Karajá; Costa, 2013, p.05).

Por sua vez o site dos povos indígenas do Brasil apresentam a versão de que desde 1943 havia uma gleba de terra concedida aos índios Gavião por decreto do então interventor federal no Estado do Pará. Segundo Cotrim, naquela época, os Gavião costumavam sair numa praia do rio Tocantins em frente do castanhal Mãe Maria e se confraternizavam com o seu administrador. Este deduziu que os índios deviam habitar nas cabeceiras do igarapé Mãe Maria e se preocupou em reivindicar para eles esta gleba, compreendida entre os rios Flecheiras e Jacundá, uma légua além da margem do Tocantins, faixa em que ele (administrador) explorava castanha Esta área passou a ser arrendada a terceiros pelo SPI a partir de 1947 por uma quantia considerada "irrisória", mas em 1965 o SPI começou a receber propostas de novos arrendamentos a preços altíssimos. Com o começo da abertura da PA-70 em 1964 a área despertou grande interesse e dezenas de posseiros se instalaram na área indígena.

Vendo que os funcionários do SPI não conseguiriam conter a ocupação da área, Antonio Cotrim resolveu convencer os 28 Gavião aldeados em Itupiranga a se mudarem para

lá. As expectativas dos agentes do SPI em "dar início à vida econômica" do Posto estavam vinculadas à eficácia da ação dos Gavião em afugentar os castanheiros que haviam se instalado ali. Os estereótipos então existentes em relação aos Gavião eram atualizados e reforçados nas expedições que empreendiam num determinado trecho da estrada, entre os rios Flecheiras e Jacundá, com objetivos precisos.

No final da década de 60, a penetração de posseiros e grileiros, facilitada pela abertura da rodovia PA-70, e o avanço rápido da frente pecuária acabaram por confinar, sob forte pressão, aquele grupo que fora se refugiar no Maranhão, num local que ficou conhecido como Igarapé dos Frades, em Saranzal, próximo a Imperatriz. Em fins de 1968, a área em que a "turma do Maranhão" se encontrava — perto da PA-70, mas a 150 km de Mãe Maria — havia sido interdita por decreto (nº 63.515 de 31-10-68), medida que não fora respeitada pela população pioneira. Os Gavião reagiram violentamente, tendo havido mortes de ambos os lados, o que provocou um pânico generalizado em toda a região.

No início da década de 70, com o impulso da política governamental de ocupação gradativa dos chamados "espaços vazios" da Amazônia, começaram a se desenvolver os grandes projetos de construção da rodovia Transamazônica e da Usina Hidroelétrica de Tucuruí, esta visando à exploração de minérios da Serra de Carajás. A Funai determinou então a remoção do grupo da Montanha para o interior da TI Mãe Maria, para onde se dirigiram seis rapazes solteiros, em 1971. No ano seguinte, começaria a construção da barragem da Usina Hidroelétrica de Tucuruí, exatamente na área concedida aos Gavião em 1945.

Krohokrenhum, o primeiro grande líder indígena dos Gavião, viveu o contato com os kupên⁴ desde os momentos iniciais, tendo sido o seu grande incentivador. Tomou a frente em todo o processo e, a certa altura, chegou a acreditar que seu povo estivesse realmente próximo do fim. Ele exerceu a liderança desde o remanejamento para TI Mãe Maria e sempre evitou em se ausentar do território da "Comunidade Indígena Parkatêjê", costumando enviar emissários e mesmo alguns entre os Gavião para se especializarem nas "relações para fora" (comércio, bancos, Funai, exportadores de castanha, etc.), nos povoados vizinhos, em Marabá, Belém ou Brasília. Às vezes, o próprio Krohokrenhum se desloca, mas desde muito tempo, as negociações importantes para o destino dos Gaviões, envolvendo representantes de agências federais, ele faz questão que ocorram na própria aldeia. Ficou famosa, nos idos de 1977, sua

⁴ Forma como os Gavião se referem aos não-índios, na sua linguagem, um dialeto da língua Timbira Oriental, pertencente à família Jê.

grande recusa ao convite do Ministro do Interior, Rangel Reis, para comparecer em Brasília no ato da assinatura de um empréstimo bancário para a safra de castanha. Do mesmo jeito permaneceu nas negociações que se seguiram, envolvendo indenizações com representantes da Eletronorte e CVRD (atual VALE). Krohokrenhum tem consciência da lenda que corre, na região e pelo Brasil, a respeito dos Gavião, "os índios que enricaram com as indenizações". Não gosta da maioria das versões da imprensa a respeito das mudanças que estão acontecendo no estilo de vida da aldeia.

Em julho de 1985, por exemplo, num gesto inesperado com grandes repercussões na vida da aldeia, Krohokrenhum quebrou publicamente seu maracá e seu arco e mandou destruir as toras que seriam utilizadas na "corrida", depois que um grupo de jovens, recém-chegados do "comércio", preferiram jogar futebol no pátio de aldeia ao invés de participar de um ritual que envolvia cantos e danças. De pouca conversa com os kupên, mas autor de longos e frequentes discursos no pátio da aldeia, Krohokrenhum vem sendo o condutor de um amplo movimento de resistência dos Gavião na defesa de seu território.

A transferência de todos os grupos locais para a Terra Indígena Mãe Maria permitiu a Funai constituir ali a força necessária para o desenvolvimento de uma atividade que chegou a fazer desse posto o maior produtor de castanha, no início da década de 70. O sistema de exploração econômica a que os Gavião estavam submetidos, como mão-de-obra coletora, durou dez anos, de 1966 a 1976. Durante esse período os Gavião se recuperaram em termos demográficos, mediante a assistência proporcionada pela Funai para resolver essas questões.

Krohokrenhum resolveu dirigir-se pessoalmente à Delegacia de Belém, para resolver a questão da "comissão" paga pela Funai, como remuneração pelo trabalho dos Gaviões na coleta da castanha. Em conversa entre ele e o então delegado regional o líder afirmou que, dali em diante, deixaria de comercializar a castanha de Mãe Maria. Naquele ano, a antropóloga Iara Ferraz estava realizando levantamentos preliminares para a implementação do Projeto de Emergência para a Coordenação da Safra de Castanha pelos Gavião de Mãe Maria. Com os Gavião, debatia a possibilidade concreta de comercializar a produção diretamente com os agentes exportadores, sem a mediação da Funai.

Desta maneira os Gavião estabeleceram relações pessoais e diretas com determinados segmentos da sociedade nacional que até então desconheciam, representados sobre tudo por exportadores e agentes bancários. O controle financeiro da safra e de quaisquer outras operações comerciais era efetuado, em 1976, através de

livros-caixa, elaborados por dois componentes do grupo da "Montanha", assessores de Krohokrenhum. Nesse trabalho, eram acompanhados pelo chefe Gavião e assistidos pelo chefe do Posto. Esses dois representantes assinavam contratos e movimentavam as contas bancárias, em nome da "Comunidade Indígena Parkatêjê", conforme indicado nos novos talonários, que logo substituíram os antigos impressos do Posto. Logo os Gaviões haviam conseguido gerir, de forma autônoma, a safra de castanha de 1976, tiveram que enfrentar as pressões exercidas sobre seu território por empreendimentos governamentais de grande porte: a passagem de uma linha de transmissão da Eletronorte e, posteriormente, da ferrovia do Projeto Carajás.

Diante da impossibilidade de desviar o traçado da linha de transmissão de alta tensão que ligaria Marabá a Imperatriz, justamente sobre os seus maiores castanhais, roças e a aldeia em que então estavam todos vivendo, a do "Trinta", os Gavião passaram a exigir o pagamento de uma indenização prévia, por perdas e danos, em dinheiro e diretamente à Comunidade, mediante o estabelecimento de um contrato. Uma série de negociações diretas entre os Gavião e representantes da Eletronorte resultaram no acordo assinado em 1980, para o pagamento de uma indenização que permitiu a realização do projeto de Krohokrenhum de construir uma nova aldeia, com casas de alvenaria dispostas em círculo e que foi inaugurada em 1984. Para que esta inauguração fosse possível, a Comunidade teve que enfrentar uma série de dificuldades, especialmente a ingerência da Funai no andamento das obras.

Ainda em 1980, os Gavião tiveram de enfrentar nova ameaça: a construção, pela CVRD, da ferrovia que liga Serra de Carajás a Itaquí cujo leito atravessou a terra indígena. As negociações levaram a um primeiro acordo e ao pagamento, em 1982, de outra indenização à Comunidade.⁵

Quando se fala da população indígena é importante perceber que ao longo da História, existe uma jornada de idas e vindas da população indígena praticamente “escorraçados” de seu território original o que acontece de várias formas: por desastres naturais, epidemia de doenças mas principalmente por conflitos com madeireiros, garimpeiros, grileiros, fazendeiros ou perseguições de grandes empresas devido ao surgimentos de grandes projetos ligado ao governo ou particulares, como empresas de telefonia, energia, hidrelétricas, etc.

A história do povo Gavião da Terra Indígena Mãe Maria, não é diferente, e tudo isso tem influenciado a vivência e as transformações dentro do seu território.

⁵ Informações obtidas no site < <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/gaviao-parkateje/515>>. Adaptado.

Delimitada pelos rios Flecheira e Jacundá, afluentes da margem direita do rio Tocantins, e ocupando uma área de 62.488, 45,16 ha. a terra indígena Mãe Maria é habitada, como já foi dito, originalmente por três grupos indígenas organizados primeiramente em três aldeias. A aldeia dos Parkatêjê é denominada aldeia Mãe Maria ou popularmente conhecida como aldeia do “Trinta”, devido a quilometragem da rodovia que atravessa o território. Assim ela se situa do lado direito da BR-222 no sentido Marabá/Bom Jesus e do lado esquerdo do igarapé Mãe Maria que deu origem ao nome a terra. Ao lado desta aldeia, como se fosse quase em anexo, habitam os Akrãtikãtêjê. E por fim, já no Km 25, do lado esquerdo, está a aldeia Kyikatêjê Amtãti, do povo Kyikatêjê. Há uma distância de 5 km que separa as aldeias.

Imagem 3: Terra Indígena Mãe Maria cortada pela rodovia e pela ferrovia.



Fonte: Google Maps, 2015.

Hoje não falamos apenas na formação de três aldeia e sim a formação de oito aldeia em formação no mesmo território da Terra Indígena Mãe Maria devido ao aumento populacional no território. Independente disso, os três grupos estão unidos e se organizando em prol de um objetivo comum: a defesa de seu território. Mas como eles utilizam esse território como manifestações de sua cultura?

A Aldeia Kyikatêjê, por exemplo é construída conforme padrão Timbira, ou seja, circular, ficando o lado mais comprido virado para a praça situada no centro. O que denominamos *praça* é, para os Gavião, o *kajipôkre*, pátio, ou ainda, centro da aldeia. O *kajipôkre* é local de importância simbólica e ritual, representa o centro das decisões políticas, onde são realizadas as reuniões, as danças, as disputas de varinha e demais brincadeiras. É também lugar de encontro dos velhos nas noites frias que, ao redor do fogo narram muitas histórias de caçadas e compartilham as lembranças dos tempos passados com os demais. Também é no *kajipôkre* que as toras são derrubadas ao final de cada disputa e, onde os corredores são banhados pelas mulheres da família (esposa, irmãs, tias e filhas). Então, o pátio é espaço de todos, por isso, cuidado por todos, é periodicamente capinado pelas famílias, principalmente no período das chuvas quando as plantas crescem com mais vigor. Na foto abaixo é possível perceber a descrição. A parte interna do círculo, onde não há vegetação é o *kajipôkre*.

Imagem 4 : Vista aérea da Aldeia *Kyikatêjê*.



Fonte: Acervo da Associação Indígena Gavião, 2014.

Mas apesar de tudo isso os Gavião tinham uma forma própria de se relacionar com o território, de se posicionar com relação ao rio Tocantins, o qual determinou a nomeação de cada grupo, mas que o Estado desrespeitou essas formas próprias de relação colocando todos na mesma reserva;

Uma das outras principais dificuldades enfrentadas pelas comunidades e pelas organizações indígenas é a de lidar com o modelo burocrático de organização social, política e econômica dos brancos, que são obrigados a adotar nas suas comunidades para garantirem seus direitos de cidadania, como o acesso a recursos financeiros e tecnológicos. O modelo de organização social, no formato de associação institucionalizada, não respeita o jeito de ser e de fazer dos povos indígenas. Os processos administrativos, financeiros e burocráticos, além de serem ininteligíveis à racionalidade indígena, confrontam e ferem os valores culturais dos seus povos, como o de solidariedade, generosidade e democracia. (Luciano, 2006, p.82).

Iremos agora apresentar como a terra indígena Mãe Maria vem sendo historicamente expropriada por vários atores sociais que tem na área a última reserva ambiental preservada na região para a caça e extrativismo de frutas como castanha do Pará, açaí, cupuaçu, etc, bem como os impactos causados pelo Estado no remanejamento de três grupos indígenas em uma mesma área e as alterações em seu território causada por grandes projetos de rodovias, ferrovias e linhas elétricas.

É importante lembrar que a Terra indígena Mãe Maria tem seu território localizado em uma região de dinâmicas que foram as que mais causaram profundas transformações no país durante décadas, principalmente após a década de 1970, quando a região sudeste do Pará se constituiu um polo de atração populacional de pessoas vindas de praticamente todas as partes do país.

Por meio do slogan “Integrar para não entregar” a política de ocupação da Amazônia propôs e implantou as rodovias, como a Transamazônica e a construção de hidrelétricas. A implantação desses projetos, cujo objetivo era desenvolver a região em momento algum considerou os indígenas, além de ribeirinhos, caboclos e seringueiros que moravam na Amazônia. Assim com o objetivo de colonizar a região, surgiram alguns mitos como de vazio demográfico e o de colonizar e desenvolver a qualquer custo, sem considerar as populações que habitavam a região, principalmente os índios. (Magalhães; Karajá; Costa, 2013, p. 06).

Atualmente as faixas territoriais onde estão situadas a Estrada de Ferro Carajás, a Linha de Transmissão da Eletronorte e a BR 222 são excluídas da Terra Indígena Mãe Maria através de Decreto nº80.100 de 08 de agosto de 1977 e do decreto nº91.078 de 12 de março de 1985. Os decretos foram feitos antes da promulgação da Constituição de 1988 que garante os direitos originários imprescritíveis sobre as terras que tradicionalmente ocupam, portanto inalienáveis e indisponíveis. Mesmo com a contestação dos grupos atingidos a situação persiste sem previsão de uma revisão jurídica. (Fernandes; Cardoso; Sá, 2008, p. 06).

Assim, iremos agora apresentar e fazer uma análise dos principais projetos governamentais e desenvolvimentistas que mais causaram e tem causado impacto na terra do povo Gavião além de outras ameaças que estão eminentes, como a futura construção da hidrelétrica em Marabá.

Foi no final da década de 60 que a abertura da antiga PA-70 cortou, cerca de 2 mil ha de castanhal da Terra Indígena Mãe Maria trazendo impactos importantes para uma das principais atividades produtivas dos Gavião. Além de castanheiras, açais, cupus e outros frutos foram retirados também madeiras de lei, principalmente mogno. Essa alteração da mata local forçou uma modificação nos hábitos da comunidade. Os Gavião reconhecem que a abertura permitiu maior facilidade de acesso das comunidades aos centros urbanos regionais. Por outro lado, a abertura da estrada também facilitou a invasão pelos não-índios (*kupen*), que passaram a entrar na mata, principalmente de noite, para caçar, coletar castanha e açai e pescar nos rios que fazem fronteira com a terra indígena. Com relação aos rios utilizados pela comunidade, houve percepção de diminuição na oferta de peixes e na vazão desses corpos hídricos ao longo dos últimos anos. Um dos motivos observados para isso é a falta de respeito à faixa de Área de Preservação Permanente pelos fazendeiros locais. O desmatamento irregular provoca assoreamento nos rios, o que diminui sua vazão e, conseqüentemente, sua capacidade de comportar a mesma população de peixes de antes. Outro motivo destacado para a escassez de pescado é o uso constante de agrotóxicos por fazendeiros próximos à terra indígena. Os Gavião reconhecem os perigos trazidos pelo uso do veneno que passa para os rios da região, contaminando os peixes, a caça e, conseqüentemente, os índios que se alimentam desses animais. (Dodde, 2012, p. 61).

A rodovia, além de proporcionar o fácil acesso de pessoas desconhecidas às comunidades, tem causado atropelamento de animais silvestres. As placas de sinalização foram arrancadas e pichadas, numa demonstração de vandalismo e desrespeito pela Comunidade. A rodovia é utilizada para o transporte de cargas e pela falta de fiscalização, o gado que morre no transporte é constantemente deixado na margem da rodovia, na parte que corta a Reserva, além do lixo, que é jogado com frequência pelos motoristas às margens da rodovia. A mata da Reserva Mãe Maria tem servido de esconderijo para quadrilhas que efetuam roubos nos municípios da região e se abrigam na floresta densa e fechada. Por diversas vezes a população vivenciou situações de pânico, com a entrada de carros policiais e até helicópteros que pousam no pátio da aldeia à procura de pistas dos bandidos. (Fernandes; Cardoso; Sá, 2008, p. 09). A estrada também trouxe problemas com a questão do lixo. Hoje

há disposição irregular de lixo ao longo de toda a rodovia, o que acaba causando incêndios constantes, que invadem a área da TI.

Em novembro de 1998 a pavimentação da BR-222 sobre a Terra Indígena Mãe Maria foi alvo de diagnóstico de impacto por indicação da Procuradoria da República em Marabá. Um estudo antropológico buscou avaliar as consequências da rodovia a partir de 1967. Desde então, pouco foi feito para resguardar os direitos dos Gavião, que assistiram ao aumento crescente do tráfego na rodovia, que hoje comporta um pesado fluxo de veículos, transporte de carga e de ônibus. Em nenhum momento o Governo do Estado do Pará negociou a passagem da rodovia sobre a reserva indígena.

Os Gavião esperam a indenização devida e apresentaram a demanda pela negociação, mas entendem que a existência da rodovia cortando a área indígena é irreversível, e constitui hoje uma importante via de comunicação, tanto para os índios, como para os habitantes da região. A estrada garante a rápida ligação da comunidade indígena com os centros mais próximos; auxilia nos casos de urgências médicas e no escoamento da produção de castanha-do-pará e dos frutos regionais. As queimadas também foram outro objeto de reclamações frequentes entre os moradores da TI Mãe Maria. Eles relataram casos de queimadas iniciadas por lixo na beira da estrada. Contudo, a principal queixa se deve às queimadas periódicas feitas por motivo de manutenção para o não crescimento de vegetação embaixo da Linha de Transmissão. Constantemente esse fogo invade a área da TI, afetando o crescimento das árvores próximas à estrada. A alteração da tipologia vegetal em todo o entorno da reserva foi observado como um dos impactos mais difíceis de serem contornados. Onde era floresta, existem hoje fazendas. Mas a alteração vegetal é percebida inclusive dentro da reserva com o aparecimento de vegetações típicas de mata aberta como capoeira e Embaúba. Além dos impactos causados pela abertura de rodovias, os Gavião também sentiram os impactos de outros empreendimentos lineares. A TI Mãe Maria encontra-se atualmente diretamente afetada por três grandes empreendimentos: uma estrada de ferro da Vale, a rodovia BR-222 e uma linha de transmissão. (Dodde, 2012, p. 62)

Em 1968, depois da abertura da estrada PA-70 (atual BR-222), as relações se tornaram ainda mais tensas, porque os migrantes e outros empreendimentos econômicos intensificaram a ocupação dos territórios indígenas, principalmente porque a estrada cruzou a área destinada à aldeia dos Gavião. Neste ano um jornal de Marabá noticiou:

“Em dois lugares distantes – entre os quilômetros 68 e 85 da estrada PA-70, os índios gaviões de uma aldeia que ainda vive em estado primitivo, saíram na

referida artéria rodoviária – ainda em construção, saqueando, vitimando dois colonos com acertadas e perigosas flexadas. Soubemos que é triste a situação desses oborégenas [sic]. Pelo lado do rio Tocantins sugem as indústrias, cuja povoação avança para o centro da floresta; pela PA-70, o povo chega às carradas. Vê tanta riqueza e se arroja sem mínima condição de sobrevivência e vai fazendo o seu tapiri. O índio corre de um lado para outro, se vê encurralado e num ato de desespero, se lança a fazer justiça à sua concepção. Daí surgem problemas de difícil solução. Francamente, esse problema de índio tem sido um mito. Uma CPI liderada pela Câmara Federal, não faz um mês, esteve na aldeia dos gaviões no Km. 30 da PA-70.” (Silva, 2010, p. 38).

Dentre outros impactos que a rodovia causou à Terra Mãe Maria podemos enumerar os seguintes: alteração da qualidade da água e assoreamento de corpos hídricos; alteração da qualidade do ar; aumento do nível de ruído; alteração do calendário ecológico e do microclima; intensificação de incêndios; contaminação do solo; aumento do risco de atropelamento de animais; aumento da pressão de caça por invasores e diminuição da fauna cinegética; aumento do desmatamento; fragmentação de habitats; intensificação da exploração dos recursos pesqueiros.

Figura 5: BR 222 e Torres de transmissão da Eletronorte atravessando terra indígena Mãe Maria.



Fonte: Acervo da Associação Indígena Gavião, 2006.

A construção da linha de transmissão da Eletronorte foi autorizada pelo Decreto nº. 80.100, de 08 de agosto de 1977. Todos os anos, na reserva Mãe Maria o corredor que passa as torres de transmissão é “limpo” no período do verão queimando ao redor para limpar a área

que sistematicamente cobre toda a área, prejudicando os indígenas com a fumaça e a perda de animais. A falta de planejamento e de cuidado no processo de queima provoca o descontrole do fogo e o alastramento de focos para o interior da Reserva. A grande quantidade de fumaça gerada nas margens da rodovia espanta mais da metade das colméias do apiário da comunidade, e relatos informam que no último verão (ano de 2008) o fogo chegou muito próximo às casas da aldeia, assustando as pessoas e causando problemas respiratórios nas crianças e velhos, numa situação de descontrole total do trabalho que a Eletronorte realizada sem fiscalização do Poder Público. (Fernandes; Cardoso; Sá, 2008, p. 09).

Segundo algumas pesquisas atreladas à indenização paga pela Eletronorte para poder passar a linha de transmissão no interior da Reserva foi de 40 milhões de cruzeiros (que atualizados equivaleriam a R\$ 7.923.584,60 reais), menos da metade da estimativa de 87 milhões que havia sido calculada em função dos impactos que seriam ocasionados, tendo isso decorrido das pressões da própria FUNAI. (Magalhães; Karajá; Costa, 2013, p.07- 08). Sobre esse acordo e suas consequências é apontado o seguinte:

“Não obstante, sempre em busca de novos caminhos que garantam a sobrevivência de suas comunidades, os indígenas se deparam com ausência de Políticas Indigenistas mais sérias. Mesmo quando este contato aparente ser favorável ao indígena, quando a comunidade parece estar sendo beneficiada, isso é ilusório, como é o caso da comunidade Gavião que firmou acordo com a Eletronorte e recebeu uma considerável indenização da empresa, contudo, sofre até os dias atuais, os impactos incontornáveis de tal ação: sua reserva está cercada por fazendas e cidades, os animais que outrora faziam parte de sua alimentação certamente já não estão no cardápio atual, pois as matas ao redor da reserva já foram devastadas, os jovens da comunidade já não falam no cotidiano o idioma de seu povo, poucos falam o idioma de seus ancestrais.” (Maçanas, 2010, p.70).

Outras consequência permanentes sobre o impacto da construção da linha de transmissão da Eletronorte, o principal foi a mudança do local do cemitério de uma das aldeias, ou seja, causou a violação do túmulo dos antepassados. Soma-se a isso a redução dos castanhais e o perigo provocado por doenças causadas pela aproximação com a radiação da energia elétrica.

Por sua vez, a construção da Estrada de Ferro Carajás foi autorizada através do Decreto n°. 91.078, de 12 de março de 1985 e provocou o aumento das invasões, causando sérios problemas aos Gavião e ameaçando a integridade de seu território. O atravessamento da mata pela passagem da ferrovia, somando-se com o da rodovia, provocou o afugentamento de caças e alterações no habitat natural destas espécies. A inexistência de um corredor ecológico tanto entre as áreas separadas pela ferrovia, como a parte da rodovia que corta a área ao longo

de toda sua extensão, impedem a circulação dos animais na totalidade da reserva, impactando inclusive o sistema reprodutivo das espécies. A ausência de uma zona de amortecimento no limite externo da Reserva Indígena Mãe Maria está provocando uma diminuição da disponibilidade de água para a comunidade, para os animais e para a própria floresta. As nascentes desses cursos de água estão localizadas em propriedades vizinhas, que não cumprem o que está previsto na legislação ambiental. Na parte externa à Reserva, os igarapés possuem pouca ou nenhuma vegetação de ciliar e a mesma coisa acontece com as nascentes e conforme declaração do líder Zeca Gavião, “a nossa reserva é uma ilha, mas em volta dela a bacia hidrográfica está toda contaminada, por causa dos fazendeiros, mesmo que nos preserve, a água já está contaminada para o futuro,(...) isso é preocupante pra nós”.

No ano de 1982 foi pago pela antiga CVRD (Companhia Vale do Rio Doce, atual VALE)⁶, uma indenização à comunidade no valor de 56 milhões de cruzeiros (equivalente a R\$ 2.618.778,62), considerado um valor irrisório frente aos prejuízos causados pela construção da ferrovia que transportaria minério de ferro da Serra de Carajás aos portos do litoral Maranhense, diante do ruído, da poluição das águas e da cobertura vegetal, além do intenso fluxo de trabalhadores e da presença constante dos trens sobrecarregados de minério de ferro, que será transportado descoberto, durante os próximos quatrocentos anos, conforme as projeções da CVRD. Atualmente, a referida empresa repassa um valor mensal às comunidades para manutenção das atividades em educação, saúde, transporte, alimentação e para o desenvolvimento de projetos agrícolas, com o objetivo de promover a auto-sustentabilidade desses povos. Segundo relatos das lideranças indígenas, a CVRD enfatiza o caráter voluntário do repasse, que será cancelado imediatamente a qualquer forma de invasão ou intrusão da estrada de ferro. (Fernandes; Cardoso; Sá, 2008, p. 09).

Por fim no ano de 2014 começaram as obras do projeto de construção da Hidrelétrica de Marabá, e mais uma vez, os grupos indígenas da Reserva Indígena Mãe Maria serão os mais afetados, pois a nova usina vai causar o alagamento de uma área de vegetal de cerca de 3 mil hectares, com perda principalmente de uma variedade de ipês, chamados na região de pau d’arco, madeira usada para fazer ponta de flechas, além de castanha-do-pará e variada fauna que proporciona caça para os índios.

Assim a Reserva Indígena dos Gavião é a terra indígena mais impactada do Brasil e ainda será mais ainda, pois a Estrada de Ferro Carajás agora será duplicada e os dois linhões da Eletronorte ainda receberá um terceiro linhão de fibra ótica da operadora Vivo.

⁶ A mudança de nome foi devido a privatização dessa empresa que antes era estatal.

A Barragem de Marabá vai atingir nove municípios: Marabá, Palestina do Pará, São João do Araguaia, Brejo Grande do Araguaia e Bom Jesus do Tocantins, todos no Pará; Axixá, Esperantina e Araguaatins, no Estado do Tocantins; e São Pedro da Água Branca, no Maranhão. Com um custo estimado de 2 bilhões de dólares, o prazo médio de construção é de oito anos. A hidrelétrica de Marabá deverá ser uma das maiores do país, com capacidade de produção de 2.160 megawatts, tornando-se um aporte considerável para o Sistema Interligado Nacional.

Antes da chegada dos colonizadores brancos os povos indígenas dispunham de vastas áreas para caça, plantio e realização de seus rituais e festas. Com a diminuição destes espaços tendo em vista que seus territórios tornaram-se alvos de interesses capitalistas e diferentes formas de exploração, foi exigido a busca pela capacitação dos índios em diversas áreas de conhecimento, para a qual apenas formação e ensino médio e fundamental era insuficiente.

Por outro lado, mesmo com as novas tecnologias, os índios não deixam de serem etnicamente diferenciados entre si e também em relação aos não índios e os demais indígenas da sociedade nacional. Isso é mantido por meio da preservação de sua cultura através da língua, rituais, festas comemorativas, alimentação, etc. Para a manutenção de um território, não basta o contato com os conhecimentos dos não índios. É fundamental a continuidade de sua cultura.

Todavia todos esses elementos são ainda insuficientes perante o futuro incerto de novas ameaças ao Território dos Gavião. Atualmente o povo já possui representante eleito na câmara dos vereadores de Marabá e Bom Jesus do Tocantins, professores e estudantes de diversas áreas na graduação e que almejam se inserir em programas de pós graduação em nível de mestrado e doutorado. Todos eles representam novas formas de defesa ao se articularem para debaterem em nível de igualdade e argumentos sobre os interesses de preservação territorial e cultural do povo gavião.

CAPÍTULO III: OS FATORES RELACIONADOS À EVASÃO INDÍGENA DO POVO GAVIÃO NO ENSINO SUPERIOR

3.1 METODOLOGIA

O número de alunos indígenas pesquisados foi de 15 alunos, tantos os que abandonaram o curso quanto os que ainda se faziam presentes nas universidades e cursando as disciplinas no ano de 2014. Assim, os questionários e perguntas das entrevistas foram elaboradas levando em consideração os alunos evadidos e remanescentes. Não foi difícil localizar todos os alunos, em razão de que já trabalhamos nessa aldeia como professores. Também não houve caso de recusa em participar da pesquisa, pois todos estavam interessados no desenvolvimento do povo Gavião. O sentimento de irmandade é muito presente nos povos indígenas. Já houve casos de recusa em participação de outras pesquisas, pois os líderes (caciques) se diziam cansados de pesquisadores que vinham de várias partes do país até a Terra Indígena Mãe Maria (pois esse povo é alvo de vários estudos e interesses) realizavam sua pesquisa mas depois os Gavião não viam nada reverter em benefício de seu povo, nem mesmo um exemplar do trabalho, dissertação, tese ou artigo, era deixado na aldeia para pesquisas futuras. Todavia esperamos de antemão que essa pesquisa possa reverter em benefícios educacionais, tanto do lado dos indígenas quanto dos “brancos”.

3.2 DADOS QUANTITATIVOS

Atualmente na UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, obtivemos as informações de que no período entre 2013 a 2015 um total de 28 alunos indígenas ingressaram ou foram matriculados, nos cursos de Agronomia, Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Direito, Engenharia de Minas, Geografia, História, Letras Língua Portuguesa, Matemática, Pedagogia, Saúde Coletiva e Administração, sendo 12 do sexo masculino e 16 do feminino. Até o momento 04 alunos evadiram do curso.

Já os alunos do povo Gavião que evadiram de cursos superiores podem ser apresentados no seguinte gráfico abaixo:

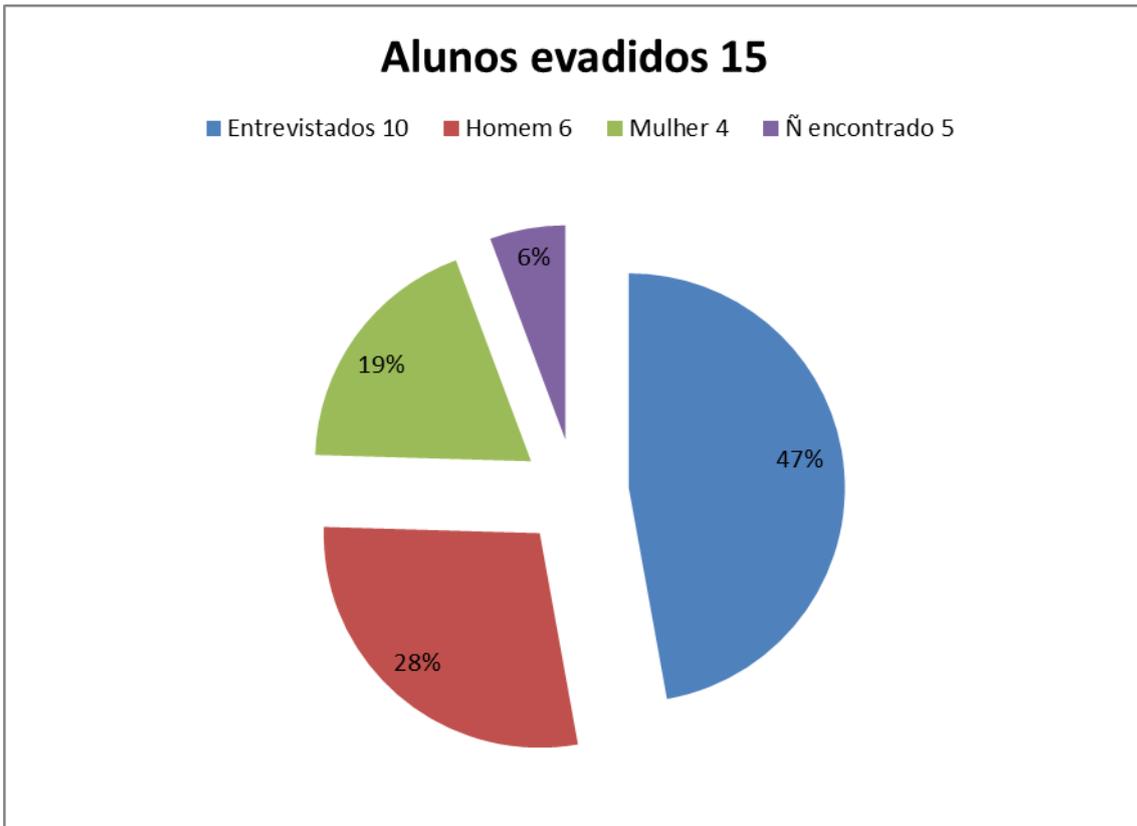


Gráfico 1: Número de alunos indígenas evadidos

Ao longo da pesquisa, tanto nas entrevistas realizadas como na participação em diversos eventos em que os estudantes indígenas tinham possibilidade de se manifestar, identificou-se uma forte demanda no sentido de que os conhecimentos indígenas sejam incorporados aos conteúdos curriculares da universidade. Os estudantes ressaltaram que os conhecimentos tradicionais não são reconhecidos dentro das instituições de ensino superior e a maioria dos professores não está preparada para o diálogo e a troca de conhecimentos. Os estudantes entrevistados enfatizam que, apesar de a ideia de interculturalidade nortear muitos dos projetos universitários, o conceito vem sendo aplicado mais de forma teórica do que prática, tanto pelas políticas de governo quanto pelas universidades. Todavia pelas respostas obtidas consideramos os seguintes dados sobre as causas da evasão no ensino superior:

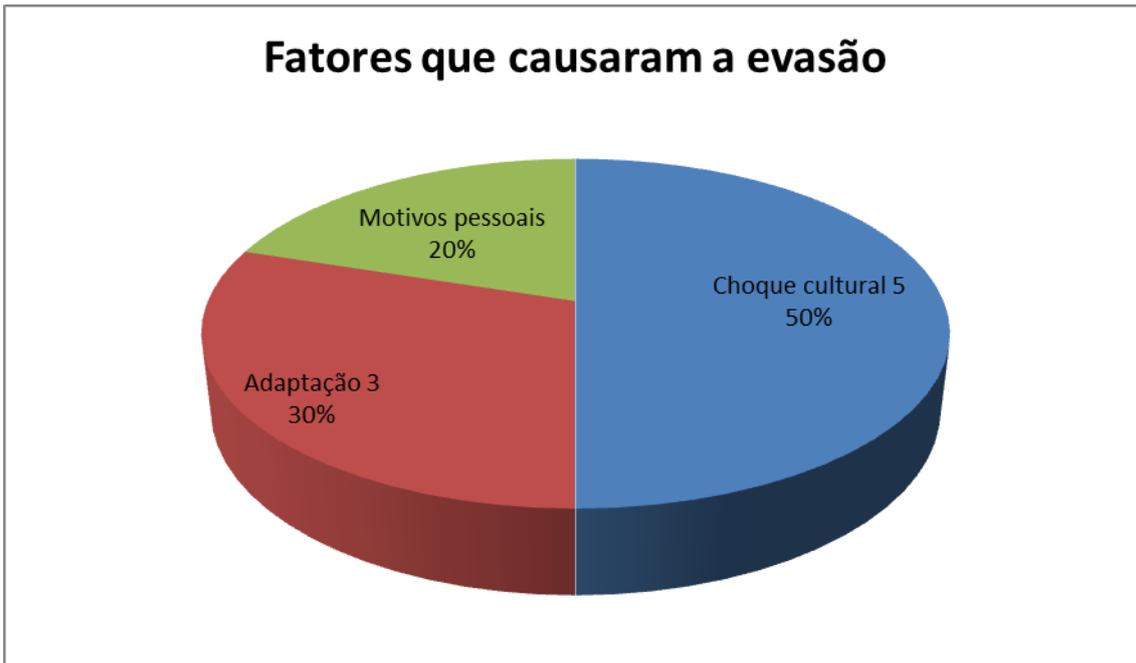


Gráfico 2: Fatores que causaram a evasão

3.3 ANÁLISES DAS RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS

Sobre os alunos indígenas do povo Gavião que foram entrevistados (vide questionário em anexo) obtivemos as informações que os cursos que foram abandonados eram: administração de empresas, Direito, Educação Física, Agronomia, Ciências Sociais, Enfermagem e até Medicina. Soubemos também que a maioria dos cursos estava sendo realizado na capital do estado: Belém, o que implicava um grande afastamento e ausência dos familiares. Muitos eram casados e, no caso principalmente das mulheres, tornou-se inviável a ausência, sendo que o povo Gavião possui fortes relações com a família.

Sobre a primeira pergunta: "Quais fatores influenciaram na escolha do seu curso de graduação?" Destacamos abaixo as seguintes respostas:

Acho que estamos sendo enganados pelas grandes empresas que violam nossas terras, através dos recursos que são mal administrados, para o benefício de nosso povo.

Por agronomia ser um curso que lida com a terra eu teria possibilidade de poder colaborar melhor com a comunidade.

A saúde é uma área carente e eu escolhi por ver a necessidade de meu povo.

Tenho vontade de trabalhar na FUNAI.

Como as aldeias trabalham com associações acho que um profissional na área de administração seria muito importante para dialogar com a FUNAI sobre nossos interesses e com certeza melhoraria o atendimento com nossa comunidade.

Sobre a questão: “Qual a contribuição desse curso você acha que teria para a formação de sua identidade ou para sua comunidade indígena em geral?”:

Os povos indígenas necessitam de pessoas que tem a formação nessa área, a saúde.

Em agronomia necessitamos manejar e fazer mais criatórios de animais: peixes, porcos, galinhas, etc.

Meu povo gosta de praticar esporte, então achei que Educação Física seria importante caso alguém precisasse de orientação ou um fisioterapeuta.

Na pergunta: “Em sua opinião, você teve dificuldade para interagir nas atividades desenvolvidas em grupo durante as aulas da faculdade?”

Sim, tive dificuldade de me enturmar com os Kupens.

Sim, muita.

Sim, porque ficava com vergonha de falar qualquer coisa e não estar por dentro. Eles são outra cultura.

Sobre a questão: “Quais os fatores influenciaram na sua desistência do curso superior ao qual estava estudando?”

Eu desisti pelo fato do curso ser distante. Em outra cidade e ter dificuldade de locomoção de toda a família para lá.

Família, distância, um costume diferente.

Recebi pouco apoio das pessoas.

Em relação aos conteúdos ministrados pelos professores, qual o grau de compreensão para o seu aprendizado? Você achou difícil assimilar/compreender?

No começo tive, como toda área, mas depois fui entendendo.

Tive dificuldade com as palavras técnicas.

Acho que na universidade eles não tem tempo para explicar com detalhes

Em sua opinião, como deveria ser a metodologia para garantir a permanência dos alunos indígenas aprovado nos cursos superiores de modo que não haja evasão ?

Ser diferenciado no sentido de ter mais respeito com nossa cultura.

Devia ter coisas mais próximas de nós, da nossa realidade.

Uma causa apresentada pelos próprios estudantes indígenas, se refere à ausência de uma rotina de estudos. Segundo eles, a leitura e o estudo sistemático não fazem parte de seu cotidiano, de sua cultura. Afirmam que estudam para fazer as “provas” e que estudam pouco porque a universidade, muitas vezes, exige pouco. Outra ainda, também recorrentemente explicitada pelos próprios estudantes indígenas refere-se à inexpressiva validade que eles atribuem aos conteúdos ensinados na universidade. Eles não percebem como os conteúdos ensinados podem contribuir nas suas vidas. Enfatizam uma preocupação com os aspectos pragmáticos e imediatos do que aprendem ou deveriam aprender, por isso muitas vezes se dispersam e perdem o interesse pelas disciplinas. Há também os que afirmam que na universidade há muito falatório e pouca serventia prática. Um estudante afirmou que consegue ouvir o que os professores dizem por aproximadamente 10, 12 minutos. Depois se dispersa.

A má atuação do docente contribui para que o aluno desista do curso. Entendendo que os primeiros períodos do curso são os que exercem maior impacto sobre o universitário, os professores, principalmente destes períodos, deveriam desenvolver práticas metodológicas qualificadas, motivadoras e significativas para que o acadêmico interagisse com os professores e colegas, criando um vínculo com a instituição de ensino.

São muitos os que entram no curso sem conhecer a profissão e acabam sendo desestimulados quando percebem que a futura carreira não lhe proporciona satisfação pessoal. Para evitar isso se torna necessário oferecer aos estudantes informações mais precisas sobre os cursos superiores desde o ensino médio.

A maioria dos alunos que se matricula no ensino superior realiza sua opção profissional numa faixa etária muito precoce. Pesquisas apontam um alto índice de evasão por causa das decisões profissionais imaturas feitas por jovens que fazem suas escolhas com base em informações mínimas, geralmente distorcidas e idealizadas sobre o curso.

Difícil acesso à universidade - Alguns acadêmicos desistem por não ter condições de arcar com os gastos provenientes de transporte, outros por não terem tempo para as viagens rotineiras.

Transferência de domicílio - Pode ser motivo para a evasão o fato de o aluno transferir sua residência para uma cidade diferente de onde está situada a IES em que está matriculado.

Hoje podemos dizer que muitos indígenas conseguiram resgatar o orgulho de sua ancestralidade. No entanto, o que foi possível verificar através das análises dos dados pesquisados é que para os indígenas a evasão tem um significado diferente da evasão dos não

índios. A prova disso está nos dados do primeiro vestibular com cotas para os indígenas no ano de 2003, quando foram disponibilizadas 10% das vagas gerais e um total de 186 (cento e oitenta e seis) indígenas se inscreveram no vestibular. Foram classificados 116 (cento e dezesseis), culminado na matrícula de apenas 67 (sessenta e sete), sendo 37 (trinta e sete) do sexo masculino e 30 (trinta) do sexo feminino. O fato de ter que morar fora da aldeia já inviabilizava no ato da matrícula o sonho de grande parte dos aprovados.

3.4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados da pesquisa realmente apontam a necessidade de um curso de adaptação tanto para professores universitários quanto para alunos indígenas.

Outra realidade que os estudantes indígenas enfrentam quando ingressam na universidade é o embate com novos conhecimentos, ritmos e formas de ensino, valores e formas de relação que, em muitos casos, opõem-se aos recebidos durante sua socialização primária.

“Os estudantes deveriam ter um período de adaptação, não só em termos de uma instituição, que já é complexo em si, mas um período de adaptação inclusive cultural, para entender o que é uma universidade, para diminuir os choques culturais, de concepções e até de conhecimentos, que ocorrem muito com os estudantes indígenas. Afinal de contas, você chega à universidade onde serão transmitidos valores e conhecimentos que se chocam com seu mundo, que põem em cheque vários valores e saberes, a menos que seja possível conviver com dois mundos, com dois valores, ou com diversos valores, o que é muito difícil. Eu acho que para essa preparação exige-se um processo de acompanhamento, com mais tempo, com mais pessoas, o que requer mais recursos.” (Baniwa apud Paladino, 2012, p. 176).

Também afirmam que a interculturalidade ainda permanece fechada às ações envolvendo povos indígenas, quando toda a sociedade deveria estar contemplada por esta perspectiva. Assim, requer-se que todos os cursos nas universidades possam incorporar e dialogar com os conhecimentos indígenas ou com outras tradições de conhecimentos, e não apenas com o ocidental. (Paladino, 2012, p. 190).

‘É possível que a presença de estudantes indígenas nos cursos de vagas suplementares/reservas de vagas estimule um ou outro professor a trazer para o centro da sua disciplina – por exemplo, medicina ou direito – o diálogo de saberes

e, quem sabe, estimular um ou outro aluno não índio a trabalhar com povos indígenas no futuro.” (Paula, 2013, p. 803).

O papel da universidade para promover o acesso de indígenas à educação superior, assim como de outros grupos étnicos e sociais em condições de desigualdade, precisa ir além dos mecanismos para disponibilizar vagas. Se, por um lado, as ações afirmativas são vantajosas, pois representam uma oportunidade que de outra forma os índios, por exemplo, não teriam, por outro, são insuficientes, restringindo-se a um multiculturalismo reparador. (David; Melo; Malheiro, 2013, p. 122).

O desafio posto para a universidade é formar profissionais e cidadãos – sejam eles índios ou não índios – que, mais do que respeitar as diferenças, permitam que o outro seja o outro. O desafio aplica-se também à formação continuada dos professores universitários, visando à construção de um currículo que seja de fato multicultural e que atenda às especificidades dos diferentes grupos étnicos e culturais, incluindo aí as aspirações dos povos indígenas por uma educação superior diferenciada e de qualidade.

Os índios chegam ao ensino superior trazendo na bagagem valores culturais e histórias de vida, códigos e simbologias de seus povos. O intercâmbio entre as culturas poderia contribuir, de um lado, para a renovação curricular da universidade e, de outro, para habilitar os discentes indígenas a se apropriarem dos códigos da ciência produzida pela sociedade ocidental de modo a ressignificá-los e construir o *novo*, favorecendo a compreensão do mundo, de si mesmo e das relações com o outro. No entanto, aos poucos, o universitário indígena percebe que a maioria dos conteúdos disciplinares ainda está desatrelada de sua realidade e da realidade onde a própria instituição está inserida.

Temos uma universidade encarcerada? Essa é uma pergunta instigante, mas oportuna, considerando a forma como a realidade multiétnica e multicultural está sendo tratada na maioria de nossas instituições de ensino superior. (David; Melo; Malheiro, 2013, p. 123).

Como viabilizar, por exemplo, um currículo multicultural em cursos que tenham apenas um ou dois alunos indígenas? Ou seria o caso de pensar em currículos não destinados a inserir este ou aquele grupo, mas que tenham a flexibilidade e a capacidade de estar em constante questionamento e construção, acompanhando a dinâmica que caracteriza as múltiplas identidades e diferenças de nossa sociedade? (David; Melo; Malheiro, 2013, p. 123).

De imediato, impõe-se à reflexão no cenário da educação superior indígena, a particularidade do público-alvo, que não apenas justifica, mas exige uma política pública. A peculiaridade da categoria “indígena” se deve ao fato de ela remeter à especificidade de cada

um dos 235 povos indígenas, falantes de um elenco de cerca de 180 línguas maternas, vivendo em regiões que também apresentam características diferentes do ponto de vista social, geográfico, econômico, político-administrativo e político-partidário. Cada um desses povos tem de ser pensado em termos de suas formas de expressão, seus modos de criar, fazer e viver, suas criações científicas, artísticas e tecnológicas, bem como de suas obras, objetos, documentos, edificações e demais manifestações socioculturais. São formas e modos que singularizam cada povo indígena, que tem garantido na Constituição Federal o direito ao reconhecimento e manutenção de sua identidade como povo e como integrante da diversidade humana que compõe a nação brasileira. Outro aspecto constitutivo do campo de ação aqui referido é a diversidade de atores que, ao longo de pelo menos três décadas, vem, em suas diferentes esferas de atuação, empreendendo esforços de forma independente e às vezes integrada para fazer avançar programas e projetos no âmbito da educação escolar indígena em todos os níveis de ensino. (Matos, p.123).

A política de educação básica para os povos indígenas, além de sofrer de todas as dificuldades que afetam os diferentes segmentos da população brasileira que dependem da educação pública, tem essas dificuldades agravadas por peculiaridades concernentes à sobrevivência dos povos indígenas na nossa sociedade, entre as quais destacam-se as seguintes:

- 1) desconhecimento da realidade dos povos indígenas pela sociedade em geral e pelos dirigentes nas diferentes esferas governamentais;
- 2) desinteresse manifesto por determinados setores da sociedade que se sentem lesados pela afirmação dos direitos indígenas garantidos na legislação;
- 3) disputas político-partidárias com prejuízo para o direcionamento dos recursos às ações educacionais nas bases;
- 4) falta de articulação e integração das ações dos diferentes setores que vêm atuando na educação escolar indígena, em consequência de disputa de protagonismo, de manutenção de reserva de mercado de trabalho e de capital político, que legitime a participação desses setores junto aos povos indígenas;
- 5) ausência de uma efetiva política de controle social que garanta a aplicabilidade da lei em todos os seus níveis;
- 6) ausência de mecanismos de cobrança da execução das ações com a consequente falta de punição dos setores inadimplentes. (Matos, p.123).

Segundo a autora dois aspectos precisam ser considerados, discutidos e aprofundados para que os avanços na construção de uma efetiva política pública de educação escolar indígena em todos os níveis de ensino estejam condizentes com o respeito ao indígena. O primeiro aspecto concerne ao fato de que toda língua indígena veicula uma civilização completa. Como propor uma educação escolar indígena específica e intercultural sem que as línguas maternas de cada povo sejam rigorosamente consideradas? O segundo, apenas em ordem de citação, e estreitamente relacionado ao anterior, que permeia toda e qualquer ação educativa para povos indígenas. (Matos, p.131).

Deve-se fazer emergir as visões de mundo, os valores, as culturas enfim, dos povos indígenas, ressignificando os campos dos saberes tradicionais, com vistas a um verdadeiro diálogo intercultural nas universidades e institutos de pesquisa. Além disso, é necessário e imprescindível que o conceito de educação intercultural bilíngue seja aprofundado e considerado radicalmente na formulação e implementação das ações no campo da educação indígena. Isso significa reconhecer o Brasil não só como um Estado multicultural e plurilinguístico, mas um Estado em que os chamados “Povos Indígenas”, reconhecidos como sujeitos de direito e como povos originais, gozam de autonomia e de autodeterminação e atuam como promotores efetivos do diálogo para a promoção do desenvolvimento da conscientização mútua da necessidade de reelaboração e ressignificação dos modelos culturais originais que ainda hoje configuram as Instituições acadêmicas e a sociedade brasileira. (Matos, p.132).

Para atender às demandas indígenas, mesmo no caso mais simples as universidades dever passar por um intenso processo de preparação e transformação, uma vez que os estudantes indígenas necessitam apoio institucional para deslocamento, estadia, alimentação e aquisição de materiais de estudo e pesquisa. Estas necessidades materiais são as mais fáceis de prover. Além destas um complexo conjunto de inovações didáticas, de conteúdo, linguagem e sociabilidade devem ser processadas pelos dirigentes e professores universitários, para que seja possível garantir a permanência e o sucesso dos universitários indígenas em seus cursos. Afinal, ao receber estudantes indígenas uma universidade não está recebendo apenas mais alguns indivíduos, e sim pessoas que compõem coletividades culturalmente diferenciadas.

É urgente a construção desta política, a ser coordenada pelo MEC através da Sesu, com a cooperação ativa de todas as universidades interessadas e o apoio do órgão indigenista

oficial. Chegamos, assim, às portas da Sesu, que se mantiveram fechadas para os argumentos indígenas ao longo do tempo. (Matos, p.236).

A ênfase do MEC no reconhecimento e valorização da diversidade está expressa na criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e na expansão dos recursos a serem empregados exclusivamente no desenvolvimento da educação escolar indígena, destinados ao apoio aos sistemas estaduais e municipais

de ensino, que atingiram em 2005, R\$ 11 milhões, correspondendo, nos últimos três anos, a um aumento sem precedentes na história da dotação orçamentária para essa modalidade de ensino. Em que pese todos estes esforços, grandes desafios devem ser enfrentados, tais como:

- Formação inicial de professores indígenas no Magistério Específico e Licenciaturas Interculturais para oferta de educação escolar no interior das terras indígenas;
- Articulação com universidades que desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão junto aos povos indígenas, com o objetivo de oferecer cursos de especialização e mestrado, em educação escolar indígena, para técnicos que trabalham na gestão de programas de educação escolar indígena, docentes formadores de professores indígenas e implantar cursos de licenciatura para professores indígenas;
- Ampliação da oferta da segunda fase do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas indígenas;
- Produção de materiais didáticos que reflitam as realidades sociolinguísticas, a oralidade e os conhecimentos dos povos indígenas;
- Estruturação da rede física de acordo com os interesses das comunidades, suas realidades ambientais e princípios de sustentabilidade;
- Criação de espaços institucionais de diálogo, interlocução e compreensão, por parte dos sistemas de ensino, das perspectivas sociopolíticas dos povos indígenas;
- Estabelecimento de nova operacionalização dos programas de alimentação escolar para os estudantes indígenas, respeitando os padrões alimentares destas populações e possibilitando a aquisição da produção indígena para suprimento dessa merenda;
- Adequação consistente dos diversos programas federais e estaduais de desenvolvimento da educação, tais como transporte escolar, livro didático, biblioteca nas escolas, dinheiro direto na escola, às particularidades socioculturais e necessidades das comunidades indígenas;
- Flexibilização das formas de contratação de professores e outros profissionais para as escolas indígenas, garantindo-se direitos trabalhistas concomitantemente aos direitos e perspectivas coletivas das comunidades indígenas;

-Articulação com outros órgãos responsáveis pelas políticas indigenistas, como os gestores dos programas de atenção à saúde indígena, proteção do meio ambiente, desenvolvimento sustentável, etc. para melhor implementar as ações de educação escolar indígena, em particular o ensino técnico, a ser desenvolvido em harmonia com os projetos de futuro de cada povo. (Matos, p.238).

A educação praticada e vivenciada pelos povos indígenas possibilita que o modo de ser e a cultura venham a ser reproduzidas pelas novas gerações, mas também dão a essas sociedades o poder de encarem com relativo sucesso situações novas, o que faz com que eles não se mostrem “perdidos” diante de acontecimentos para eles inteiramente inéditos. A educação indígena tradicional continua levando em conta essa alteridade – a liberdade de o índio ser ele próprio – em que há o propósito de uma educação que visa à liberdade, ou seja, faz com que as pessoas e as coletividades possam ser elas mesmas. (Luciano, 2006, p.130).

“De negativo, há que o governo federal não tomou qualquer iniciativa no sentido de estabelecer ações governamentais de longo prazo ou de caráter permanente – aquilo que a vulgata política chama de “políticas de Estado” – no sentido de fomentar a educação superior de indígenas, ainda que esta seja uma demanda cada dia mais presente no cenário das demandas indígenas. (Lima; Barroso, 2013, p.39).”

Os povos indígenas têm hoje uma nova consciência sobre a sua realidade histórica e estão construindo o seu futuro com dignidade. A consciência das contradições e das complexidades dos problemas e dos desafios enfrentados é acrescentada aos conhecimentos tradicionais, à necessidade de entender a dinâmica da sociedade envolvente, assim como ter o domínio dos novos saberes que ajudem no encaminhamento das variadas situações que surjam. (Luciano, 2006, p.145).

Até hoje existem poucos estudos e pesquisas que analisem a inserção no mercado de trabalho dos indígenas depois de formados e como se dá na prática esse “retorno à comunidade”. Entre os poucos estudos existentes, cabe destacar a tese de doutorado de Wagner Roberto do Amaral (2010), que estuda a trajetória de recém-formados pelas universidades estaduais de Paraná, e a pesquisa que o Observatório de Educação Escolar Indígena coordenado pela Unemat está levando a cabo sobre a atuação de professores indígenas egressos de cursos superiores no Estado de Mato Grosso. (Paladino, p. 184).

Retomando e reforçando o que dissemos no início desse trabalho, não basta apenas ampliar o número de cotas para o acesso dos indígenas no ensino superior. Só isso não resolveria o problema. Não basta apenas *incluir* uma minoria de excluídos, reproduzindo

neles os mesmos instrumentos que historicamente tem conservado o poder da elite que tem governado o país. (Luciano, 2006, p. 65). Os critérios para a permanência desses grupos devem ser o objeto principal de atenção.

Para isso fazemos nossas as palavras de Luciano em suas sugestões para a permanência dos indígenas no ensino superior, mas no tocante a parte da iniciativa que deve partir da formação dos professores que irão recebê-los:

“É necessário rever as estruturas universitárias muito mais radicalmente. Ao *incluir* os indígenas nas universidades há que se repensar as carreiras universitárias, as disciplinas, rever a história que aprendemos e ministramos, perceber o quanto aquilo que se diz pensamento ocidental se construiu e se constrói, se beneficiou e se beneficia do contato com outros povos e culturas. Implica pois em, de fato, abrir espaço ao diálogo e, a partir dele, abrir novas (e inovadoras) áreas de pesquisa, selecionar e repensar os conteúdos curriculares e testar o quanto estruturas, que acabaram se tornando tão burocratizadas e centralizadoras podem suportar se colocar a serviço de coletividades vivas, históricas e culturalmente diferenciadas.” (Luciano, 2006, p. 65-66).

As universidades deveriam estar prontas para se indagar sobre o quanto podem se beneficiar da presença indígena para a construção de um mundo de tolerância e riqueza simbólica. (Luciano, 2006, p. 66).

Sem dúvida para os indígenas permanecerem nas cidades e estudarem nas universidades devem ter acesso a condições mínimas e decentes de moradia, alimentação, transporte e meios de adquirirem materiais didáticos dos cursos.

Ao longo dos anos 1990, diversos instrumentos legais voltaram-se à regulamentação de um dos mecanismos considerados essenciais à garantia do “direito à diferença” para os povos indígenas, juntamente com a posse de seus territórios tradicionais: a oferta de uma educação escolar específica e diferenciada. (Barroso, 2013, p.79-80).

Não é possível reverter mais de 500 anos de colonialismo e dizimação nem a baixo custo nem da noite para o dia. (Luciano, 2006, p. 66).

“Falamos de uma educação indígena que resulta de uma política pública, capitaneada pela União que promova e garanta as condições programáticas, políticas e orçamentárias necessárias a uma educação superior comprometida com os valores e necessidades dos 235 povos indígenas do Brasil. Trata-se de uma educação que incorpore os conhecimentos dos povos indígenas, diretriz essa complexa e que exige cuidados. Não se trata apenas da academia e da universidade se apropriarem desses conhecimentos, mas de criarem os meios para a participação direta dos indígenas nas atividades e na definição das políticas universitárias. Esses indígenas, portadores dos conhecimentos de um povo não devem ser apenas

reconhecidos pela academia, devem ser identificados em suas comunidades porque representam a visão de mundo dos povos indígenas”. (Bondim, p. 120-121).

Pois é necessário que as lideranças e os povos indígenas em si precisam estar preparadas para se defenderem e mesmo se fazerem presentes na esfera pública brasileira substituindo seus arcos, flechas, bordunas, enxadas e machados por canetas, computadores e diplomas. (Lima; Barroso, 2013, p. 17).

Devem ser propostos planos e ações governamentais voltados para um ensino superior indígena que não seja pautado em padrões genéricos e predefinidos, e sim, voltados para a diversidade desses povos e compatíveis com suas noções de direitos coletivos. (Lima; Barroso, 2013).

É evidente que as situações entre as universidades são muito diversas e que cada uma mereceria um estudo aprofundado e em vários casos existe pouca preparação e conhecimento das realidades indígenas, assim como sobre a forma de implementar programas e projetos que sejam pertinentes e participativos, pois muitas IES conheciam pouco os destinatários de suas ações afirmativas e, a partir do reconhecimento dessa lacuna, começaram a fazer diagnósticos e estudos sobre o perfil dos estudantes indígenas. (Paladino, p. 186-187).

CONCLUSÃO

O povo Gavião da Terra Indígena Mãe Maria, tendo em vista as constantes violações de seu território, conforme demonstrou esse trabalho, necessita capacitar-se em diversas áreas de conhecimento do ensino superior para defesa de sua integridade cultural, social e territorial. Todavia, mesmo não faltando incentivos por parte de familiares e do povo em si, tanto moral como em ajuda de custos, o choque cultural se mostrou o fator maior de evasão.

Por este breve panorama da situação atual do ensino superior indígena é possível verificar que as políticas governamentais só atenderam ao acesso desta população, mas não desenvolveram ações para promover a permanência e o bom desempenho dos estudantes indígenas. Assim, há o acesso, mas o segregacionismo continua dentro das universidades, estimulado pela falta de capacitação ou formação dos professores universitários e preparação dos alunos não-indígenas para recebe-los.

No caso dos estudantes que pertencem ao povo Gavião, apesar de todos terem ingressado pelas cotas, todos estavam estudando sem qualquer apoio financeiro do governo ou das universidades. Assim, considerando esse fator como contribuinte para a evasão, ou seja, o acompanhamento, há a necessidade de criar núcleos de apoio dentro das universidades e de fortalecer os já existentes, para que haja as condições necessárias para acompanhar de forma qualificada os estudantes indígenas em termos pedagógicos, culturais e políticos.

Os estudantes entrevistados falaram em conversar informais que nas universidades onde estudaram não havia um acompanhamento social e cultural para sua permanência e garantir um melhor acadêmico. Um número considerável de estudantes salientou ter vivenciado situações de preconceito, indicando ser difícil conviver com colegas não indígenas. Muitos também se referiram à barreira linguística, isto é, à dificuldade com o português. Os estudantes indígenas chegam à universidade dominando pouco o português ou a modalidade de linguagem utilizada no espaço universitário e, de modo geral.

Sugerimos que fossem oferecidas monitorias, acompanhar a frequência e o desempenho dos acadêmicos, auxiliando-os a solucionarem dificuldades para permanecerem no curso, analisar continuamente a grade curricular cuidando do adequado dimensionamento para as particularidades culturais dos Gavião; criar projetos que envolvam os alunos universitários não-indígenas com os Gavião e ouvindo-os em que aspectos a comunidades deles precisa dos conhecimentos do brancos.

Como vimos não basta apenas oportunizar o acesso, é necessário discutir juntamente com os indígenas o sentido dessa formação para suas comunidades e individualmente como pessoa e também intercambiar o conhecimento deles com o nosso.

Sobre a formação de professores foi demonstrando que estes não estão preparados na grande maioria para trabalhar com indígenas pois ministram as aulas sem levar em conta a diversidade presente e as particularidades da cultura dos Gavião. Não há e nunca houve, pelo menos na universidade que pesquisamos, a UNIFESSPA, nenhum curso voltado para a formação dos professores universitários que tratassem da questão de alunos indígenas e modos de solucionar a evasão desses.

Portanto, diante de todos os dados e informações oferecidos podemos sugerir às universidades da região sul e sudeste do Pará, uma discussão permanente sobre a prevenção da evasão indígena relação entre os professores, técnicos, comunidade acadêmica e os indígenas e uma mudança de currículos dos cursos, adequando-os flexibilidade de diversidade cultural e também a realização de eventos sobre temáticas ligadas a cultura indígena envolvendo toda universidade de forma permanente, com o propósito de diminuir a evasão dos indígenas cotistas e dar-lhes meios de concluir o curso que escolheram. Vimos em nossas pesquisa que todos os cursos eram importantes para a proteção, manutenção e desenvolvimento do povo Gavião.

Desafios sempre novos vêm se apresentando e uma série de ações e de propostas implementadas visando aprimorar o processo de ingresso e as condições de permanência dos estudantes indígenas. Aqui falamos como profissionais que têm atuado diretamente na execução e viabilização de uma política de ação afirmativa voltada para a inclusão das populações indígenas no ensino superior.

Ao que nossa pesquisa apontou, a principal causa da evasão indígena no ensino superior, demonstrado com o caso do Gavião, está mais relacionado com a falta de formação dos docentes. Eles ministram os conteúdos como se todos fossem nivelados em uma mesma cultura (e não estamos falando aqui em incapacidade). Não podemos esquecer principalmente que, ao falarem de forma rápida, estão esquecendo que muitos indígenas não dominam a língua portuguesa plenamente e desconhecem o significado de muitas palavras.

Além disso, a quantidade de conteúdos e a forma utilizada para explicá-los, por parte de muitos docentes, dificultam o entendimento não apenas dos indígenas, mas de qualquer pessoa que ainda está na graduação, merecendo uma crítica aos docentes, no sentido de que é necessário conhecer este novo público, para ser possível diminuir as distâncias entre o

indígena e o não-indígena. Essa resistência do docente está relacionada, entre outras coisas, com a ausência de conhecimento étnico dos povos indígenas.

Porém, a convivência no espaço da universidade entre indígenas e não indígenas não é aproveitada como forma de crescimento cultural para toda comunidade universitária, pior ainda, a inabilidade dos docentes em gerenciar pedagogicamente essa convivência faz com que os acadêmicos indígenas se sintam fragilizados ou diminuídos ante o tratamento diferenciado. A diferença é um dos aspectos que os docentes e demais pessoas envolvidas neste processo devem olhar com desprendimento valorizando a riqueza da diversidade que a presença de indígenas na universidade proporciona.

Sendo que há desconhecimento da cultura indígena por parte dos docentes, isso torna com certeza difícil a permanência deles em sala de aula. Muitos docentes ainda não se deram conta da necessidade de mudança na sua prática metodológica, de modo a contemplar as particularidades do povo gavião. Deveriam ser assumidas atitudes como falar mais devagar, uma vez que muitos indígenas falam a língua materna e têm dificuldade para entender a língua portuguesa utilizada pelos professores. Dependendo da etnia, por exemplo, algumas palavras não existem no vocabulário da língua materna usada pelos indígenas, o que exige desses um raciocínio mais elaborado para compreendê-las. Deveria haver uma reelaboração dos conteúdos da matéria ministrada. Tudo isso contribui para que os indígenas do povo Gavião sintam-se sem apoio promovendo assim sua evasão.

Assim como os Gavião, os indígenas ingressam em qualquer outra instituição de ensino superior do país, em busca do sonho, de ter voz e ser ouvido tanto na sua comunidade quanto na sociedade em geral. Eles chegam com a esperança de receber apoio, de compartilharem conhecimentos, culturas, mas logo percebem o sentimento de indiferença que muitas vezes não é explícito, mas acontece nos corredores da universidade e dentro de sala de aula.

Enquanto a realidade de uma universidade verdadeiramente indígena é uma realidade distante no Brasil, resta aos professores universitários e alunos não índios se capacitarem e isso só ocorrerá com a plena consciência que necessitamos de trocas culturais, que o ensino superior enriquece com isso.

REFERÊNCIAS

Brasil. **Constituição Federativa da República do Brasil**, 1988.

Baniwa G. J. dos S. L. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada/ Alfabetização e Diversidade, 2006.

Barroso Maria Macedo. **Da formação de professores à presença indígena nos cursos universais: o “Trilhas” e a superação da tutela pelo ensino superior**. in Povos indígenas e universidade no Brasil : contextos e perspectivas, 2004-2008. LIMA, Antonio Carlos de Souza; BARROSO, Maria Macedo. Rio de Janeiro : E-papers, 2013.

Bondim, Renata Gérard. **Educação superior indígena: de que estamos falando?**

David, Moisés; Melo, Maria Lúcia; Malheiro, João Manoel da Silva. **Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígenas**. Educ. Pesqui, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 111-125, jan./mar. 2013.

Dodde, Ana Paula Arrais Moreira. **Impactos de empreendimentos lineares em Terras Indígenas na Amazônia Legal: o caso da BR BR-230/PA e das Terras Indígenas Mãe Maria, Nova Jacundá e Sororó**. Dissertação (Mestrado em Planejamento Energético): Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

Farias, Osmany Bernardo; Brostolin, Marta Regina. **Políticas de inserção indígena na universidade: o significado da formação superior para os acadêmicos indígenas terena da UCDB**. IV Seminário Povos indígenas e Sustentabilidade, 2011. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/277.pdf>>

Henrique, Márcio Couto. A temática indígena na sala de aula. In: HENRIQUE, Márcio Couto (org.). **Diálogos entre história e educação**. Belém: Editora Açaí, 2014.

Luciano, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

Lima, Antonio Carlos de Souza. Cenários da educação superior de indígenas no Brasil, 2004-2008: as bases e diálogos do Projeto Trilhas de Conhecimentos. In: Lima, Antonio Carlos de Souza; Barroso, Maria Macedo (orgs). **Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas: 2004-2008**. Rio de Janeiro: E-papers, 2013.

Maçanas, Mirtes Emilia Almeida. **Inhõ Pyka Já, Inhõ Ba Já Djwy Ba Ijôk Me Py o Utà: Além do que os olhos vêem: etnogênese, Xikrin-Mebêngôkre e a macrorregião de Marabá**. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal do Pará, 2010.

SILVA, Idelma Santiago da. **Fronteira cultural: a alteridade maranhense no sudeste do Pará (1970-2008)**. Tese (Doutorado em História), Universidade Federal de Goiás, 2010.

Magalhães, Franciso Altielis Lima; Karajá, Deuzimar tarracanã; Costa, Maria Elizângela Silva. **A presença de agentes capitalistas na reserva indígena Mãe Maria: o caso do povo Kykatejê.** Anais do V NEER – Colóquio do Núcleo de Estudos em Espaço e Representações: As representações culturais no espaço: perspectivas culturais em Geografia. Cuiába, MT, 26 a 30 de novembro de 2013. Disponível em: <<http://www.geografia.ufmt.br/neer/ANAIS/dif/Eixo%2003%20pdf/EIXO%203%20GT1%20ARTIGO%203%20FRANCISCO.pdf>> Acesso em 18 Abr. de 2015.

Neuenfeldt, Manuelli Cerolini. (2015). **Formação de professores para o ensino superior: sobre a docência orientada.** Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/019e5.pdf>> Acesso em 18 Abr. de 2015.

Paula, Luis Roberto de. **O ensino superior indígena como política pública: elementos para a construção de um modelo metodológico de avaliação e comparação de experiências locais.** Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 94, n. 238, p. 795-810, set./dez. 2013.

Paladino, Mariana. **Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, p. 175-195, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewFile/5062/3330>>

Paula, Luis Roberto de. **O ensino superior indígena como política pública: elementos para a construção de um modelo metodológico de avaliação e comparação de experiências locais.** Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 94, n. 238, p. 795-810, set./dez. 2013.

Silva, Idelma Santiago da. (2010). **Fronteira cultural: a alteridade maranhense no sudeste do Pará (1970-2008).** Tese (Doutorado em História), Universidade Federal de Goiás, 2010.

Veiga, Ilma Passos Alencastro. (2012). **A aventura de formar professores.** Campinas, SP: Papirus.

APÊNDICES

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia– ULHT – Portugal
Mestrado em Supervisão e Formação de Professores
Mestranda: Lúcia dos Santos
Orientador: Prof. Dr. Ricardo Figueiredo Pinto

Pesquisa de Mestrado

Formação de Professores e Evasão Escolar Indígena.

Prezado (a) Senhor(a) .

Estamos desenvolvendo uma pesquisa de mestrado cujo objetivo geral da mesma é analisar a realidade e as causas da evasão dos alunos indígenas do povo Gavião na educação superior. As questões abaixo irão nortear o estudo de campo e sua participação será fundamental para que possamos melhor conhecer e estudar a temática em questão bem como alcançarmos o êxito esperado com este estudo.

Desde já agradecemos a vossa participação.

Lúcia dos Santos
 Pesquisadora Responsável

Prof.Dr. Ricardo F. Pinto
 Orientador Acadêmico

A-IDENTIFICAÇÃO

Nome _____

Ano de ingresso na faculdade _____

Tempo que estudou na faculdade _____

Qual foi o Curso? _____

Data(s) em que respondeu o questionário: _____

1-Quais fatores influenciaram na escolha do seu curso de graduação?

2- Qual a contribuição desse curso você acha que teria para a formação de sua identidade ou para sua comunidade indígena em geral?

3-Em sua opinião, você teve dificuldade para interagir nas atividades desenvolvidas em grupo durante as aulas da faculdade?

4.- Quais os fatores influenciaram na sua desistência do curso superior ao qual estava estudando?

5- Em relação aos conteúdos ministrados pelos professores, qual o grau de compreensão para o seu aprendizado? Você achou difícil assimilar/compreender?

6-Em sua opinião, como deveria ser a metodologia para garantir a permanência dos alunos indígenas aprovado nos cursos superiores de modo que não haja evasão ?
